

RST

ROMANIAN
STUDIES TODAY

V
2021



FACULTATEA DE LITERE – UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI
CENTRUL DE STUDII ROMÂNEȘTI

Romanian Studies Today

V



EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI
BUCHAREST UNIVERSITY PRESS

2021

Consiliul științific:

Gilles BARDY
(Universitatea Aix-en-Provence)
Adam BURAKOWSKI
(Institutul de Studii Politice, Academia
Poloneză de Științe)
Jiří FELIX
(Universitatea din Praga)

Adam LEDGEWAY
(Universitatea Cambridge)
Martin MAIDEN
(Universitatea Oxford)
Bruno MAZZONI
(Universitatea din Pisa)
Michael METZELTIN
(Universitatea din Viena)

Comitetul de redacție:

Caius DOBRESCU
Laura DUMITRESCU
Ionuț GEANĂ
Oana MURĂRUȘ

Alexandru NICOLAE
Liviu PAPADIMA
Bogdan TĂNASE

Romanian Studies Today este editată de Centrul de Studii Românești al Facultății
de Litere, Universitatea din București.

Redactor-șef: Caius DOBRESCU
Secretar de redacție: Ionuț GEANĂ
Coperta: Smaranda MURĂRUȘ
Tehnoredactor: Marioara POGONARIU

ISSN 2559-3382
ISSN-L 2559-3382

SUMAR

TEMĂ ÎN DEZBATERE: PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ ȘI PROVOCĂRILE EREI DIGITALE

MIHAELA CRISTESCU, <i>Blended learning în procesul de predare-învățare a românei ca limbă străină (RLS) la Anul Pregătitor</i>	5
CAMELIA SANDA DRAGOMIR, <i>Cu manualele RLS în sala de curs. Articolul definit. Probleme de abordare</i>	15
IONUȚ GEANĂ, <i>Perspective didactice în predarea limbii române la Universitatea de Stat din Arizona</i>	43
ANDREEA-VICTORIA GRIGORE, <i>Evaluarea în era digitală la Anul pregătitor. Platforma Exam.net, un instrument util în evaluarea de la cursurile de română ca limbă străină</i>	53
ANNA KUBASOVA, <i>Resursele de pe Internet ca ajutor în predarea la distanță a limbii române ca limbă străină</i>	69
ILEANA MARIN, <i>Romanian Language: A New Life as Heritage Language for Diasporic Communities</i>	79
NICOLETA NEȘU, <i>Câteva premise teoretice ale trecerii de la „real” la „virtual” în predarea unei limbi străine</i>	93

STUDII LITERARE

CONSTANTINA RAVEICA BULEU, <i>Două reviste digitale românești, publicate în străinătate – provocări, probleme, tipologii</i>	101
IULIAN BĂICUȘ, <i>Basil Munteanu, un istoric literar aproape uitat</i>	113
LUCIA CIFOR, <i>Statutul și identitatea hermeneuticii literare</i>	129

RECENZII

GABRIELA PANĂ DINDELEGAN, *Dinamică și variație. Studii de gramatică*, vol. II, București, Editura Academiei Române, 2020, 192 p. (Adina Dragomirescu); IOAN POP-CURȘEU, ȘTEFANA POP-CURȘEU, *Iconografia vrăjitoriei în arta religioasă românească. Eseu de antropologie vizuală*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2020, 371 p. (Laura Dumitrescu); ELIANA POPEȚI, SZABO ZSOLT, *Limba română în imagini: curs practic pentru străini*, Timișoara, 2021, [manual publicat exclusiv online] (Ionuț Geană) 139

***Blended learning* în procesul de predare-învățare a românei ca limbă străină (RLS) la Anul Pregătitor**

Mihaela Cristescu

Universitatea din București

mihaela.ionescu@litere.unibuc.ro

Pentru a cita acest articol: Cristescu, M., 2021, „*Blended learning* în procesul de predare-învățare a românei ca limbă străină la Anul Pregătitor”. *Romanian Studies Today*. V, p. 5-13.

Abstract: The present paper deals with the concept of *blended learning* applied to second/foreign language teaching. We propose an alternative to the traditional face to face courses, especially due to the pandemic situation we are all facing. The proposal describes the advantages of this approach, but also the challenges. Being implemented all over the world in language teaching courses, we try to imagine how it can be applied to Romanian language courses taught to foreign students, attending the Preparatory Year. The proposed lesson plan is preceded by a SWOT analysis.

Keywords: Romanian as a Foreign Language (RFL); blended learning; hybrid learning; language teaching; Preparatory Year.

1. Introducere

Lucrarea de față reprezintă o propunere de implementare a modelului hibrid (sau mixt) de predare-învățare, întâlnit în literatura de specialitate sub denumirea de „blended learning” (Bonk și Graham 2004, Graham 2006) la cursul de limba română ca limbă străină (RLS) de la Anul Pregătitor. Menționăm faptul că prin

blended learning înțelegem aici alternarea cursurilor de tip față în față (în clasă) cu cele online asincrone. Având în vedere situația actuală, determinată de restricțiile impuse de pandemia de coronavirus, în condițiile desfășurării cursurilor exclusiv online, modelul de tip *blended* ar presupune combinarea cursurilor online sincrone cu cele online asincrone.

Un curs hibrid este acela în care „activitatea online este combinată cu întâlnirile în clasă, înlocuind un procent semnificativ, dar nu în totalitate, activitățile de instruire față în față” (t. n.) (Mayadas *et al.* 2015). În ultimii 15 ani, modelul hibrid de predare-învățare a câștigat o mare popularitate și a devenit o alternativă foarte apreciată la cursurile în clasă sau la cele exclusiv online (Simon 2019).

Ideea acestei lucrări a venit odată cu participarea la un curs online de tip MOOC (*Massive Open Online Course*), intitulat *Blended Language Learning: Design and Practice for Teachers*¹. Programul este oferit de University of Colorado Boulder și este găzduit de platforma Coursera. Instructorul acestui curs este Edwige Simon, director al programului de certificare în predarea limbilor străine prin intermediul tehnologiei. Fiecare dintre cele 4 module conține videoclipuri (în care este prezentată partea teoretică), articole de parcurs de către cursanți și teste de autoevaluare. În cadrul cursului există și un forum, în care sunt înregistrate răspunsurile participanților la diferite întrebări. La finalul cursului (se desfășoară pe o perioadă de aproximativ 5 săptămâni), participanții care și-au îndeplinit sarcinile de lucru și au achitat contravaloarea acestuia, primesc un certificat de absolvire.

Lucrarea este structurată astfel: în secțiunea a doua sunt descrise beneficiile și facilitățile unui curs de tip hibrid; capitolul al treilea conține analiza SWOT a implementării unui curs de RLS de tip *blended*, precum și o propunere de transformare a unui curs practic tradițional de RLS într-un curs hibrid, iar ultima secțiune conține concluziile lucrării.

2. Blended learning (modelul hibrid de învățare): beneficii și facilități

În anul 2010, Departamentul de Educație al Statelor Unite ale Americii a publicat o meta-analiză a peste 1000 de studii, comparând cursurile față în față (*face to face*, F2F) cu cele de tip hibrid și cu cele online. Cursurile de tip hibrid s-au dovedit a fi cele mai eficiente (Means *et al.* 2010). În plus, s-a afirmat că un astfel de curs preia și combină tot ce este mai bun de la un curs în clasă și de la unul complet online (Simon 2019).

În primul rând, modelul hibrid de predare-învățare este centrat pe nevoile individului. Astfel, fiecare student poate învăța în ritmul său. De asemenea,

¹ Cursul este disponibil la adresa <https://www.coursera.org/learn/blended-language-learning-design-practice-for-teachers> (ultima accesare: 11.11.2021).

modelul mixt integrează noile tehnologii, apelând la numeroase metode moderne de prezentare a conținuturilor, de exersare a competențelor și de creare a activităților interactive. În plus, modelul hibrid ține cont de caracteristicile (personalitate, motivație, limba 1, sistem cognitiv, viziune asupra lumii etc.) și evoluția individuală a fiecărui student. În urma implementării acestui model, s-a observat o creștere a motivației și a implicării studenților (Hamilton 2018).

2.1. Provocări ale modelului hibrid

Deși modelul de tip *blended* cunoaște numeroase avantaje, care au fost demonstrate (Hubackova *et al.* 2011, Shaykina 2015, Hamilton 2018), acesta ilustrează inevitabil și o serie de provocări (Simon 2019). Una dintre dificultățile implementării cu succes a acestui model o reprezintă capacitatea studenților de a-și gestiona timpul și de a se adapta la două activități simultan: achiziția unei limbi străine și un mod nou de predare-învățare. De aceea, s-a propus ca acest mod de învățare să fie aplicat începând cu semestrul al II-lea al anului universitar.

O altă provocare constă în adaptarea profesorilor la noul mod de predare și de împărțire a activităților. Pentru a putea adopta o metodă inovatoare de predare, este nevoie ca un cadru didactic să manifeste deschidere către noile tehnologii, răbdare în a-și însuși noul mod de lucru, o foarte bună organizare și creativitate în realizarea materialelor didactice.

În final, adepții acestui model de predare-învățare se pot confrunta cu scepticismul celor nefamiliarizați cu această abordare.

2.2. Activități în clasă/online sincron vs. activități online asincron

În vederea unei organizări eficiente a activităților în clasă și a celor online în cadrul modelului hibrid de predare-învățare, profesorii și instructorii sunt încurajați să utilizeze modelul *backward design* (Wiggins și McTighe 1998).

Modelul standard (tradițional) de proiectare a cursurilor este centrat pe profesor și conține trei etape importante. În prima etapă are loc planificarea conținuturilor de învățare. Aceasta este urmată de proiectarea activităților de învățare. Procesul se încheie cu evaluarea conținuturilor predate.

Modelul invers (*backward*) este centrat pe student și conține, de asemenea, trei etape. Primul pas constă în identificarea rezultatelor dorite, mai precis a competențelor pe care studenții trebuie să le dobândească. Acestea constituie obiectivele cursului. A doua etapă constă în stabilirea dovezilor realizabile. În acest punct, profesorul va stabili modalitatea de evaluare. Abia în ultima etapă, profesorul va realiza planificarea procesului de învățare, prin proiectarea activităților.

Fiind vorba despre un curs de limbă, activitățile cele mai potrivite pentru a fi desfășurate în clasă/online sincron sunt următoarele (Simon 2020): introducerea conceptelor noi, activitățile de grup, comunicarea interpersonală, precum și testele de evaluare continuă și finală. În ceea ce privește activitățile online, acestea pot conține: lecțiile de gramatică, activități de interpretare (receptarea textului scris și receptarea discursului oral), activități de prezentare (producerea textului scris și producerea discursului oral sub formă de monolog), conversații cu vorbitori nativi ai limbii-țintă, precum și fișe de lucru cu exerciții de vocabular.

2.3. Rolul profesorului și rolul studentului

În cadrul cursurilor tradiționale, față în față, profesorul are rolul de a furniza informație. Metoda clasică de predare, prelegerea, este considerată astăzi inefficientă și perimată. A fost subliniată, de asemenea, incompatibilitatea dintre modelul unic de predare și numeroasele metode individuale de învățare².

Modelul hibrid îi conferă profesorului rolul de facilitator al învățării. Astfel, profesorul proiectează cursuri centrate pe nevoile studenților, oferă feedback frecvent și utilizează eficient platformele și instrumentele de predare online. Un aspect esențial al aplicării cu succes a modelului hibrid constă în rolul pe care îl are studentul în procesul de învățare. Acesta trebuie să își organizeze foarte eficient timpul și să dea dovadă de responsabilitate în actul de învățare.

3. Implementarea modelului hibrid la Anul Pregătitor de limba română

Cursul de RLS de la Anul Pregătitor se desfășoară pe parcursul unui an universitar (aproximativ 7 luni calendaristice) și constă în 25-30 de ore de activitate didactică pe săptămână, conform descrierii prezente pe site-ul ARACIS³. Este un curs intensiv de limba română ca limbă străină, centrat pe dezvoltarea competențelor comunicative, în activități (cât mai autentice) de producere (a mesajului oral și scris), de receptare (orală și scrisă), de interacțiune (orală și scrisă) și de mediere. Obiectivul general al acestui curs este ca, la sfârșitul anului universitar, studenții să stăpânească minimum nivelul B1 de limba română, corespunzător *Cadrului european comun de referință pentru limbi străine*⁴.

² http://online.ase.ro/Metodologia_BL.pdf (ultima accesare: 11.11.2021).

³ https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/07/Mari_Standarde_specifice_-_An_prega_titor_Maril.pdf (ultima accesare: 11.11.2021).

⁴ <http://usm.md/wp-content/uploads/2014/02/Cadrul-European-comun-de-ref-a-limbilor.pdf> (ultima accesare: 11.11.2021).

Spre deosebire de alte cursuri de română ca limbă străină, programul Anul Pregătitor (care se desfășoară în 25 de centre universitare din țară⁵) conține⁶, pe lângă cursul practic de limba română, 3 discipline fundamentale (Cultură și civilizație românească, Limba română – origine, particularități, structuri, Textul științific românesc), precum și cursuri de limbaje specializate (Matematică și științele naturii, Științe biologice și biomedicale, Științe sociale, Științe inginerești, Științe umaniste și arte, Știința sportului și a educației fizice)⁷.

Vom prezenta în continuare punctele tari, punctele slabe, oportunitățile și amenințările implementării unui curs hibrid de RLS la Anul Pregătitor.

3.1. Analiza SWOT

După cum se știe, analiza SWOT descrie punctele tari (*Strengths*), punctele slabe (*Weaknesses*), oportunitățile (*Opportunities*) și amenințările (*Threats*) unui proiect sau ale unui plan.

Puncte tari. Există numeroase inițiative care au demonstrat avantajele pe care le aduce aplicarea modelului hibrid (vezi bibliografia). Cele mai importante puncte tari, care ar fi valabile și în cazul cursului practic de română ca limbă străină de la Anul Pregătitor, sunt următoarele:

- accesibilitatea cursului online (scris și auzit);
- încorporarea noilor tehnologii;
- orientarea către nevoile individului;
- o mai bună comunicare între profesor și studenți;
- creșterea calității cursului prin apelul la audiovizual;
- mai mult timp pentru exersarea competențelor în clasă;
- o evaluare continuă mai eficientă;
- eliminarea metalimbajului prin prezentarea schematică a aspectelor gramaticale;
- eliminarea monotoniei din timpul cursurilor față în față.

Puncte slabe. În ceea ce privește dezavantajele aplicării modelului hibrid la cursul de RLS de la Anul Pregătitor, am identificat următoarele aspecte:

- un efort ridicat din partea profesorului în pregătirea materialelor pentru cursurile online;

⁵ https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Superior/2017/_Study%20in%20Romania/lista%20univ%20-%20an%20pregatitor%20lb.%20romana.pdf (ultima accesare: 11.11.2021).

⁶ Această structură a *Planului de învățământ* este valabilă pentru Anul Pregătitor de la Facultatea de Litere, Universitatea din București.

⁷ https://litere.ro/doc/planuri_de_invatamant_2020/licenta/Plan_de_invatamant_AP_2020-2021_Redacted.pdf (ultima accesare: 11.11.2021).

- adaptarea metodei la grupele la care predau mai mulți profesori;
- dificultatea implementării metodei în primul semestru (studenții ar întâmpina două dificultăți: învățarea unei limbi noi, precum și învățarea unui mod de lucru nou).

Oportunități. Asemenea punctelor tari, există și un mare număr de oportunități pe care le aduce implementarea modelului hibrid la Anul Pregătitor. Le enumerăm în continuare:

- studiul individual, în funcție de ritmul studentului;
- accesibilitatea în situații de urgență;
- folosirea ulterioară a cursului online;
- îmbunătățirea constantă a cursului online;
- o mai bună organizare a materialelor;
- creșterea motivației și a implicării studenților;
- o mai bună colaborare între profesori;
- posibilitatea accesării cursului online și în clasă;
- încurajarea studenților introvertiți să se exprime;
- reducerea numărului de fotocopii.

Amenințări. În proiectarea unui curs de limba română ca limbă străină de tip *blended*, am identificat următoarele amenințări:

- reticența studenților;
- lipsa de seriozitate a studenților în realizarea sarcinilor online;
- posibilitatea de fraudare și de autocorectare a temelor online;
- lipsa implicării din partea profesorilor și a studenților.

3.2. Crearea unui curs hibrid de RLS

Ne propunem în continuare să proiectăm un curs hibrid de limba română ca limbă străină, care în mod normal se desfășoară față în față, în semestrul al II-lea al anului universitar, pe parcursul a 18 ore de curs practic. În vederea organizării conținuturilor cursului, am apelat la descrierea minimală a limbii române din Platon *et al.* (2014). În scenariul de lucru hibrid, o zi se va desfășura în clasă/online sincron, iar două zile vor fi dedicate lucrului online asincron.

Titlul unității de învățare este „Natură și conservarea mediului”. Conținuturile de gramatică ale unității sunt următoarele: 1. Pronumele, adjectivele pronominale și adverbele negative. Concordanța negativă; 2. Pronumele și adjectivul nehotărât „vreun(ul)”. Cursul va conține și o secțiune dedicată formării cuvintelor cu ajutorul prefixelor negative și iterative. Vocabularul tematic conține următoarele cuvinte și structuri:

- verbe: *a reutiliza, a refolosi, a reduce, a recicla, a conserva, a proteja, a polua, a sorta*

- substantive: *natură, mediu înconjurător, gunoi, deșeu, plastic, ecologie, reciclare, încălzire globală, incendiu, inundație, cutremur*
- adjective: *poluat, periculos, dăunător, benefic, ecologic*

Organizarea activităților va fi realizată astfel încât timpul petrecut în clasă să fie utilizat cât mai eficient. Astfel, în clasă va fi introdusă secțiunea de vocabular, vor fi clarificate aspectele gramaticale care le-au pus probleme studenților și vor fi introduse numeroase activități comunicative (receptarea textului scris și conversație interpersonală). Pentru exersarea vocabularului tematic, se vor crea activități de tipul: *brainstorming* (folosind, de exemplu, aplicația Google Jamboard), descrieri de imagini, exerciții de asociere (cuvânt/sintagmă – definiție/imagini), fișe de lucru care conțin imagini (identificați problema de mediu, notați cauza, efectele produse și propuneți o soluție). În cadrul activităților de comunicare interpersonală, studenții vor fi grupați în perechi și li se va da următoarea sarcină de lucru: *Discutați despre trei probleme de mediu din țara voastră și propuneți soluții pentru acestea (8-10 minute). Notați ideile principale pe caiet. Fiecare student le va spune tuturor ce a aflat de la partenerul său de conversație.*

În cele două zile dedicate studiului online asincron, studenții vor parcurge materialele realizate anterior de către profesor și încărcate pe platforma de lucru (de exemplu, Google Classroom sau Microsoft Teams). Acestea vor conține aspectele gramaticale sub forma unor scheme, diagrame, tabele și vor fi însoțite de explicațiile audio sau audiovideo ale profesorului. Pentru aceste sarcini, profesorul poate utiliza Google slides, Google docs și Zoom. Fișierele dedicate aspectelor gramaticale vor fi însoțite de exerciții de autoevaluare. Exercițiile gramaticale vor conține și cuvinte și structuri din vocabularul tematic. În vederea realizării exercițiilor de receptare a textului scris, se vor utiliza articole de blog și/sau din presă, ca de exemplu „O lume fără plastic”⁸ și „Ziua Mondială a Mediului”⁹. Pentru activitățile de receptare a discursului, se vor realiza exerciții pornind de la videoclipuri de tipul „Viața fără deșeuri pe vreme de pandemie”¹⁰ și „Reciclează selectiv”¹¹.

⁸ Se va adapta după articolul de blog disponibil la adresa <http://zmeubucuresti.com/2018/07/09/o-lume-fara-plastic/> (ultima accesare: 11.11.2021).

⁹ Se va adapta după articolul disponibil la adresa <https://www.opiniatimisoarei.ro/ziua-mondiala-a-mediului-sarbatorita-prin-joaca-de-zeci-de-copii-la-aquapic/05/06/2019> (ultima accesare: 11.11.2021).

¹⁰ Disponibil la adresa: <https://moldova.europalibera.org/a/via%C5%A3a-f%C4%83r%C4%83-de%C5%9Feuri-pe-vreme-de-pandemie/30559139.html> (ultima accesare: 11.11.2021).

¹¹ Disponibil la adresa https://www.youtube.com/watch?v=hXaJ_fm7SV4&ab_channel=CarrefourRomania (ultima accesare: 11.11.2021).

Tot în aceste zile, studenții vor avea activități comunicative de producere a discursului oral (teme audio sub formă de monolog) și de producere a textului scris. Pentru prima activitate, profesorul va crea următoarea sarcină de lucru online asincron: *Vorbiți liber pe următoarea temă (aproximativ 2 minute): „De ce este important să reciclăm? Ce obiecte reciclez eu.” Înregistrați-vă și încărcați fișierul audio pe platformă.* În ceea ce privește activitatea de producere a textului scris, profesorul va crea următoarea cerință: *Scriveți o compunere (250-300 de cuvinte) cu următorul titlu: „Cum contribui eu la conservarea mediului”. Folosiți următoarele cuvinte: a recicla, a reutiliza, a reduce, a sorta, plastic, sticlă, hârtie, natură, deșeuri, gunoi.*

4. Concluzii

Modelul inovator de tip *blended* poate genera rezultate foarte bune în procesul de predare-învățare a unei limbi străine, dacă vor fi respectate anumite condiții. În primul rând, acesta implică o pregătire riguroasă a cursului din partea profesorului. Aceasta presupune existența unui foarte bun echilibru între activitățile față în față și cele online. De asemenea, este necesar ca studentului să i se ofere o pregătire prealabilă, pentru a se putea adapta cu ușurință noului mod de învățare. Acesta trebuie să dea dovadă de responsabilitate și de o bună organizare a timpului.

Pentru profesorii pasionați sau interesați de modul de predare-învățare online, în afară de acest curs organizat de Coursera, există și o pagină de Facebook, intitulată *Tech for World Language Teachers*¹², care are și un grup asociat, cu același nume. Acest grup reunește aproximativ 14.500 de profesori din întreaga lume, care predau limbi străine și care își împărtășesc aici metodele de lucru și pun la dispoziția celorlalți materiale și resurse utile.

Referințe

- Bonk, Curtis J., Charles R. Graham (eds.), 2004, *Handbook of blended learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, Charles R., 2006, „Blended learning systems: definition, current trends, and future directions, în Bonk și Graham (eds.), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Hamilton, V. R., 2018, „Blended learning and second language acquisition in the classroom”, *Graduate Research Papers*, 337.

¹² Accesibilă la adresa: <https://www.facebook.com/tech4worldlanguageteachers> (ultima accesare: 11.11.2021).

- Hubackova, Sarka, Ilona Semradova, Blanka Frydrychova Klimova, 2011, „Blended Learning in a Foreign Language Teaching”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 28, pp. 281-285.
- Mayadas, F., G. Miller, J. Sener, 2015, „Definitions of E-Learning Courses and Programs Version 2.0 April 4”, 2015.
- Means, B., Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia, K. Jones, 2010, „Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies”, U.S. Department of Education.
- Platon, E., I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, 2014, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.
- Shaykina, Olga I., 2015, „Blended Learning in English Language Teaching: Open Educational Resources Used for Academic Purposes in Tomsk Polytechnic University”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 6, nr. 3 S5, MCSER Publishing, Rome-Italy.
- Simon, E., 2020, *Blended Language Learning: Design and Practice for Teachers [MOOC]*, University of Colorado Boulder, Coursera.
- Simon, Edwige, „What is Blended Learning?” în *The FLTMAG, A free magazine on technology integration in language teaching and learning*, 2019.
- Wiggins, G., J. McTighe, 1998, „What is backward design?”, în *Understanding by Design*, prima ediție, Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, pp. 7-19.

Cu manualele RLS în sala de curs. Articolul definit. Probleme de abordare

Camelia Sanda Dragomir

Universitatea Ovidius din Constanța

Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

Institutul Limbii Române

cameliasandadragomir@gmail.com

Pentru a cita acest articol: Dragomir, C.S., 2021, „Cu manualele RLS în sala de curs. Articolul definit. Probleme de abordare”. *Romanian Studies Today*. IV, p. 15-41.

Abstract. As the definite article in Romanian is of major importance in communication, this study focuses on how it is presented in Romanian textbooks for foreign learners, including Italian students. In the first part of the text I approach the definite article from a theoretical standpoint. I deliver my findings in tables so that the distinctions between various textbooks will be easy to follow. In the second part I employ an applied approach as I am interested in commenting on foreign students' errors in their process of learning Romanian, and in proposing a series of exercises which may help them understand the correct usage of Romanian noun phrases in which definite and indefinite articles occur. I reach the conclusion that it is imperative: to present grammatical information gradually, from simple to complex issues; to explain both the similarities and the differences between Romanian (foreign language) and the students' native language (Italian), by offering students contrastive explanations; and to create exercises in which noun phrases are put in contexts thus underlining the definite article's functionality in an effective and correct manner.

Keywords: Romanian definite article, teaching Romanian, acquisition of Romanian, textbooks RLS

1. Introducere

În procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină (RLS), articolul sau morfemul de determinare constituie un argument de importanță majoră care creează destul de multe dificultăți.

Am luat decizia să folosesc în studiul nostru denumirile: *articol definit* și *articol indefinit* așa cum apar și în *Gramatica limbii române*¹, chiar dacă în lucrările la care mă voi referi, sunt mai frecvente: *articol hotărât* și *articol nehotărât*.

După zece ani de predare a limbii române studenților vorbitori de italiană, am identificat câteva dificultăți întâmpinate de aceștia.

Evident că nu *articolul indefinit* este cel care pune probleme, deoarece acesta funcționează asemănător cu „*l'articolo indefinito*” din italiană (*un ragazzo, una favola – un băiat, o poveste*). Cel care constituie o adevărată piatră de încercare chiar și pentru mai vechii vorbitori și cunoscători ai limbii române este *articolul definit* („*l'articolo definito*”). Mă voi opri la câteva dintre dificultățile cu care se confruntă studentul italian, dificultăți care se pot regăsi și la alți studenți străini vorbitori de limbi în care *articolul definit* este antepus sau de limbi care nu au categoria determinării la substantiv, adică nu au articol.

Am considerat oportun și să urmăresc în ce fel au fost abordate articolul și tipurile de contexte care impun utilizări fără articol sau cu *articol definit* în câteva dintre lucrările destinate studiului limbii române ca limbă străină². Am ales tabelele ca modalitate de prezentare a situației articolului din aceste materiale.

Nu mi-am propus o analiză exhaustivă a lucrărilor destinate predării RLS. Am consultat, însă, un număr suficient de mare de lucrări publicate în România care sunt folosite atât în țară pentru studenții străini, dar și în universitățile din străinătate și, evident, fiind vorba de dificultățile întâmpinate de studenții italieni, am consultat și câteva dintre lucrările publicate în Italia, mai mult întrebuintate.

Voi face referiri teoretice legate de articol doar ca suport pentru exemplele pe care le voi prezenta.

Prin urmare, studiul meu va conține două părți: una dedicată materialelor publicate pentru predarea / învățarea RLS și o parte didactică în care voi prezenta tipurile de erori întâlnite la studenți și tipuri de exerciții care mi s-au părut potrivite pentru crearea obișnuinței de a utiliza corect formele cu sau fără articol, exerciții pe care le-am folosit cu studenții mei și care au dus la rezultate mulțumitoare.

¹ Coord Guțu Romalo, V., (2008), *Gramatica limbii române*, I, Cuvântul, București, Ed. Academiei

² Am trecut în bibliografie pentru fiecare lucrare la care m-am oprit o abreviere și din economie de spațiu, dar și pentru că, în analiza noastră, avem în vedere strict manualul și atenția se îndreaptă asupra modului de abordare.

2. Modalități de abordare a articolului în lucrările de limba română ca limbă străină

Înainte de 1990, numărul de manuale de limba română ca limba străină era mult mai limitat față de numărul celor apărute până azi: volumul *Cours de langue roumaine* al autorilor B. Cazacu, C.G. Chiosa, M. Caragiu-Marioțeanu, V. Guțu Romalo, S. Bercescu din 1967, 1978, 1981 sau volumul *Limba română. Manual pentru studenții străini*, coord. G. Brâncuș, 1980, reeditat și în 1999.

2.1. Anii de după 1990 și apoi intrarea în UE, au dus la apariția multor manuale și gramatici pentru predarea-învățarea RLS. În mare, au fost păstrate mai ales la început tipurile de exerciții din manualele anterioare, menționate mai sus, manuale care ofereau, spre deosebire de noile manuale, un număr mult mai mare de exerciții.

Modalitățile de introducere a articolului în manualele de RLS sunt sau tabele cu formele articolului sau exemple cu formele articulate și exerciții în care se cere pentru aceleași contexte înlocuirea unui tip de articol cu altul și invers.

2.2. Pentru o economie în prezentare și pentru a putea urmări mai ușor ce aspecte apar tratate în lucrările consultate și în ce ordine, pentru a oferi o imagine mai clară a situației așa cum reiese din aceste materiale, am considerat oportună folosirea unor tabele. În funcție de tipul argumentelor abordate și considerate importante am alcătuit patru tabele în care am acordat o coloană fiecărei cărți. Fiecare dintre tabele conține pe prima linie orizontală abrevierile de la numele lucrărilor³ și anul de apariție (le-am trecut în ordine cronologică) iar pe prima coloană se găsesc argumentele care mi-au atras atenția, oarecum comune în toate lucrările la care mă refer.

2.2.1. Primul tabel conține informația legată de introducerea articolului, ordinea, forme de prezentare și tipurile de exerciții:

1. Primul discutat în lecții este articolul definit și în ce lecție (apariția este notată prin x);
2. Primul discutat în lecții este articolul indefinit și în ce lecție;
3. Sunt prezentate ambele articole în aceeași lecție;
4. Prezentarea articolelor cu ajutorul tabelelor (am notat și câteva caracteristici ale tabelelor) sau fără ajutorul lor.

Următoarele puncte se vor referi la tipurile de exerciții folosite:

5. Exerciții de înlocuire a unui tip de articol cu altul în același context;
6. Exerciții în care se cere completarea cu articol a numelor în enunțuri deja date;
7. Exerciții în care se cere completarea cu forme substantive fără articol;
8. Exerciții de declinare cu articol (fără contexte);
9. Exerciții de creare a unor enunțuri cu substantive articulate.

³ Titlurile, autorii lucrărilor și abrevierea pentru fiecare dintre ele se găsesc în bibliografie.

În acest tabel se poate urmări strategia didactică abordată de fiecare autor sau de grupul de autori și în ce fel au gestionat și aplicat principiul creșterii progresive a gradului de dificultate, în cazul în care au ținut cont de acest principiu.

2.2.2. În al doilea tabel, am considerat utilă indicarea contextelor care au atras atenția, mai ales, în legătură cu utilizările nearticulate dar și cu câteva contexte care cer articularea indiferent de poziția determinantului cum este cazul lui *tot / toți* sau a celor cu dublă topică *acest/acei om* și *omul acesta/acela* se află notate pe verticală:

1. Contextele cu determinanți cantitativi – specificând care sunt menționați (le-am considerat doar acolo unde s-au făcut precizări legate de articulare (*câți/câte, mulți/multe, puțini/puține* și cu numerale cu valoare adjectivală);
2. Contextele cu adjectivele pronominale: *toate / toți*;
3. Contextele cu *amândoi/ amândouă*;
4. Contextele cu adjectiv posesiv (nume cu articol hotărât);
5. Contextele cu adjectivele demonstrative;
6. Contexte cu adjective pronominale nehotărâte;
7. Contexte cu *Îmi place / Mă doare* + nume articulat;
8. Reguli de utilizare obligatorie a articolului definit / reguli care interzic utilizarea articolului definit.

2.2.3. În al treilea tabel se găsesc menționate utilizările în context prepozițional care pun problema lipsei sau a apariției articolului definit:

1. Folosirea unor prepoziții care impun lipsa articolului;
2. Utilizarea lui *în, într-un / într-o*;
3. Utilizări ale unor prepoziții, dar fără precizări legate de articulare;
4. Apariția mențiunii că substantivul care apare după prepoziție este articulat doar dacă este urmat de un determinant;
5. Menționarea a diverse prepoziții;
6. Prepoziția *cu* (*cu trenul / cu creionul*);
7. Apar în primele lecții prepoziții care sunt urmate de nume nearticulate.

2.2.4. Tabelul al patrulea cuprinde informațiile legate de formele substantivale de genitiv și dativ însoțite de articol⁴:

1. Genitivul pentru articolul definit;
2. Genitivul cu ambele articole;
3. Prepoziții care cer cazul genitiv;
4. Dativul cu articole;

⁴ Am lăsat spre consultare și acest tabel pentru a oferi o imagine completă a felului în care este prezentat articolul în lucrările consultate, dar, din lipsă de spațiu, nu m-am ocupat în acest studiu și de problemele de didactica RLS care privesc formele cazuale de genitiv și dativ cu sau fără articol.

5. Formele de genitiv și de dativ prezentate împreună;
6. Exerciții de completat;
7. Exerciții de transformat;
8. Exerciții de declinat;
9. Exerciții de înlocuit într-un context dat.

2.3. Am introdus în două tabele separate cele 5 lucrări dedicate limbii române ca limbă străină publicate în Italia.

2.3.1. În primul am introdus informațiile referitoare la partea teoretică despre articol:

1. Primul discutat în lecții este articolul definit și în ce lecție (apariția este notată prin x),
2. Primul discutat în lecții este articolul indefinit și în ce lecție;
3. Sunt prezentate în aceeași lecție ambele articole;
4. Elementul *niște* discutat în legătură cu realizarea partitivului din italiană
5. Prezentarea articolelor cu ajutorul tabelelor (am notat și câteva caracteristici ale tabelelor) sau fără tabele;
6. Reguli de utilizare obligatorie a articolului definit „+” / reguli care interzic utilizarea articolului definit „-”;
7. Determinanți adjectivali nehotărâți, negativi, posesivi de origine pronominală;
8. Contextul *îmi place* și altele care cer substantiv articulat sau nearticulat cum este *e soare*;
9. Prepoziții care se modifică ca *în* / *într-un*, *într-o*;
10. Alte prepoziții indicate care cer nume fără articol, prepoziția *cu*.

2.3.2. Al doilea tabel conține tipurile de exerciții din aceste lucrări destinate LRS:

1. Exerciții de substituie / transformare a formelor cu articol indefinit în forme cu articol definit;
2. Exerciții de trecere la forme de genitiv și dativ;
3. Exerciții de traducere;
4. Exerciții de trecere de la forme de singular la forme de plural;
5. Exerciții în care se cere completarea cu articole.

Nu voi comenta datele din tabele⁵ dat fiind că toată informația se poate vedea clar din parcurgerea lor și se pot trage concluzii foarte ușor. Unii dintre autori au considerat potrivit să înceapă cu prezentarea articolului definit, alții, cu prezentarea celui indefinit. O decizie comună a tuturor a fost ca, în primele lecții, să recurgă la exemple cu utilizări ale substantivelor neînsoțite de niciun fel de articol.

⁵ Tabelele se găsesc în anexă la sfârșitul articolului după bibliografie exact în ordinea în care au fost menționate aici.

Pentru prezentarea formelor articulate, unii dintre autorii manualelor au ales să pună exemplele în tabele, iar alții, nu, ceea ce se reflectă în tabelul 1. Din păcate, tabelele se întind pe pagini întregi și, printre așa de multe exemple, este foarte greu de înțeles ceea ce este important și ce ar trebui reținut. Unii s-au oprit la contexte specifice care cer sau nu articol. MLRSi conține multă informație, dar deloc exerciții. Probabil că autoarea a mizat pe creativitatea profesorilor.

2.4. Mă voi opri, totuși, la câteva erori de prezentare și abordare găsite și a căror semnalare se impune cu speranța că nu vor mai apărea în edițiile următoare ale acestor manuale. Consider că este important ca exercițiile date spre rezolvare să cuprindă structuri cât mai uzuale și nu exemple prefabricate, de fapt, structuri improprie limbii române pe care nimeni niciodată nu le folosește sau care sunt chiar incorecte.

2.4.1. Uneori din dorința de sistematizare sau din grabă, apar exerciții cu construcții care, de fapt, nu sunt corecte în limba română, ca exemplele date în **LRdp** pentru exprimarea relației de asociere:

„*Merg la școală **cu prietenul**. Sunt aici **cu fratele**.*”

Sunt date cu aceleași restricții ca și pentru exprimarea instrumentului:

„*Scriu **cu pixul**.*”

Aceeași eroare apare și în **MLRSi** (p.91):

„*Eu merg **cu colegul** la facultate. Tu pleci **cu fratele** în Siria.*”

De fapt, formele corecte sunt:

*Merg **cu fratele meu** / **cu prietenul meu** / **cu colegul acesta**.*

sau, eventual, cu un alt determinant care se impune pentru identificarea referentului.

Doar

*Merg **cu mama sau cu tata**.*

nu cer determinant pentru că denumesc persoane unice.

2.4.2. Alteori apar reguli de utilizare care nu sunt adevărate și care oferă, de fapt, informații eronate cum se vede mai jos:

În **Puls**, se dă drept regulă generală: **substantiv nearticulat + prepoziție + substantiv nearticulat** care este valabilă doar într-un context de tipul:

*Am cumpărat **pastă de dinți, periută, apă de gură**.*

*Trebuie să folosești și **pastă de dinți** după ce mănânci.*

Dar, în alte grupuri, doar al doilea nume este nearticulat, primul nume putând apărea cu o formă sau alta în funcție de intenția de comunicare a vorbitorului:

***Pasta de dinți** cumpărată ieri nu este bună.*

*Nu ai găsit o **pastă de dinți** mai ieftină?*

2.4.3. În **LRdp**, apar exerciții cu exemple care încalcă logica exprimării, înlănțuiri de enunțuri pe care nu le folosim niciodată:

*„Pe perete este **un tablou**. Câte tablouri sunt pe perete?”* (p. 55)

De exemplu, în timpul unui schimb de mesaje, întâi întrebăm și apoi primim răspunsul. În plus, dacă folosim „câte/câți” în întrebare, în răspuns, vom folosi un numeral și nicidecum o formă articulată.

Tot în **LRdp**, cerința exercițiului 7 ar fi trebuit să se refere la trecerea de la forma de singular cu articol indefinit la forma de plural tot cu articol indefinit. Dar se cere, de fapt, trecerea la plural după un model în care la plural lipsește articolul:

*„În oraș este **o clădire modernă**. În orașe sunt **clădiri moderne**.”* (p. 48)

Construcția este posibilă în română, dar există și o diferență de sens nu neglijabilă între forma cu articol și cea fără articol. Dacă însă exercițiul își propune doar jocul formă de singular cu articol indefinit / formă de plural nearticulată, nu are niciun scop.

În plus, în urma rezolvării, se ajunge la enunțuri particulare ca sens, cu o oarecare încărcătură ironică și, eventual, de folosit în contexte mai ciudate ca:

*„În facultăți sunt **profesoare elegante**.”
„În orașe sunt **străzi curate**.”*

2.4.4. În **CLR**, la exercițiile de completare cu forme ale articolului indefinit (ex10, p.52) apar contexte în care *un* este, de fapt, numeral ca în:

„Pe birou are o veioză, un suport pentru pixuri și creioane, un telefon, un computer...” (din toate ar fi putut avea mai multe.) *„Pe balcon are o măsuță, două scaune pliante...”*.

Când enumerăm ce există într-o cameră identificăm dar și numărăm câte obiecte sunt de un fel sau altul.

2.4.5. Îndrăznesc să cred că o privire de acest fel și asupra altor probleme de gramatică care pun probleme în predarea / învățarea RLS este necesară și ar ajuta la realizarea unor materiale mai echilibrate ca informație și cu posibilitatea de a crea abilități pentru o utilizare cât mai corectă posibil a limbii române.

Odată luată decizia de a realiza materiale pentru studierea limbii române trebuie să se definească de la bun început ce cunoștințe trebuie transmise, în ce ordine, cu ce grad de dificultate (dacă studenții sunt deja pregătiți pentru informația de introdus) și ce abilități urmărim să creăm. Este adevărat că sunt

situații în care, din păcate, trebuie să ne bazăm și pe formarea automatismelor, dar pentru aceasta trebuie să dispunem de un număr mai mare de exerciții care să ajute la fixarea regulilor, mult mai mare decât ceea ce oferă manualele noi.

3. Tipurile de erori întâlnite la studenții italieni

Postpunerea articolului definit creează multe dificultăți la începutul procesului de învățare a limbii române, adăugate la complicațiile date de prezența genului neutru⁶:

(it) <i>casa</i> – <i>la casa</i> (fem)	(ro) <i>casă</i> – <i>casa</i> (fem)
(it) <i>ragazzo</i> – <i>il ragazzo</i> (masc)	(ro) <i>băiat</i> – <i>băiatul</i> (masc)
(it) <i>matitta</i> – <i>la matitta</i> (fem)	(ro) <i>creion</i> – <i>creionul</i> (neutru)

Nu-mi propun să discut aspecte teoretice legate de postpunerea articolului definit în limba română.

Consider că pentru studenții italieni este foarte importantă o privire contrastivă în care să fie evidențiate diferențele dar și asemănările dintre română și italiană.⁷

Diferența de pronunție dintre formele numelor feminine în *ă*, deci nearticulate și formele cu articol definit, la început greu sesizabilă merită o atenție specială în lecțiile de început: *casă-casa*, *stradă-strada* etc., pentru că, în italiană, cu forma antepusă a articolului, e mult mai simplu: *casa – la casa*.

3.1. O diferență asupra căreia trebuie să insistăm este aceea dintre construcțiile partitive din limba italiană cărora cel mai des le corespund în română construcții cu articol indefinit sau chiar fără articol:

1. *Vorrei del pane. Aș vrea pâine.*
2. *Vuoi del vino? Vrei vin?*
3. *Ho comprato dei libri. Am cumpărat niște cărți.* Dar *Anche oggi ho comprato dei libri. Și astăzi am cumpărat cărți.* (În acest exemplu sunt diferențe fine care presupun o bună cunoaștere a limbii române de către studenți.)

⁶ Există și în italiană câteva substantive care se comportă asemenea neutrelor dar sunt atât de puține încât nu pot ajuta cu nimic la recunoașterea neutrelor din limba română: *il dita-le dita*, *l'uovo-le uova*, *il braccio-le braccia*, *il muro-le mura* și *i muri* cu mici diferențe de sens.

⁷ Nu face parte din obiectul acestui articol discutarea problemelor teoretice legate de utilizarea morfemului de determinare definită în limba română și în limba italiană. Este un argument care merită o atenție deosebită. Iar un studiu contrastiv detaliat ar fi deosebit de util.

4. *Ho visto delle borse molto belle. Am văzut (niște) genți foarte frumoase.*
5. *Ci vuole del sale, del pepe, del succo di pomodori, dell'olio. Ne trebuie sare, piper, suc de roșii, ulei.*
6. *Quel tipografo stampa dei libri e dei giornali molto colorati*

3.2. Grupurile prepoziționale.

3.2.1. Cea mai frecventă eroare care apare la nativii italieni este păstrarea articolului definit la substantivele neînsoțite de determinant⁸ care apar după prepoziție ca în grupurile verbale de mai jos:

1. „*Stă pe scaunul.*” *Sta sulla sedia.*
2. „*Merg la universitatea.*” *Vado all'università.*
3. „*Se uită la marea. Sta guardando il mare.* (aici structura sintactică este diferită în cele două limbi
4. „*În fiecare zi mi-e poftă de pizza, dar merg la piața și cumpăr legume.*” *Ogni giorno ho voglia di pizza ma vado al mercato e compro delle verdure.*
5. „*Vreau să mă plimb în munții.*” *Voglio camminare nella montagna.*
6. „*Noi am ajuns târziu la hotelul,*” *Noi siamo arrivati tardi nell'albergo / in albergo*
7. „*Trebuie să merg la farmacia.*” *Devo andare in farmacia*
8. „*La școală am avut niște colegi răi.*” *A scuola ho avuto dei colleghi cattivi*
9. „*Investitorii pot opta întotdeauna pentru răscumpărarea.*”
10. „*Nu, nu-mi pasă de istoria. Îmi place limba norvegiană.*”
11. „*– Mergi la farmacie? – Da, merg la farmacia.*”
12. „*Ajunge în (gară).....gara.. la ora 5.*”
13. „*Stă pe (scaun) scaunul.*”

În 6, 7 și 8, situația este și în italiană ca în română: prepozițiile *in* și *a*, în aceste contexte, nu se combină cu articolul hotărât.

Pentru acest tip de situații, cu structuri care nu fac parte din obișnuințele vorbitorului de italiană, este nevoie de un număr foarte mare de exerciții care să îi ajute pe studenți să înregistreze această diferență de uz.

3.2.2. În exemplele de mai jos, probabil din teama de a nu greși, unii studenți au păstrat regula de a nu articula după prepoziție, chiar dacă numele are un determinant:

1. *De la magazin de jucării cumpărăm o păpușă.*” *Dal negozio di giocattoli compriamo una bambola.*

⁸ Exemplele puse între ghilimele pentru care nu este indicată altă sursă sunt exemple preluate de la studenții cu care am lucrat.

2. „*Vechii daci credeau în viață de apoi. I vecchi daci credevano nella vita di al di là.*”
3. „*Eu locuiesc la Filetta, o localitate aproape de Salerno, pe bulevard Vertolla, la numărul 1.*” (uneori poate fi vorba și de neatenție)
4. „*În timp liber îmi place să scriu.*”
5. „*Sunt un student la facultate de limbi străine.*”

Poate fi de mare ajutor pentru înțelegerea modului în care funcționează articolul în limba română și o abordare de tip contrastiv.

3.2.3. Unele structuri prepoziționale funcționează aproape ca niște structuri fixe și ne referim la cele de tipul:

Plec la magazin / în vacanță, în parc, în centru, în oraș, la munte, la țară, pe mare, la teatru sau la film, la spectacol, la cinema, la școală, la grădiniță, la facultate, la bunici
Mă plimb prin oraș, prin parc, prin pădure etc.

Destul de rar apar și determinanți la aceste substantive ca în:

Plec la magazinul de pe strada mea. În vacanța de vară merg în România.
Plec la bunicii din Maramureș. Voi merge la filmul recomandat.
Mă plimb în centrul orașului / prin parcul din centru / în munții din centrul Transilvaniei

Stau pe scaun / în balcon / pe terasă / în dormitor / în birou / la masă / la birou
Cobor din pat, din pod, de pe acoperiș
Am pus florile pe masă (masa din salon), pe raft (raftul din stânga), pe balcon (balconul din dreapta), peste cărți (cărțile de pe masă), în ghivece (ghivecele de pe terasă)

În bibliotecă / pe birou / pe rafturi / în dulap / lângă pat / pe covor / în sertare sunt cărți.
Sunt mulți tineri în tren, în avion, în clasă, în grup, pe stradă, pe alei, în parc, la terasă / restaurant

S-au dus către terenul de fotbal / biblioteca din centru / parcul orașului / gara din sud / terasa din portul Tomis

Destul de rar, însă, pot apărea și determinanții care vor impune articularea cu articol definit, mai ales în situații de specificare precisă: **în trenul de Napoli, în avionul pentru București, în clasa aceea, în grupul de turiști.**

3.2.4. Același student, într-un text creat, poate face ambele tipuri de erori: articulare când nu e necesară, să pună trei articole, să nu pună articol definit când este necesar sau să pună două articole diferite ca în exemplele de mai jos:

„Casa mea din fantezia mea era roz și plină de **păpușile**. Era **o casa mica**, dar mult grațioasă.”

„Mi-a plăcut foarte mult să mă joc **cu păpuși** în această casă.”

„Concertul din această seară va fi foarte distractiv, voi merge **cu o prietena mea**.”

3.2.5. Trebuie indicate și explicate și situațiile de acest tip din română, unde procesul indicat de grupul verbal este de tip activitate (procesul se repetă) și numele care apare după prepoziție, deși are determinant, nu este articulat:

*Scriu **pe caiete obișnuite**.*

*Mă uit **la filme polițiste**.*

*Merg rar **pe străzi cunoscute**.*

*Vorbesc numai **cu oameni cunoscuți**.*

3.2.6. Aceleași probleme de articulare cu articol definit când nu este necesar se transferă și la nivelul grupului nominal, după cum se vede mai jos în:

„**masă foarte mare cu scaunele și un pian**”

„are o geantă **cu florile**”

„A băut un pahar cu (bere).....berele”

3.3. O situație nu diferită de cea din limba italiană este aceea a subiectului. În principiu, **numele subiect**, prin rolul semantico-sintactic deținut în grupul verbal este determinat:

***Studentii** au lucrat bine. **Gli studenti** hanno lavorato bene.*

***Acești studenți** răspund des la întrebări. **Questi studenti** rispondono spesso alle domande.*

3.3.1. În exemplele de mai jos, chiar dacă și în italiană apare articolul definit (*Mi piacciono **le** margarete*), studenții pot lăsa numele subiect fără articol definit așa cum ar fi fost necesar:

„Îi plac **sarmale**.”
 „Ce flori îți plac? Eu place **margarete și flori roșii**.”
 „Îmi plac **niște prăjituri** __ **cu cremă de ciocolată**.”

Prin urmare, chiar în timpul conversațiilor, se pot exersa aceste structuri:

Îmi place **marea** / Îmi plac **călătoriile**. Mi piace **il mare**. / Mi piacciono **i viaggi**.

Același lucru este valabil și pentru structurile cu „mă interesează”, „mă doare”:

Mă interesează **lingvistica**. M'interessa **la linguistica**.

Mă doare **capul**. / Te dor **picioarele**. // Mi fa male **la testa** / Ti fanno male **le gambe**.

Și în italiană, topica, acordul verb – nume subiect sunt ca în română.

3.3.2. Există un tip de context în care, ca și în italiană, nu poate apărea nici forma fără articol și nici forma cu articol nedefinit, fiind vorba de nume non-numărabile:

S-a terminat **zahărul**. S-au terminat **pastele**.
 Mi s-a terminat **răbdarea**.
 Nu-mi ajunge **făina**.

3.3.3. O parte dintre erorile întâlnite la subiect sunt datorate interferențelor dintre cele două limbi, așa cum se întâmplă în:

„**Automobilist** distras se uită la vedere și se prăbușește în lac.”

După modelul din italiană:

Automobilista, probabilmente **distratto** dal cellulare, è andato a schiantarsi contro due auto in sosta.⁹

3.3.4. O altă situație care cere atenție este cea de tipul:

E / este **ploaie** / **ceață** / **soare** / **vânt** / **furtună**

⁹ <https://www.oggitreviso.it/automobilista-distratto-si-schianta-contro-due-auto-sosta-213943>

în care numele subiect postpus verbului apare nearticulat. De fapt este la fel și în italiană:

C'è sole / C'è nebbia.

Cu toate acestea, la studenți, apar utilizări ca:

„*E ploaia și ceața și uneori bate vântul.*”
„*Era soarele.*”

în loc de:

E ploaie și ceață. Era soare

3.3.5. Nu se impune articularea numelui subiect nici în contexte ca:

Sunt / vin ani grei.
Vin turiști la mare. Vin vapoare. Vin păsări călătoare. Vin / se înscriu elevi la școala noastră.
Vin zile / timpuri grele.

când substantivele au forme de plural și enunțurile trimit nu la un proces clar definit.

3.4. Alte situații

3.4.1. Restricțiile de articulare, în care intră și tipul de articol sunt cerute de tipul de context, dar și de tipul de substantiv. Dacă studenții noștri nu țin cont de aceste restricții pot apărea astfel de erori:

„*Bea ceaiul verde!*” în loc de *Bea ceai verde!*
„*Am experiența în a lucra cu publicul.*” în loc de *Am experiență în a lucra cu publicul.*
„*Azi, am mâncat iaurtul cu cereale.*” în loc de *Azi, am mâncat iaurt cu cereale.*
„*Caut o adresă lui Jean.*” în loc de *Caut adresa lui Jean.*
„*Îmi place foarte mult să călătoresc și să ascult muzica.*” în loc de *...să ascult muzică.*
„*Eu cumpăr o brânză de vaci.*” în loc de *Eu cumpăr brânză de vaci.*
„*Poate Gigi azi a găsit noroc.*” în loc de *Poate că, azi, Gigi și-a găsit norocul.*
„*Are și azi întâlnirea cu decanul.*” unde, de fapt, forma recomandată este cu articol nehotărât: *o întâlnire.*

3.4.2. Un tip de erori frecvente la studenți sunt cele generate de teama de a nu greși, când se întâmplă să articuleze același substantiv cu două tipuri de articol ca în:

„Am făcut **niște lecții**.”
 „Mama mea este o **persoana mândră**.”

Sau cu același articol, cel definit când adjectivul este antepus și trebuie să preia el articolul:

„**Noul meu apartament** se găsește în centrul orașului Salerno.”
 „Mănâncă **ciocolata neagră**!”

3.4.3. Nici în italiană, numele precedate de numeral nu primesc articol, dar apar astfel de enunțuri și pentru că articolul definit postpus în română nu este simțit de către studentul italian ca fiind un articol, ci doar ca o desinență care trebuie oricum adăugată:

„Bea un **litru** de apă pe zi!”
 „La liceu am avut o singură **profa** mișto.”
 „Afară se află o grădină cu foișor și o **bucătăria** unde dăm o **petrecere** mai ales vara.”

3.4.4. O altă dificultate este cea creată de de grupul nominal cu determinant în genitiv în care apare elementul al care asigură coeziunea grupului, al lipsind doar în condițiile în care numele are articol definit și nu are alt determinant:

il libro dello studente → cartea **studentului**
tutti i libri dello studente → toate cărțile **studentului**

dar:

questo libro dello studente → această carte a **studentului**
ogni libro dello studente → fiecare carte a **studentului**
un libro dello studente → o carte a **studentului**

Și pentru plural:

tre libri dello studente → trei cărți ale **studentului**

În afară de situația când numele este însoțit doar de articolul definit și de cea în care este precedat de adjectivul nehotărât *tot, toate*, în toate celelalte situații trebuie să apară elementul *al* care asigură coeziunea grupului nominal, care își schimbă forma în acord cu elementul regent, situații foarte greu de gestionat de către studenții italieni care învață limba română. Structurile foarte simple din italiană devin în română un puzzle complicat de rezolvat care cere un antrenament asiduu.

3.4.5. O altă diferență de notat și care creează dificultăți este dată de situațiile în care în italiană apare articolul definit, iar în română trebuie folosit pronumele semiindependent *cel*:

*„Tra le due attrici, preferisco **la bionda**. Dintre cele două actrițe o prefer pe cea blondă.”*

Am menționat în acest articol problemele pe care le-am considerat mai importante și mai utile în predarea articolului studenților italieni / străini pentru a construi enunțuri cât mai corecte fie în scris, fie în conversații. Cu siguranță, au rămas situații nementionate, dar ne propunem să le tratăm pe toate și mai pe larg într-un viitor studiu de mai mare amploare.

4. Tipuri de exerciții propuse

În ultima parte, voi prezenta câteva tipuri de exerciții care îi pot ajuta pe studenți să-și fixeze o utilizare corectă a formelor articulate și a formelor nearticulate ale substantivelor. Consider că e important ca exercițiile pe care le alegem pentru ei să conțină cuvinte de care au realmente nevoie în prima fază de o împrietenire cu limba română.

Nu sunt utile pentru practica limbii exercițiile în care se cere adăugarea articolului la substantive așezate în liste sau declinarea numelor însoțite de articolul definit sau de cel indefinit. Este nevoie de contexte mai largi deoarece noi comunicăm construind enunțuri și nicidecum folosind cuvinte izolate.

Odată identificate formele articolelor din limba română, trebuie să li se propună studenților exerciții care să ducă la fixarea deprinderilor de folosire a formelor articulate care trebuie întotdeauna să fie legate de contexte specifice care impun anumite restricții combinatorii.

Iată câteva propuneri de exerciții:

1. Tăiați varianta cu articolul incorect în contextul dat:

Vizităm Constanța, ~~un oraș~~ / **orașul** de la malul mării.
 Caut **o** adresă / ~~adresa~~ lui Paul.
 Prefer **o** muzică jazz / ~~muzica~~ jazz.
 Îmi place mult ~~un~~ roșu / **roșul**.
 Ador ~~niște~~ plimbări / **plimbările** în parc.
 Traduc ~~un~~ text / **textul** indicat de către profesor.
 Am citit ieri **o** carte / ~~cartea~~ foarte interesantă.
 Ea are ~~niște~~ probleme / **problemele** personale.
 Are și azi **o** întâlnire / ~~întâlnirea~~ cu decanul.

2. Completați cu articolul potrivit:

a.

Bună, Alina, am nevoie de _ sfat _. Am de tradus _ text _ foarte dificil. Îmi trebuie _ dicționar _ italian-român. Nu știu unde pot găsi _ dicționar _ acesta.

Înțeleg. _ Colegă _ mea de cameră are toate _ dicționare _. Acum este la _ Bibliotecă _ franceză, la _ sală _ de lectură. _ Bibliotecar _ă _ este foarte amabilă. Poți intra și tu în sală. _ Geantă _ și _ haine _ trebuie lăsate în _ dulap _ de la intrare. Fugi! Succes!

b.

- Locuiești în _ oraș _ acela?
- Caut _ adresă _ lui Jean.
- _ Stradă _ aceea e mai largă.
- _ Copil _ vostru este foarte obraznic.
- Ea este _ studentă _ preferată?
- Noi suntem _ prieteni _ Mariei.
- _ Viață _ mea este foarte agitată.
- Îmi plac _ prăjituri _ cu cremă de ciocolată.
- Prefer _ muzică _ clasică.
- Vizităm _ oraș _ din centrul României.
- _ flori _ din grădină sunt foarte parfumate.
- Cunoașteți _ oraș _ mari din România.
- Ai _ diplomă _ universitară?
- Avea și azi _ întâlnire _ de afaceri.
- Căutați _ loc _ de muncă?
- Ea are _ probleme _ de sănătate.

- Ai luat _ lecții _ de pian?
- Lucrează într- _ spital _?

3. Răspundeți după modelul dat:

- Acesta este **un dicționar**?
- Da, este **dicționarul** meu cel nou.
- La poartă este **un student**?
- Da, este student _ american.
- Ce fotografii sunt?
- Sunt fotografii _ din vara asta
- Aceasta este o stradă cunoscută?
- Da, este chiar stradă _ mea.
- Ea este una dintre secretare?
- Da, este secretar _ mai amabilă.
- Această idee este o idee bună.
- Da, este idee _ salvatoare.

4. Construiți după modelul: **Adoră cafeaua. Bea cafea.**

Îi plac **merele**. Mănâncă
 Învăță **engleza**. Are nevoie de
 Adoră **jazzul**. Ascultă ... în fiecare seară.
 Îți place **salata**. **Mai** Vrei.....?

5. Completați după modelul indicat: **Lipsește făina. Poți cumpăra făină?**

Lipsește _ unt _ . Cumperi **unt**?
 Lipsește _ sare _ . Poți să cumperi **sare**?
 Lipsește _ salata _ . Iau și **salată**?
 Lipsește _ cafea _ . Adu **cafea**, te rog!
 Lipsesc _ dicționar _ . Folosiți și **dicționare**!

6. Completați cu forma corectă a substantivului (cu articol sau fără articol):

A băut un pahar cu (bere).....
 (bere)... din pahar s-a răcit.
 Stă pe (scaun).....
 S-a așezat pe (scaun)... din dreapta.
 Merge la (facultate).....
 (facultate) se află pe (stradă) apropiată
 Ajunge în (gară)..... la ora 5.
 (gara) este aproape.

Se uită la (mare)...
Are o geantă cu (flori)...
Cumpără o bluză cu (mâneci)..... lungi.
Merg la (universitate)....

7. Transformați după modelul dat:

*În **filmul** acela sunt **polițiști**. Este **un film cu polițiști**?*
În acel caiet sunt desene.
În cană este ceai.
Pe material sunt desenate frunze.
În acel sertar am pus șosete.

8. Răspundeți la întrebări după modelul oferit:

- Este vreo **bancă** pe aici?
- Nu, **banca** este pe altă stradă.
- Există o facultate de limbi străine pe strada asta?
- Nu, de limbi străine se află mai departe.
- Știi unde e o sală de sport?
- Da, de sport este acolo.
- Există un centru comercial în acest cartier?
- Da, comercial se află la o stație de autobuz de aici.

9. Completați cu forma de articol cerută ca în primul exemplu:

*Un om bun ca **pâinea** caldă.*
Îi stă ca _ în gât. (os)
Se uită ca _ în calendar. (mâță)
Se uită ca _ la poarta nouă. (vițel)
Se vâcă ca _ în lapte. (muscă)

*Trăiește o **viață** ca în povești.*
Are _ memorie de elefant.
Înoată ca _ pește.
Are _ memorie de elefant.
Am _ foame de lup.
Se poartă ca _ porc.
E încăpățânat ca _ măgar.
Are _ limbă de viperă.

10. După modelul:

*Tu vrei **ciocolată**? (înghețată)*

*Da, vreau **puțină ciocolată**. / Nu, nu-mi place **ciocolata**. Prefer **înghețata** / **o înghețată**.*

***Această ciocolată** este bună. Pot să mai iau **o bucată de ciocolată**?*

Tu bei lapte?

Da, beau și eu puțin lapte. / Nu, nu-mi place laptele. Prefer ceaiul / un ceai.

Mai mănânci cartofi?

Da, doar câțiva cartofi. Nu, nu-mi plac cartofii. Prefer carnea.

Dorești câțiva biscuiți? (cornuri)

Vrei vin sau bere? / Vrei cireșe sau afine?

11. Transformați enunțurile de mai jos după modelul indicat care cere antepunerea determinantului adjectival:

***Casa mea nouă** se află în centru. **Noua mea casă** se află în centru.*

S-a săturat de apartamentul său vechi.

***Prietena mea bună** se află la Paris.*

***Melodia recentă a grupului X** nu-mi place.*

***Prezentările complicate** mă enervează.*

***Discursul tău interesant** de azi a plăcut.*

5. Concluzii

Este evident că pentru a alcătui un manual de studiu sau o gramatică aplicată este nevoie de o strategie foarte bine construită, clară cu obiective bine definite, pentru a putea reduce măcar o parte din dificultățile pe care studentul străin le întâmpină în procesul de învățare a limbii române.

O privire nu neapărat critică, dar obiectivă care să surprindă neajunsurile manualelor deja existente poate ajuta la conceperea unui material nou care să țină realmente cont de dificultățile întâmpinate de studentul străin în studierea limbii române. Un alt element fundamental de urmărit este prezentarea situațiilor dificile în mod gradual: este extrem de util să se pornească de la simplu și treptat să se ajungă la complex, iar exercițiile să cuprindă, pe lângă cerința nouă de rezolvat, elemente deja cunoscute

Le spunem studenților italieni că româna seamănă cu italiana etc pentru ca apoi, când ajungem la cele trei genuri, la articolul hotărât, totul să devină foarte complicat pentru ei. Iar realizarea cazurilor cu și fără articol reprezintă un alt argument extrem de dificil. Faptul că sunt obișnuiți cu scheme mai simple de

comunicare din limba lor maternă face ca pentru ei să fie dificilă folosirea corectă a structurilor mai complexe din limba română. Însușirea corectă a utilizării articolului constituie un element deosebit de important care poate ușura tot ceea ce urmează în procesul de învățare a LRS.

Din acest motiv, este important să pornim de la folosirea substantivelor în contexte în care nu este nevoie să fie însoțite de vreun articol sau morfem de determinare, apoi să fie introdus articolul indefinit / morfemul de determinare indefinită deoarece formele sunt apropiate de cele din italiană și abia apoi, formele cu articolul definit / morfemul de determinare definită. În ceea ce privește utilizarea formelor cu sau fără morfem de determinare, trebuie propuse exemple care să fie însoțite de explicații mai ales de tip contrastiv pentru a marca foarte clar diferențele dintre română și italiană.

Din acest motiv, este important să pornim de la folosirea substantivelor în contexte în care nu este nevoie să fie însoțite de vreun articol sau morfem de determinare, apoi să fie introdus articolul indefinit / morfemul de determinare indefinită deoarece formele sunt apropiate de cele din italiană și abia apoi, formele cu articolul definit / morfemul de determinare definită. În ceea ce privește utilizarea formelor cu sau fără morfem de determinare, trebuie propuse exemple care să fie însoțite de explicații mai ales de tip contrastiv pentru a marca foarte clar diferențele dintre română și italiană.

Contextele care cer o formă sau alta trebuie puse bine în evidență, trebuie să fie puternic marcate vizual prin culoare, scheme, sublinieri în manual în așa fel încât să poată fi mai ușor reținute. Și nu în cele din urmă, exercițiile propuse trebuie să fixeze utilizarea corectă a diferitelor forme substantivale însoțite de articol sau neînsoțite de articol.

Este fundamental ca în exerciții să nu apară doar simple declinări de substantive cu sau fără articol la diverse cazuri, este nevoie de contextele în care se folosesc acele forme. Întotdeauna numele însoțit sau nu de articol trebuie să aibă rol funcțional, trebuie să dețină necesarul de informație care să îl poată face să aibă rolul pe care trebuie să îl aibă în comunicare, să îl ajute pe receptor să recunoască rețeaua de relații referențiale.

Poate că a venit momentul să alcătuim materiale pentru studierea limbii române care să țină cont de particularitățile din limba celui care învață română: *Manual de Limba română pentru studenții italieni / francezi / germani etc.*

Referințe

Dragoș, E., (1994): «Considérations sur l'article en roumain (la perspective pragmatique)». *Revue Roumaine de Linguistique* 2: p.173-177.

- Kleiber, G., (1983) Article défini, théorie de la localisation et présupposition existentielle, în *Langue française*, nr 57, *Grammaire et référence*, p.87-105
- Kleiber, G., (1990) Sur l'anaphore associative: article défini et adjectif démonstratif, *Rivista di Linguistica* 2, 1, p.155-175
- Renzi, L., (1991) L'articolo, în (coord. L. Renzi), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol I *La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, p.357-424
- Rizzi, L., (1991) Il sintagma preposizionale în (coord. L. Renzi), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol I *La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, p.507-534

Manuale și gramatici de limba română ca limbă străină apărute în România

- Albu, M., Bunget, I., **2000**, *Limba română. România LRR*
- Kohn, D., **2009**, *Puls. Manual de Limba română ca limbă străină*, București, Polirom
- Pop, L., **1991**, *Româna cu sau fără profesor*, Cluj, Ed Echinox **RcfP**
- Bălănescu, O., **1998**, *Limba română pentru străini*, București, Ed Semne **LRSb**
- Dorobăț, A., Fotea, F., **1999**, *Româna de bază. Essential romanian*, București, Institutul Romanian **RB**
- Iliescu A., **2002**, *Manual de limba română ca limbă străină*, București, Ed Did și Ped **MLRSi**
- Moldoveanu Pologea, M., **2010**, *Limba română pentru străini*, București, Ed. Cheiron **LRSmp**
- Sterpu, I. **2012**, *Limba română pentru străini. Gramatică și exerciții*, Iași, Ed. Universității „Alexandru Ioan Cuza” **LRSs**
- Platon, E., Sonea, I., Vilcu, D., **2012**, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1-A2*, **MLRSpsv**
- Dafinoiu, C.V., Pascale, L.E., **2015**, *Limba română, nivel A1 A2*, ed III, București, Editura Universitară **LRdp**

Lucări de limba română ca limbă străină apărute în Italia

- Ileana Bunget, **2010**, *Comunicare in romeno. Corso di lingua romena per italiani*, Hoepli, **CRB**
- Valentina Negrițescu, Davide Arrigoni, **2010**, *Grammatica romena. Morfologia, sintassi ed esercizi*, Hoepli, **GRN**
- Valentina Negrițescu Nicoleta Neșu, **2014**, *Grammatica d'uso della lingua romena. Teoria ed esercizi. Livelli A1-B2 del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, Hoepli, **GULR**
- Tarantino, A., Dascălu Jinga, **1996**, *La lingua rumena. Morfologia ed esercizi*, Ed Fundației Culturale Române, Buc, **LRM**
- Harieta Topoliceanu, **2020**, *Bine ați venit! Corso di lingua romena Livelli A1-B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Hoepli, **CLR**

Anexă

- 4 tabele pentru lucrările publicate în România
- 2 tabele pentru lucrările publicate în Italia

1. Articolul

Carte	Argumente	RefP 1991	LRSb 1998	RB 1999	LRR 2000	MLRSi 2002	Puls 2009	LRSmp ed a II-a 2010	MLRSpsv 2012	LRSs 2012	LRdp 2015
1	I Articol definit / Nr lecție	x în L1, L3, L7	x în U4	în L3	în L4 sg	L4	U2, U4 art hot + pl		în U5 – sg / pl		
2	I Articol nedefinit Nr lecție	x în L1	în U5	x în L1	x L2 sg	x fără ex	U2		x, în U1 nedef sg		
3	Articol definit +Articol nedefinit	x în L1		în L4 cu contexte	Separat neutru în L5	L2	U2 I, fără specificare Cu exemple	L6, ex cu art hot și cu art nehot pentru cele trei genuri la sg și la pl, nominativ (p.34)		L7 ex	L5
4	Prezentare cu tabele + / fără tabele -	Fără tabele Cu ex (în L4)	x m+n Și fem separat Separat fiecare gen la pl	x indefinit sg și pl	L7 art def. fem Fem pl L8 L3 pl art def masc și neutru și fem	exemp le	Fără tabele	Exemple fără precizări: L5: <i>Lucrez la o școală. Lucrez la o ziarul Cotidianul O zi bună</i> (p.26)	Fără tabele	x cu multe exemple (desinențe diferite și variante ale art)	Multe ex cu forme articulate
5	Exerciții de înlocuire a unui tip de articol cu altul în același context		<i>Pe masă este un creion . Creionul este ieftin.</i>				U4, U11	Modelul: <i>Un băiat are o carte. Băiatul are o carte.</i>		x	
6	Exerciții de completare cu art în enunțuri date						U3 1 ex	În Caiet, Modelul „ <i>Un băiat are o carte. Băiatul are o carte</i> ”	(83) sub de completat U5 (p.88)	L7	
7	Ex de completare cu forme fără art			L1			U2 caiet/ un exer.				
8	Ex articulare fără context-declinare	L7 (p.40- 41)	x	în L3				Caiet (p.27) art nehot la art hot	p.83		p.46
9	Ex de creare a unor enunțuri cu subst articulate						U5 / un exercițiu				

2. Utilizări care pun problema lipsei sau apariției articolului hotărât

Carte	Argumente	RcP 1991	LRSb 1998	RB 1999	LRR 2000	MLR și 2002	Puls 2009	LRS mp ed a II-a 2010	MLRSpv 2012	LRSs 2012	LRdp 2015
1	Câți/câte, mulți/multe, puțini / puține, numeral				și câteva fără precizarea că numele e nearticulat	L3			U3, U5 (p.85) <i>mult, puțin</i>	L5 numeral / L6 <i>cât</i> L8 <i>mult, puțin</i>	
2	Toate / Toți			L3 (p.52)	L4				Cu art def (p.87) U5		(p.42), (p.43), (p.44)
3	Amândoi amândouă cu art hot				L3 pl fără vreo precizare legată de articulare				U5, p.87		
4	Adj posesiv cu nume art hot				L13 tabel fără nume+articol hotărât		U1 tabel			L10	L16 (p.163)
5	Demonstr adj	L26		L4 topica lui <i>acest / acesta</i>			U3 N+acesta U5 N+ acela		U11, (172) Aprop +/- art	L7 cele două tipuri de topică L24 și L25, p. 249 <i>același, celălalt</i>	P71 cu și fara articol. Topica lui <i>acest / acesta</i>
6	Adj nehotărâte		U3			L3 fiecare				Fiecare L8 L25 gd	
7	<i>Îmi place</i> cu nume art	L7									
8	<i>Mă doare capul</i>								U12 (190)		
9	Reguli de utilizare obligatorie a art def / reguli care interzic utilizarea art. definit								+art.def: U5, sub, <i>amândoi, tot, a-i plăcea</i> , cu transp și instr -art hot: U5 <i>mult, cât, numeral, fiecare, prep</i>		1.subiect: <i>Eu am o fată. Fata este studentă</i> ; 2. N + determinant: <i>merg la facultate/merg la facultatea de litere</i> ; 3.prep cu: <i>Instr scriu cu pixul</i> ; 4.Asociere: <i>merg la facultate cu prietenul. / Sunt aici cu fratele</i> ; 5.Tot: <i>Si aici nu sunt toate cărțile</i> .

3. Utilizări în context prepozițional care pun problema lipsei sau a apariției articolului hotărât

Carte	RcP 1991	LRSb 1998	RB 1999	LRR 2000	MLRSi 2002	Puls 2009	LRSmp cu a II-a 2010	MLRSpsv 2012	LRSs 2012	LRdp 2015
Argumente										
1 Prepoziții fără art la nume	L4				L4 exemple					
2 Într-o / într-un / în	L4	U3		L4 (în cu art și fără)		Ex u5	L13	U1 + ex	L7	L3 (29)
3 Utiliz prep fără nicio specificare legată de articulare			L4			U7 lista prep care se construiesc cu acuzativul		U1 ex construcție		
4 Menținea că după prep. subst e articulat doar dacă are un determinant					L12		L15 subst care apar nu au articol. și că substantivele primesc articol dacă „ele sunt urmate de o explicație referitoare la locul respectiv (eventual numele locului)”. L15			
5 Depărtare								U1(175)		
6 Prep diverse				L4 de la pentru	L3 (p.49) fără info despre art (din, la, în, de la) fără exerciții și explicații	U4 (de, pentru, cu, în, pe, sub, lângă, de la, de pe, din) fără art	L15 (Din, la, în, de la, pe)		L13 (p.97) Fără, despre, după, peste prin, în, spre, despre (fără ref la art)	
7 Prepoziția cu Cu trenul/ cu creionul	L4 L10		L6, (p.95) +prep fără		L8 cu tabel L12 cu excepție	U4 cu articol	L15 Excepția prezentată – substantiv articular când cu „denumește instrumentul sau mijlocul de transport: scriu cu creionul, merg cu trenul (p.76)		L13 (p.97)	
8 Utiliz subst neart preced de prep prez I									L1 în la, lângă, pe L4 de, între, printre pentru	

4. Formele de Genitiv și Dativ. Articulare

Carte	Argumnte	RefP 1991	LRsb 1998	RB 1999	LRR 2000	MLRSi 2002	Puls 2009	LRSmp ed a II-a 2010	MLRSpsv 2012	LRSs 2012	LRdp 2015
1	Genitivul pentru art hot		U9		L13 tabel			L21 m f n	U15 in tabel cu art def (p.234)		(p.97) 1 art nehot 2 art hot
2	Genitivul cu ambele articole			L14		L13				L18 tabele ex	
3	Genitivul cu art nehot				L13 tabel			L21 m f n	U15 (p. 237)		
4	Prepoziții care cer genitivul		U14 (144) + locuțiuni prep.		L15 cu ex de completat		U8 fără vreo specificare legată de art		U15 242 fără precizari legate de articulare	L18, p.158	
5	Dativul cu articole	L14	L15 tabel	L15 (p.221)	L16 fem și masc	L15 (tabel cu toate cazurile)			U13, p.209	L19, (p.166) tabele ex	L17
6	Genitiv și Dativ împreună						U8 cu tabel				
7	Exerciții de completat				x				cu forma corecte (p.236)	x	x
8	Exerciții de transformat							Caiet: ex de transformare cartea (mama) → Cartea mamei este interesantă.		x	
9	Exerciții de declinat							băiatului / unui băiat / băieților/ unor băieți			
10	Ex de înlocuit într-un context dat			L14							

TABEL CU LUCRĂRILE PUBLICATE ÎN ITALIA

Carte	LRM 1996	CRB 2010	GRN 2010	GULR 2014	CLR 2020
1 Art hot primul / nr lecție		U2 det masc / U3 art det fem / U4 art det neutru	Cap.4	U9 sg U10 pl	U3
2 Art nehot. primul/ nr lecție		U1 art indeterminativ / nehot	Cap.3	U7	U2
3 Art hot+Art nehot / nr lecție	L3				
4 niște / +partitiv în italiană					U2 dei, degli, delle sau alcuni, alcune
5 Tabele + / -	Și cu genitiv dativ		x N A / G D		
6 Reguli de utilizare obligatorie a art def +/ reguli care interzic utilizarea art. definit -			+Nume de rudenie +meu Copilul acesta. Etațul al doilea. Copiii cei mari / Amândoi părinții / Tot, însuși, cutare / Domnul X Prep plus nume cu determ Expresii și după prep cu - Prep și nume fără determinant Acest, acel, același, celălalt, fiecare plus nume Ambii / Oricare, fiecare / Căți / câte, niciun E frig/ mi-e frică sețe		Subiect, prep un nume cu determinant, prep cu, determ tot. Amândoi, amândouă - Mult, puțin, cât, un numeral, prepoziție + nume fără determinant fiecare
7 Îmi place +alte			x. p 35 +îmi ajunge +mă doare	U9 U10 - e soare, mi-e foame	Ex p.63/ U3
8 Într-un într-o / dintr-un / printr-un			P29 și ex 30	U7	U2 (p.51)
9 În, la, pe, sub Cu, de, de pe, de la, de lângă				Alte prep U16	U2 (p.51) U3 (p.78-79) nu se fac referiri la articulare dar se traduc în it exemple

Carte	Exerciții - tipuri	LRM 1996	CRB 2010	GRN 2010	GULR 2014	CLR 2020
1	Ex substituie art def / art indef	În același context: <i>am o mașină nouă / mașina nouă</i> (p.37-38) <i>L7 am mâncat o înghețată / înghețata</i>				
2	Ex de pus și la G D	L3 (p. 38)			U13 indef U14 def Prep G D U17	
3	Ex traducere	Text din it cu articol		p.31, p. 40		U3 / (p.64)
4	Transf sg-pl			p.30-31, p. 40		
5	Prez declinare articulată și declinare nearticulată					
6	Ex de transf. A en					U3 (p.64)
7	Determinați adj pron nchotărate și negative +posesiv	Tabele și ex Fără referire la forme articulate sau nearticulate	<i>Tot, mult, puțin în același tabel !!!</i> deși tot cere articularea hot a subst		Toți U10 Posesiv U20	
8	Ex de completat cu art		5 ex (p.26) / ex 10 (p. 49)	p.29-30 (cu traducerea în it) p. 37 fără traducere p.38-39, (p. 41)	U9 (p.19)	U2 (p.52), U3 (p.64) R (p.117)

Perspective didactice în predarea limbii române la Universitatea de Stat din Arizona

Ionuț Geană

Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti” al Academiei Române
Facultatea de Litere, Universitatea din București
ionut.geana@litere.unibuc.ro

Pentru a cita acest articol: Geană, I., 2021, „Perspective didactice în predarea limbii române la Universitatea de Stat din Arizona”. *Romanian Studies Today*. IV, p. 43-52.

Abstract. This article has a double purpose: on the one hand, I will present the main aspects related to teaching Romanian (as a heritage language or as a foreign language) at Arizona State University, SUA – principles, methods, perspectives, – and on the other hand, I will propose, based on my experience, a series of measures meant to improve the overall learning process at the preparatory year organized by numerous Romanian universities or at Romanian lectureships from outside Romania, with focus on distance learning, especially given the current pandemic context.

Keywords: Romanian as a heritage language; Romanian as a foreign language; teaching perspectives; distance learning and teaching.

1. Limba română în Statele Unite ale Americii

La nivel academic, limba română se predă ca limbă străină la mai multe centre universitare din Statele Unite ale Americii. În urma unei cercetări proprii pe internet (care nu se vrea nicidecum exhaustivă, mai ales dat fiind specificul

universităților americane, pe care îl voi descrie mai în detaliu în cele ce urmează), am identificat următoarele universități (ultima accesare, septembrie 2020):

- 1) Arizona State University (<https://silc.asu.edu/content/romanian>);
- 2) Ohio State University (<https://slavic.osu.edu/courses/romanian>);
- 3) University of Washington
(<https://slavic.washington.edu/fields/romanian>);
- 4) Columbia University (<https://sps.columbia.edu/courses/professional-academic-development/romanian>);
- 5) Duke University – aici se pare că e singura universitate din SUA care oferă limba română ca specialitate principală, cf.
<http://www.collegecalc.org/majors/romanian-language-and-literature/>
(<https://slaviceurasian.duke.edu/romanian-language>);
- 6) Stanford University – se pare că în primăvara lui 2019 a fost ultima oară când s-a predat româna
(<https://explorecourses.stanford.edu/search?view=catalog&filter-coursestatus-Active=on&page=0&catalog=&academicYear=&q=romanian&collapse=>);
- 7) UCLA (<https://slavic.ucla.edu/languages/romanian/courses/>);
- 8) Indiana University Bloomington – aici are loc și o conferință anuală de studii românești
(<http://celt.indiana.edu/portal/languages/romanian/index.html>);
- 9) Michigan State University – aici româna se predă prin sistemul CourseShare (<http://linglang.msu.edu/additional-programs/less-common-taught-languages/>);
- 10) University of Minnesota – aici româna se predă prin sistemul CourseShare
(<https://cla.umn.edu/language-center/students/courseshare/courseshare-courses>);
- 11) University of Wisconsin-Madison – pe site se menționează că româna nu se predă în fiecare semestru, ci în funcție de studenții care doresc să se înscrie pentru a studia româna
(<https://guide.wisc.edu/graduate/institute-regional-international-studies/russian-east-european-central-asian-studies-graduate-professional-certificate/>).

Țin să menționez în acest punct eforturile statului român de a promova în străinătate limba, cultura și civilizația românească prin lectoratele de limba română organizate de Institutul Limbii Române (din subordinea Ministerului Educației Naționale) în parteneriat cu universitățile străine. În Statele Unite ale Americii sunt două lectorate ILR: unul la Universitatea Columbia din New York – lector Mona Momescu, iar celălalt, la Universitatea de Stat din Arizona (campusul din Tempe) – unde lector a fost subsemnatul în mandatul 2018-2021).

La lista de mai sus, se cuvin câteva observații – le-aș numi – evidente. Astfel, limba română se predă la un număr relativ mic de universități americane (dacă luăm în considerare sistemul mamut de universități publice și/sau private). Totodată, cel mai adesea româna este grupată la departamentele de limbi slave (situație întâlnită frecvent și în universitățile europene); motivația este, cel mai adesea, una de ordin geografic sau de organizare internă, și nu de ordin genealogic sau tipologic. De exemplu, la Universitatea de Stat din Arizona, Programul de studii românești este în cadrul Departamentului de Germană, Limbi Slave și Română, criteriul care le unește fiind că sunt toate limbi „europene” (explicabil, pentru multe universități americane, subîmpărțirea teritorială a Europei prezintă o relevanță mai mică față de „pulsul” european).

Lista universităților de mai sus, după cum am menționat deja, nu este exhaustivă și, cel mai probabil, româna se predă în mai multe centre universitare. Explicația constă în felul în care este construit învățământ superior american, bazat – în minima mea experiență – pe cooperare și profit. Astfel, universitățile încheie între ele acorduri de diferite feluri, inclusiv de „schimb de cursuri”. Mai precis, dacă la o universitate există un program (solid) pentru o anumită limbă străină, iar altă universitate are studenți care doresc să studieze respectiva limbă, dar nu o au inclusă în oferta educațională, atunci cea de a doua universitate încheie un acord cu prima, astfel că studenții doritori participă la cursurile de limbă străină de la distanță, printr-o platformă educațională bine pusă la punct tehnologic: cursurile se desfășoară normal într-o sală de curs (cel puțin așa se întâmpla până să izbucnească pandemia) în prima universitate, iar studenții din cea de a doua participă de la distanță ca și cum s-ar afla în aceeași sală de curs.

Fără îndoială, o astfel de abordare impune o serie de măsuri, inclusiv o serie de compatibilități la nivelul programelor educaționale, a numărului de credite (transferabile), precum și o serie de aspecte organizatorice de respectat (de exemplu, diferența de fus orar poate juca un rol foarte important).

Și aceste schimburi au favorizat – consider – o trecere mai ușoară la predarea exclusiv on-line după izbucnirea pandemiei (în SUA, începând cu mijlocul lui martie 2020, toate universitățile au trecut la predarea exclusiv on-line; la 20 august 2020, când majoritatea universităților americane au început primul semestru, au fost mai multe forme de reluare: fizic, la distanță și hibrid). Chiar dacă nu toți profesorii îmbrățișează tipul de predare din fața unui ecran, realitățile și nevoile secolului în care trăim vor face, probabil, mult mai frecvent acest tip(ar) de predare. În plus, în situația actuală (când pericolul prezentat de noul coronavirus este departe de a fi trecut, dacă judecăm după numărul tot mai mare de infectări), sunt de nedorit alternative precum reducerea normelor didactice, șomajul tehnic sau chiar pierderea locului de muncă.

2. Limba română la Universitatea de Stat din Arizona¹

Programul de Studii românești de la Universitatea de Stat din Arizona (în engleză, *Arizona State University*, în continuare ASU), Statele Unite ale Americii s-a înființat în 1998 prin eforturile dnei Prof. univ. dr. Ileana Orlich, care din 2010 este totodată și Consul general onorific al României în Arizona. Membrii programului sunt: prof. dr. Ileana Orlich (director), lect. dr. Julieta Paulesc, instructor dr. Oana Alămșan și lectorul invitat, dr. Ionuț Geană (2018-2021). Programul de la ASU este singurul din Statele Unite care oferă limba română ca specialitate B (engl. *minor in Romanian*).

Lectoratul de limba română, înființat în baza unui acord cu Institutul Limbii Române, funcționează la ASU din 2011. Programul de studii românești este parte integrantă a eforturilor locale, statale, naționale și internaționale de întărire a predării și învățării limbii române într-un mediu cultural multiethnic și într-o societate globalizată și globalizantă. Misiunea generală a Programului este să ofere competențe în limba română, una dintre limbile europene care începe să fie din ce în ce mai căutată în mediile internaționale. Desigur, sunt incluse și aspectele de cultură și de civilizație, pe măsura poziției istorice a teritoriilor în care trăiesc românii, cândva la intersecția celor trei mari imperii: Otoman, Țarist și Austro-Ungar.

Principalele teme de studiu sunt: diversitatea lingvistică, stiluri urbane și rurale, geografie, istorie, programe sociale, migrația muncii și diaspora, integrare europeană, platforme politice, bucătărie românească, muzică, artă, literatură, folclor, film etc. De-a lungul timpului, studenții Programului au fost beneficiari ai unor burse prestigioase (cum ar fi Boren sau Fulbright). Un rol important este și efortul Programului de Studii românești de a uni comunitatea românească foarte numeroasă din Arizona (peste 40000 de mii de persoane).

Pe lângă activitățile de predare din cadrul Programului de Studii românești – singurul din Statele Unite ale Americii – lectorul de limba română asigură ore de consultanță studenților, posibililor viitori studenți, membrilor comunității românești, precum și tuturor celor care solicită o întrevvedere pe tema limbii sau a culturii și civilizației române. De asemenea, lectorul participă activ – prin sprijinul dnei Consul general onorific Prof. univ. dr. Ileana Orlich – la întâlnirile cu comunitatea românească (festivaluri la ocazii speciale, religioase și laice, organizate de comunitatea românească prin cele șapte biserici pe care le are în Arizona).

Lectorii ILR de la ASU (cronologic): Carmen Borbely (2011-2012), Horia Poenar (2012-2013), Zoia Manolescu (2013-2017), Ionuț Geană (2018-2021). Lectoratul are legături puternice la universitate – cluburi, dialog academic, legături cu

¹ Secțiunea de față – redactată integral de autorul acestui articol – este inclusă și în Daiana Cuibus, Emilia Ivancu (editoare), *20 de ani de tradiție și internaționalizare*, București, Sitech, 2019.

alte programe, cum ar fi cu departamentele de limbi romanice, slave și germane (ocasional și cu altele), comitete ale facultății – și în comunitate (cu consulatul general onorific, legătura cu comunitățile religioase, diverse festivaluri organizate atât de ASU, cât și de comunitățile afiliate celor 16 biserici românești din zonă).

3. Structura cursurilor de limba română la Universitatea de Stat din Arizona

Programul de studii românești de la ASU propune o serie de cursuri de limba română, cultură și civilizație românească acoperind toată gama de cursanți, de la nivelul de începători până la cel de avansați. În sistemul de la ASU, cursurile oferite de programul de română au codul ROM:

a) ROM 101 *Elementary Romanian*, 5 credite – româna pentru începători: gramatică de bază, exerciții de fixare la clasă, seminare axate pe fluență conversațională;

b) ROM 201 *Intermediate Romanian*, 5 credite – româna pentru intermediari, continuă cursul de ROM 101, cu exerciții de fixare a fundamentelor gramaticale, precum și seminare axate pe îmbunătățirea fluentei conversaționale;

c) ROM 310 *Migration and Identity: Digital Storytelling*, 3 credite – cursul reprezintă o fuziune a conceptelor teoretice de bază precum globalizarea, migrația, transnaționalismul și identitatea cu relatări personale în mediul digital; cursul este structurat în patru secțiuni, unde studenții (i) vor învăța cadrul teoretic de bază în domeniul studiilor de migrație; (ii) vor asculta și vor reflecta asupra poveștilor de migrație și de identitate; (iii) vor învăța despre relatări personale în mediul on-line și (iv) vor produce o relatare autobiografică digitală sau vor realiza un interviu cu un migrant. Studenții se angajează în dialoguri în timpul semestrului atât la cursurile fizice, cât și în spațiul virtual (forumurile de discuții din platforma Canvas). În acest curs de istorie orală, studenții sunt în centrul producției de relatări digitale. La sfârșitul cursului, studenții au ocazia să evalueze relatările colegilor și să se implice critic în relatările de la clasă;

d) ROM 313 *Romanian Composition and Conversation I*, 3 credite – dezvoltă abilitățile de scriere și exprimare corectă în limba română; cursul trebuie să fie urmat de ROM 314;

e) ROM 314 *Romanian Composition and Conversation II*, 3 credite – continuarea cursului 313 (dezvoltă abilitățile de scriere și exprimare corectă în limba română);

f) ROM 411 *Advanced Spoken and Written Romanian I*, 3 credite – îmbunătățirea abilităților de scriere și de exprimare corectă în limba română;

g) ROM 412 *Advanced Spoken and Written Romanian II*, 3 credite – îmbunătățirea abilităților de scriere și de exprimare corectă în limba română;

h) ROM 442 *Dracula and Vampire Lore*, 3 credite – poveștile cu vampiri sunt mai mult decât fenomen locale din Transilvania, conform stereotipului foarte

des și larg răspândit. Legende despre Dracula sau despre acest Conte pot fi „neadevărate”, dar evenimentele care au avut loc în timpul vieții și domniei voievodului valah Vlad Țepeș nu sunt ficțiune. A domnit în timpul extinderii Imperiului Otoman în Europa, iar lupta sa împotriva turcilor ne-a făcut să avem o percepție modificată a lui Vlad ca vampir. Apărând tot timpul în alte medii, Conte Dracula afectează pe toți într-o oarecare măsură, rămânând totodată ascuns și derutant, învăluit în spații misterioase care evocă îndepărtatele castele din Whitby, Marea Britanie (originea lui Dracula al lui Stoker), de la castelele Bran și Poenari din Transilvania, precum și din Castelele Carpaților ale lui Jules Verne.

i) ROM 494 *Special Topics*, 1-4 credite – acoperă teme și subiecte speciale sau necesare unui membru al corpului profesoral sau necesare studenților pentru completarea cerințelor din contractele de studii;

j) ROM 499 *Individualized Instruction*, 1-3 credite – oferă ocazia de studiu original sau de cercetare pentru specializarea de licență, la nivel individual și mai autonom.

k) ROM 590 *Reading and Conference*, 1-12 credite – studiu independent, în care un student se întâlnește în mod regulat cu un membru al corpului profesoral pentru a discuta temele/sarcinile de lucru. Cursul poate avea teme sau sarcini precum citire intensivă într-un limbaj specializat, scrierea unei sinteze după parcurgerea unei bibliografii de specialitate sau scrierea despre acoperirea unui subiect în bibliografia de specialitate;

l) ROM 598 *Special Topics*, 1-4 credite – cursuri specializate care nu se oferă în mod obișnuit în timpul semestrelor, de exemplu, cursuri noi care nu apar în lista cursurilor disponibile, cursuri predate de profesorii invitați, cursuri condiționate de anumite stări de fapte, cursuri ultraspecializate care răspund cerințelor unui singur student.

Studenții care doresc să obțină la absolvire o diplomă cu limba română ca specializare B (engl. *Romanian minor*) trebuie să urmeze o serie de cursuri care totalizează 18 credite (de la nivelul 313 în sus; 101 și 201 nu sunt luate în calcul pentru obținerea specializării Română B). Dintre acestea, minimum 6 credite trebuie să fi fost pe campusul ASU și trebuie promovate cu nota minimum C. Aceste cursuri sunt:

- ROM 313: *Romanian Composition and Conversation* (3 credite)
- ROM 314: *Romanian Composition and Conversation* (3 credite)
- ROM 411: *Advanced Spoken and Written Romanian I* (3 credite)
- ROM 412: *Advanced Spoken and Written Romanian II* (3 credite)
- ROM 442: *Dracula and Vampire Lore* (3 credite)
- ROM 494: *Advanced Romanian Grammar I* sau ROM 494: *Advanced Romanian Grammar II* (3 credite)

Sunt permise înlocuiri de cursuri pentru vorbitorii de patrimoniu (engl. *heritage speakers*) sau pentru vorbitorii avansați de română.

4. Platforma educațională Canvas LMS (*Learning Management System*)

Toate cursurile de la ASU se desfășoară prin intermediul platformei Canvas (anterior, s-a folosit platforma Blackboard). Printre multiplele avantaje, platforma are inclus gratuit accesul la o serie de instrumente digitale indispensabile în procesul de predare-învățare, printre care: produse Google, youtube, VoiceThread, Zoom etc.

Logându-se la platformă cu adresele instituționale (exclusiv cu acestea, fiind adăugați automat odată ce s-au înscris la un anumit curs), studenții au acces la un meniu care îi dirijează pe durata derulării cursului. Aici văd anunțurile generale trimise de profesor, programa analitică (cu conținutul exact al fiecărei prelegeri, pe zile, precum și temele pentru acasă: forumuri de discuții, înregistrarea unui monolog/dialog, teste, materiale audiovideo etc.), notele obținute, resursele puse la dispoziție de profesor, precum și informații de organizare generală privind buna desfășurare și bunele practici adoptate de ASU: accesul persoanelor cu dizabilități (de exemplu, studenții cu deficiențe de vorbire nu trebuie să rezolve temele orale), ora locală (de multe ori, studenții se loghează din alte zone decât ora locală, iar temele trebuie depuse până la o anumită oră) și altele.

Pe lângă acestea, profesorul creează și are acces la:

- sarcinile și temele pentru acasă, distribuția acestora (la sarcinile pe perechi sau pe echipe, de exemplu, deși se poate opta și pentru împărțirea manuală a studenților pentru rezolvarea diferitelor sarcini, cel mai adesea profesorul alege ca perechile sau echipele să fie alcătuite automat de program; acest lucru poate fi un impediment dacă studenții provin din culturi unde contactul nu este permis cu oricine – este foarte important ca profesorul să știe și să fie atent la toate diferențele culturale; discriminarea pe orice criteriu este absolut exclusă);

- lista studenților;
- lista tuturor notelor (unde se vede și progresul fiecărui student);
- calculator automat de note (profesorul poate totuși să modifice punctajul obținut automat);
- o serie de informații ajutătoare (de cele mai multe ori, fiecare curs are un coordonator).

Cum toate aceste informații și funcții erau disponibile în Canvas și înainte de pandemie, trecerea la predarea exclusiv on-line a fost, cel puțin în cazul meu, mai mult o formalitate. Din punctul de vedere al conținuturilor, lucrurile erau și sunt foarte clare. Problemele au început să apară odată cu monotonia adusă de statul ore întregi în fața unui ecran. Mai mult, foarte mulți studenți și profesori au început să aibă probleme psihice (în special, depresie) sau să sufere de oboseală cronică, mai ales cei care au copii în întreținere sau locuiesc cu mai mulți membri ai familiei într-un spațiu insuficient. Din fericire, ASU a propus o serie de măsuri inclusiv în acest sens pentru angajați.

Începând cu primul semestru al anului universitar 2020-2021, ASU a decis că întoarcerea pe campus se poate face în siguranță. Nu de aceeași părere au fost o serie de studenți și profesori, însă universitatea a reușit să găsească o soluție hibridă, astfel că studenții care doreau să se întoarcă în clase o puteau face, iar cei care nu doreau aveau să participe la cursuri de la distanță. Pentru aceasta, universitatea a rețehnologizat (impecabil, așa spune) o serie întreagă de săli de curs.

Din (ne)fericire, toți profesorii programului de studii românești predau de la distanță. Dintre studenții mei, unul singur participă la cursuri din campus, dar nu a vrut să fie într-o sală cu tehnologie, preferând să se logheze de la laboratorul de limbi străine (e drept că ne-ar fi fost mai util și lui, și mie să se afle într-o clasă pregătită tehnic, dar nu dorește să fie văzut la cameră, iar eu nu pot să-l oblig).

Dintre avantajele predării prin platforma Canvas, menționez:

- formatarea conținuturilor cursului (text, tabele, linkuri externe, imagini);
- integrarea de material (audio)video;
- caracteristici superioare (acestea se pot folosi numai dacă profesorul are cunoștințe mai avansate de IT): anumite anunțuri care să se deschidă automat (tip *pop-up*), diferite feluri de organizare grafică (deși cea standard este foarte prietenoasă) etc.;
- sincronizarea sarcinilor cu calendarele instituționale;
- posibilitatea rezolvării temelor individual, în perechi sau pe echipe;
- integrarea automată a *Turnitin* (pentru depistarea plagiatului): nu e obligatoriu, dar profesorii sunt încurajați să nu debifeze această opțiune; studenții, în funcție de ce alege profesorul, pot vedea rezultatele filtrării prin *Turnitin* fie după ce depun tema, fie după ce este corectată de profesor;
- funcționează optim pe sistemele de operare Linux, Windows și Macintosh, dar se poate instala aplicația pe telefon și/sau pe tabletă prin Apple Store sau Google Play;
- analitice (nu discut aici moralitatea înregistrării unor astfel de date): se poate urmări cât timp a petrecut fiecare student pentru a rezolva diverse sarcini (personal, de exemplu, mi-a fost util când un student a cerut explicații suplimentare după ce a stat 5 minute logat, deși numai unul dintre materialele video avea 6:50, deci a fost clar că nu parcursese materia, dar voia „un rezumat”);
- asistență permanentă din partea ASU pentru orice problemă prin telefon, e-mail sau chat intern; suplimentar, există asistență permanentă asigurată și de deținătorul Canvas LMS (de altfel, platforma are un site dedicat <https://community.canvaslms.com/>, unde profesori, elevi și studenți pun și răspund la întrebări).

Dintre dezavantajele utilizării platformei Canvas, menționez:

- contactul uman este mult diminuat, iar „intrarea în rol” este dusă uneori – în opinia mea – la extrem; chiar și în rândul studenților mai timizi, folosirea platformei este cu dublu tăiș: pe de o parte, se simt mai în largul lor să participe la forumurile de discuții (nefiind presați de timp sau de tonul celorlalți), pe de altă parte, se închid și mai mult în ei înșiși;
- profesorul intervine destul de târziu (după ce toți studenții au terminat tema, ca să nu le influențeze – pozitiv sau negativ – răspunsurile), ceea ce poate face ca uneori discuțiile să devieze într-o zonă care nu ține de specificul cursului;
- feedbackul apare mult mai târziu față de momentul în care studenții dau răspunsurile, ceea ce îi scade, uneori, din utilitate (studenții îl citesc de multe ori superficial);
- funcția Zoom integrată pare mai mult să încurce (funcționează mult mai bine dacă e folosită separat);
- gradul diferit de familiaritate cu platforma atât a studenților, cât și a profesorilor (în ciuda tuturor materialelor ajutoare puse la dispoziție de ASU sau de dezvoltatorul programului);
- notificările primite nu sunt întotdeauna transparente;
- oarecare probleme de securitate semnalate în on-line, dar combătute sau negate de dezvoltator.

De menționat că această împărțire în avantaje și dezavantaje este pur subiectivă și că părerile pot fi foarte diferite (ba chiar și conflictuale în unele privințe – mă refer aici mai ales la frica de *Big Brother*, o temă recurentă chiar și în discuțiile dintre studenți). Universitățile americane au totuși o tradiție foarte îndelungată (începută încă din anii '70) de integrare a computerului (în diversele sale forme de evoluție) în procesul educațional, iar admiterea la facultate se face după ce studentul își dă acordul pentru acceptarea folosirii acestor platforme.

Personal, mi-a fost foarte greu la început să mă adaptez și eram chiar frustrat când mi se spunea din toate părțile că platforma are rolul de a mă ajuta și a-mi ușura munca de predare (mi-a luat aproximativ un semestru să-mi dau seama ca, într-adevăr, e mult de muncă până organizezi cursul pe platformă, dar apoi lucrurile vin de la sine). Totodată, m-a făcut și să pun sub semnul întrebării deschiderea mea față de instrumentele moderne din educație, pe care cred totuși – cu toată tăria – că va trebui să le îmbrățișăm cu toții.

5. Concluzii

Schimbările provocate de pandemie, pe de o parte, dar și de progresul tehnologic în sine presupune o serie de adaptări. Apar schimbări pe mai multe planuri în ceea ce privește:

- modul de învățare;
- modul de interacționare (în defavoarea interacțiunii fizice);
- rolul informațiilor (care se pot, practic, procura de oriunde);
- „practica” la clasă / exersarea unor scenarii didactice.

Totodată, sunt implicații majore pentru viitorul educației și a felului în care este înțeles procesul educațional. Se dezvoltă noi domenii de cercetare (deși exista și până acum învățarea la distanță, avea alte cauze și implicații sociale).

Ca formatori ai tinerei generații, avem obligația să ne pregătim studenții pentru societatea așa cum e ea (într-o permanentă devenire), nu pentru un mod ideal în care am fost noi înșine educați (și să conștientizăm și să acceptăm, dincolo de nivelul declarativ, diferența de/dintre generații).

Surse

Cuibus, Daiana, Emilia Ivancu (editoare), *20 de ani de tradiție și internaționalizare*, București, Sitech, 2019.

<http://celt.indiana.edu/portal/languages/romanian/index.html>

<http://linglang.msu.edu/additional-programs/less-common-taught-languages/>

<http://www.collegecalc.org/majors/romanian-language-and-literature/>

<https://slaviceurasian.duke.edu/romanian-language>

<https://cla.umn.edu/language-center/students/courses/courses/courses/courses>

<https://community.canvaslms.com/>

<https://explorecourses.stanford.edu/search?view=catalog&filter-coursestatus->

[Active=on&page=0&catalog=&academicYear=&q=romanian&collapse=](#)

<https://guide.wisc.edu/graduate/institute-regional-international-studies/russian-east-european-central-asian-studies-graduate-professional-certificate/>

<https://silc.asu.edu/content/romanian>

<https://slavic.osu.edu/courses/romanian>

<https://slavic.ucla.edu/languages/romanian/courses/>

<https://slavic.washington.edu/fields/romanian>

<https://sps.columbia.edu/courses/professional-academic-development/romanian>

<https://www.instructure.com/canvas>

www.asu.edu

Evaluarea în era digitală la *Anul pregătitor*. Platforma Exam.net, un instrument util în evaluarea de la cursurile de română ca limbă străină

Andreea-Victoria Grigore

Universitatea din București

victoria.grigore@unibuc.ro

Pentru a cita acest articol: Grigore, A.-V., 2021, „Evaluarea în era digitală la *Anul pregătitor*. Platforma Exam.net, un instrument util în evaluarea de la cursurile de română ca limbă străină”. *Romanian Studies Today*. V, p. 53-68.

Abstract. The aim of this paper is to describe the process of evaluation which occurs in a digital environment using Exam.net, an examination platform developed by a group of Swedish teachers. The mechanism behind Exam.net was analysed during the numerous evaluation activities which took place in May and June 2020, as a part of the second semester examination at the Preparatory Year of Romanian (a full-time academic programme organised by the University of Bucharest). Based on the cloud-computing system, Exam.net is an easy-to-use and secure evaluation tool, with several technical and didactic advantages, which are explained in the present paper. The platform was created in accordance with the requirements set out by the National Agency for Education in Sweden regarding data handling and anonymisation. Nevertheless, the main advantage of Exam.net consists in the two different levels of security: the *low-security mode* and the *high-security mode*, the latter being associated with *Safe Exam Browser* (SEB), a type of software which prevents unauthorized resources being used during an exam. As a result, both layers of security considerably reduce the risk of examination fraud. In addition to this, Exam.net is highly reliable, given its infrastructure that automatically handles a large number of concurrent users.

Keywords: Romanian for foreign students; on-line evaluation; Exam.net; examination platform; advantages.

Introducere

Lucrarea de față își propune să descrie procesul de evaluare care are loc prin intermediul platformei Exam.net, o platformă cu ajutorul căreia se realizează inclusiv testările naționale din Suedia. În cuprinsul descrierii, se va face referire la avantajele de care dispune un cadru didactic care folosește „la distanță” platforma de examinare precizată¹.

Punctul de pornire al lucrării îl reprezintă testările cu statut de *simulare* și evaluarea semestrială desfășurate în mediul *on-line* în mai–iunie 2020 la câteva dintre cursurile de română ca limbă străină. Organizate de Centrul de studii românești al Universității din București, cursurile avute în vedere sunt disciplinele obligatorii de limba română generală (așa-numitele cursuri practice), dar și opționalul de limbaj specializat politico-juridic, destinat grupei de *Științe sociale* de la *Anul pregătitor de limba română* (vezi *Plan de învățământ AP*).

Înainte de a începe discuția în sine, este necesară o observație despre structura lucrării. După prezenta secțiune introductivă, cea de-a doua secțiune, intitulată *Predarea și învățarea on-line a limbii române ca limbă străină (RLS)*, trece în revistă studii recente care s-au ocupat de aspecte ale procesului de predare–învățare a RLS, derulat în mediul virtual. A treia secțiune (*Observații despre platforma Exam.net*) prezintă considerații preliminare referitoare la platforma de examinare, în timp ce a patra secțiune (*Avantaje în evaluarea competențelor de RLS prin platforma Exam.net*) are un caracter preponderent descriptiv, comentând avantajele tehnice și didactice ale unui profesor care folosește platforma de examinare. Secțiunea finală, denumită, sugestiv, *În loc de concluzii...*, adună observațiile desprinse din comentariul efectuat.

2. Predarea și învățarea *on-line* a limbii române ca limbă străină (RLS)

Originile predării și învățării limbilor străine, la modul general, trebuie căutate în ceea ce literatura de specialitate denumesc *computer-assisted learning* – CALL, de care se leagă apariția primelor materiale multimedia (Sacaliș 2018: 298). În timp, învățarea a trecut de la materiale pe suport tradițional (manuale, cărți, dicționare) la materiale electronice, incluzându-le aici atât pe cele aflate pe suporturi de stocare (casete, CD-ROM, DVD), cât și pe cele accesibile pe Internet (Varga 2014a: 294). Totodată, materialele didactice din mediul *on-line* au devenit interactive și au început să se dezvolte platforme virtuale multimedia complexe, ale căror conținuturi puteau fi partajate prin rețele sociale (*ibid.*: 293). S-a ajuns la utilizarea tehnologiei de tip *cloud-computing*, concretizată prin lucrul într-un mediu participativ și interactiv, care prezintă numeroase beneficii, precum comunicarea în timp real, clasificarea colectivă a datelor, accesul la date de

¹ Le mulțumim doamnelor profesoare Ludmila Braniște (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași) și Natașa Delia Maier (Școala „Ioanid”, București), datorită cărora am aflat de existența platformei Exam.net.

oriunde și de pe aproape orice dispozitiv electronic, evaluarea continuă, actualizarea și revizia datelor procesate (*ibid.*: 295).

Diversitatea materialelor didactice disponibile pe Internet impune, așadar, distincția între cele cu specific *static* și cele cu specific *dinamic* (Sacaliș 2018: 298–299). *Materialele statice* nu au un demers educațional personalizat, întrucât cursul se poate parcurge numai individual și feedbackul este general, în timp ce competențele vizate sunt limitate la receptarea textului scris sau oral și la însușirea unor cunoștințe lingvistice (gramatică și vocabular). În schimb, *materialele dinamice* au în vedere toate competențele în învățarea unei limbi străine, oferind, astfel, posibilitatea conceperii unui demers educațional personalizat. Programul virtual devine un spațiu de comunicare între participanți (profesor–cursant sau cursant–cursant), iar feedbackul este adaptat pentru fiecare cursant în parte (*ibid.*).

Referitor la domeniul RLS, s-a stabilit că începutul anilor 2000 este marcat de o creștere rapidă a numărului de materiale *on-line*, prin proiecte diverse, realizate fie la nivel european (cum este *Europe Ensemble*, realizat în 2004), fie național (de pildă, proiectul *Autodidact* – vezi *Surse*). Alte cursuri și teste pentru autoevaluare, ca *Vorbiți românește!*, *Easy Romanian* sau *LearnRo*, au avut în vedere numai limba română, pe când resurse ca *Linguasnet* și *Duolingo* au extins procesul didactic asupra mai multor limbi (Sacaliș 2018: 298).

În prezent, predarea și învățarea *on-line* a RLS și, mai ales, studiile pe marginea modalității efective de lucru reprezintă încă un domeniu „de nișă”. În acest sens, se cuvin amintite, pe de o parte, contribuțiile Cristinei Varga (2014a, 2014b, 2016a, 2016b), rezultate ale unor conferințe internaționale dedicate platformei multimedia și multilingve *Clipflair* (*id.* (coord.): 2014, 2016; vezi și Bogdan 2014). O inițiativă a Comisiei Europene, *Clipflair* (*Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips*) este o platformă cu acces liber (vezi *clipflair.net*), creată în cadrul unui proiect Comenius între anii 2011 și 2014 (Varga 2014a: 296). Dedicată predării și învățării a 18 limbi străine prin subtitrarea de videoclipuri, *Clipflair* cuprinde 24 de activități didactice rezervate RLS, mai precis, nivelurilor A1–B2 (*id.* 2018: 337).

Pe de altă parte, se pot enumera descrieri ale unor resurse *on-line* de învățare a RLS, precum *Cursul de limba română al Ligii de Utilitate Publică*, un proiect finanțat de Guvernul României, prin Departamentul pentru Românii de Pretutindeni (vezi Sacaliș 2018). Din perspectiva varietății materialelor didactice, cea mai actualizată resursă este platforma de *e-learning* a Departamentului de limbă, literatură și civilizație românească al Facultății de Litere de la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca (vezi *E-learning UBB*). În pofida numeroaselor avantaje, resursa se încadrează în profilul general al platformelor de predare–învățare „la distanță”, lipsindu-i, deci, aspectul interactiv (Varga 2018: 340).

Din nefericire, partea de evaluare a competențelor lingvistice în mediul virtual a beneficiat de mai puține cercetări. Un loc aparte îl ocupă o contribuție care vizează componenta de evaluare a textelor de RLS, redactate cu ajutorul

platformei *Storybird* (Ursa 2017). Demnă de precizat este și secțiunea de feedback și evaluare care încheie o activitate didactică de pe *Clipflair* (Varga 2014a: 302). Grupul creat de un profesor în rețeaua socială a platformei îi permite acestuia schimbul de idei cu un cursant asupra unei teme sau a unui proiect și trimiterea unui feedback, inclusiv, a unei versiuni corectate a unui fișier primit. Astfel, etapa de evaluare din activitatea cadrelor didactice devine simțitor mai facilă (*ibid.*).

În cele ce urmează, se vor enunța unele considerații generale despre modalitatea de accesare și câteva date statistice privind folosirea platformei Exam.net în activitatea de evaluare digitală. Sursa tuturor detaliilor o reprezintă atât informații regăsite pe site-ul exam.net (în secțiunile *How it works* și *Remote examinations, pricing and more info*), cât și o serie de scurte videoclipuri încărcate pe canalul de YouTube al platformei (vezi *Exam.net canal YT*).

3. Observații despre platforma Exam.net

Exam.net poate fi accesată prin site-ul exam.net și reprezintă o inițiativă laudabilă a unui grup de cadre didactice din Suedia, care își împart timpul între activitatea didactică propriu-zisă și continua dezvoltare a platformei. Deloc surprinzător, cei mai mulți dintre acești profesori suedezi au ca domenii de specializare matematica și informatica. Pregătirea didactică a creatorilor își lasă amprenta asupra modului în care a fost gândită platforma, anume, de la profesori pentru profesori. De la bun început, echipa de profesori suedezi și-a propus ca Exam.net să fie stabilă și ușor de utilizat, fără a fi necesare în prealabil ședințe complexe de instruire. Din acest punct de vedere, platforma de examinare constituie o alternativă viabilă și mult mai potrivită evaluării „la distanță” decât soluții digitale utilizate acum pe scară largă, ca *Google Forms* sau *Microsoft Forms*, a căror destinație inițială nu este, totuși, evaluarea înțeleasă din perspectivă didactică.

Bazată pe tehnologia de tip *cloud-computing*, platforma Exam.net a fost realizată în acord cu prevederile Agenției Naționale pentru Educație din Suedia și, ca urmare, este utilizată inclusiv în examinările naționale. Potrivit statisticilor înregistrate pe exam.net, în medie, într-o zi obișnuită, 1000 de unități de învățământ din Suedia folosesc platforma pentru a organiza circa 10000 de testări.

Cu toate acestea, platforma a fost concepută inițial pentru a fi folosită într-o sală de clasă, cu supraveghere fizică asigurată de cel puțin un cadru didactic. În acest fel, ea s-a dorit a fi similară unei evaluări tradiționale (efectuate „pe hârtie”, cu ajutorul unor instrumente de scris), însă transpuse în mediul digital. Rolul acestei transpuneri a fost acela de a preveni fraudarea de orice tip a evaluării.

Grație numeroaselor sale avantaje (vezi *infra* secțiunea 4.), platforma s-a dovedit deosebit de utilă pentru examinarea „la distanță”, derulată în contextul pandemiei de Covid-19, care a impus restricții drastice, precum instaurarea stării de urgență în majoritatea statelor europene și trecerea în mediul *on-line* a

activităților didactice. În septembrie 2020, o anchetă Exam.net a relevat că, de la declararea pandemiei, platforma a fost utilizată zilnic pentru a examina aproximativ 100000 de elevi și studenți din întreaga lume, fapt care evidențiază, printre altele, stabilitatea de care se bucură acest instrument digital de examinare.

La atingerea acestor valori numerice ridicate a contribuit și faptul că, pe durata anului 2020, platforma a fost disponibilă gratuit tuturor cadrelor didactice de pe mapamond, însă fără a avea vreo legătură cu izbucnirea pandemiei. De fapt, creatorii suedezi au permis accesul liber la Exam.net ca parte a unui proiect derulat la nivel mondial, cu scopul de a verifica stabilitatea platformei, după ce adoptaseră o strategie similară în Suedia în 2019².

În continuare, se va face o trecere în revistă a avantajelor, care, pe de o parte, au determinat utilizarea intensă a platformei de examinare în 2020. Pe de altă parte, aceleași avantaje îndreptățesc considerarea platformei drept un instrument de evaluare „la distanță”, care este modern, eficient și, mai ales, sigur, fiindcă reduce riscul de fraudare a examinării.

4. Avantaje în evaluarea competențelor de RLS prin platforma Exam.net

Înainte de a prezenta avantajele tehnice și pe cele didactice specifice platformei Exam.net, se cuvine precizat că cele mai multe dintre ele au fost identificate nu atât din consultarea site-ului exam.net și/sau din vizionarea videoclipurilor de pe contul de YouTube asociat (vezi *Exam.net canal YT*), cât din lucrul intens pe platformă începând cu luna mai 2020. Încă de atunci, s-a urmărit familiarizarea noastră și a studenților cu modul de funcționare a platformei.

Am hotărât ca Exam.net să fie utilizată în cadrul cursurilor de limba română organizate la *Anul pregătitor pentru studenți străini* al Universității din București, la care predăm discipline de curs practic (pentru o grupă de studenți), dar și un opțional de limbaj specializat politico-juridic (pentru grupa de *Științe sociale*). Un prim argument care a stat la baza alegerii noastre a fost reprezentat de numărul relativ mic de cursanți din fiecare grupă (15, respectiv, 11 studenți), care a permis o mai bună gestionare a întregului proces de examinare. Un al doilea argument s-a datorat unor rațiuni extralingvistice, provocate de declararea pandemiei de Covid-19 în luna martie 2020. În condițiile incertitudinii care a dominat întreaga lume și întrucât toată activitatea didactică din Universitatea din București a trecut în mediul virtual, mulți studenți străini au decis să se întoarcă în țările de origine,

² Din ianuarie 2021, Exam.net este disponibilă numai contra cost, o licență de utilizare fiind acordată doar instituțional (*i.e.*, pe unitate de învățământ). În ciuda acestui fapt, în momentul de față (aprilie 2021), orice cadru didactic poate beneficia de acces liber pe o perioadă limitată (*free trial*), în care își poate face un cont pe platformă și o poate folosi pe baza unei adrese instituționale de e-mail.

participând de acolo la cursurile *Anului pregătitor*. În consecință, la nivelul celor două grupe precizate, s-a încercat găsirea din timp a unei soluții potrivite pentru realizarea unei evaluări corecte, care să se apropie, pe cât posibil, de cea tradițională, care s-ar fi petrecut într-o sală de curs.

Familiarizarea noastră și a studenților cu caracteristicile platformei s-a făcut treptat, prin testări cu statut de *simulare*, ținute pe parcursul lunii mai 2020. Simulările au conținut, îndeosebi, aplicații recapitulative, asemănătoare itemilor care aveau să se regăsească în structura examenelor semestriale din luna iunie a aceluiași an. S-au avut în vedere nu doar identificarea și verificarea parametrilor de funcționare a platformei de examinare, ci și recapitularea sistematică a unui bagaj informațional (lingvistic în cazul grupei de curs practic, terminologic și conceptual în cazul grupei de limbaj specializat) predat în timpul semestrului.

4.1. Avantaje tehnice

Platforma Exam.net este compatibilă cu diferite sisteme de navigare (Chrome, Edge, Firefox, Safari) și de operare (Windows OS, MacOS, iOS), în situația în care se decide ca un examen să se rezolve în condiții ridicate de securitate (*high-security mode*). În prezent, platforma poate fi folosită și de pe sistemul de operare Android, însă numai în condiții scăzute de securitate (*low-security mode*), care, însă, nu implică absența vreunui filtru de securitate, fapt care va fi detaliat mai jos (vezi *infra*). Prin urmare, Exam.net are meritul de a putea fi accesată cu ușurință de pe orice dispozitiv (calculator, laptop, tabletă sau *smartphone*).

Totodată, platforma de examinare este compatibilă cu diverse aplicații de videoconferință. *Google Meet* și *Microsoft Teams* sunt cele recomandate de către creatorii Exam.net, însă folosirea simultană cu *Cisco Webex Meetings* (platforma de videoconferință cu care s-a lucrat exclusiv la cele două grupe de la *Anul pregătitor*) a demonstrat că nu există nici în acest caz restricții tehnice.

Demn de remarcat este faptul că platforma Exam.net este disponibilă atât în suedeză, cât și în alte opt limbi străine (engleză, franceză, germană, italiană, neerlandeză, poloneză, portugheză și spaniolă). Acest lucru și-a dovedit utilitatea la cele două grupe de la *Anul pregătitor*, în care cei mai mulți dintre cursanți erau buni cunoscători ai englezei ori ai francezei. Chiar dacă nivelul de competență în română avut de studenți era, în general, B1 (*nivelul prag*), totuși, aceștia nu erau pe deplin familiarizați cu anumiți termeni tehnici sau din informatică, iar existența versiunilor în limbi străine i-a ajutat, într-o primă fază, să înțeleagă mecanismul de funcționare a platformei Exam.net.

Ușurința cu care a fost concepută platforma de examinare se regăsește, pe de o parte, în modalitate de înregistrare a unui cadru didactic. Singurele lucruri care îi sunt necesare sunt un cont instituțional de e-mail (care indică apartenența la o unitate de învățământ) și o parolă pe care o poate stabili după bunul plac. Odată îndeplinite aceste cerințe, se creează automat un cont pe Exam.net, pe care

profesorul îl poate accesa ori de câte ori dorește (vezi Fig. 1). De precizat este faptul că numai cadrul didactic trebuie să se înregistreze pe platformă prin procedura descrisă anterior, nu și studentul. Acesta accesează internetul și, apoi, platforma și poate rezolva digital un examen cu ajutorul unui cod unic, generat automat în momentul în care un profesor programează o testare.

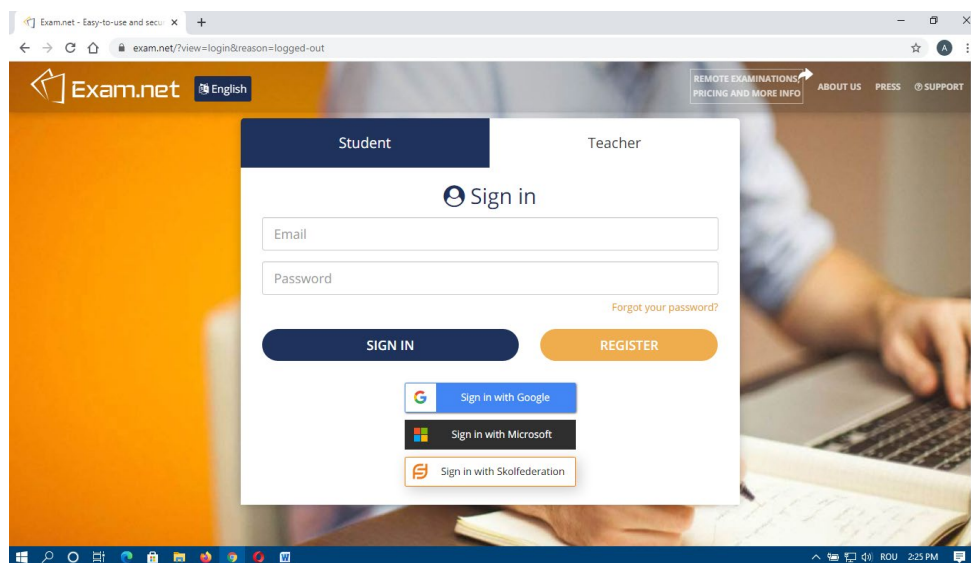


Fig. 1 – Accesul în contul profesorului

Pe de altă parte, caracterul facil de utilizare a platformei se regăsește în programarea unei testări, care se poate face urmând câțiva pași simpli. De îndată ce a intrat în contul său, profesorul trebuie să acceseze secțiunea *New Exam*, în care trebuie să completeze câteva câmpuri prestabilite cu detalii ca: denumirea examenului, modul în care studenții vor accesa subiectele (prin indicarea codului unic și a unor informații personale – numele de familie, prenumele, adresa de e-mail, grupa, numărul și seria unui act de identitate etc.)³, maniera în care vor fi furnizate subiectele (Fig. 2) și condițiile de securitate în care se va derula testarea.

Pentru stabilirea condițiilor de securitate, profesorul trebuie să selecteze dacă testarea va avea loc în *high-security mode*, în *low-security mode* sau în absența unui filtru de securitate. Cele două filtre de securitate au niște simboluri specifice: un scut albastru închis pentru *high-security mode* și un scut colorat pe jumătate în albastru închis pentru *low-security mode*. Când cadrul didactic a ales filtrul dorit, poate salva testarea programată, care va apărea imediat în lista de examene (*Exam List*), alături de codul propriu (*Exam key*) (Fig. 3).

³ Când sunt introduse de un student în momentul „intrării” în examen, aceste informații personale vor fi transferate automat pe „foaia de examen” virtuală în care se vor rezolva itemii de evaluare.

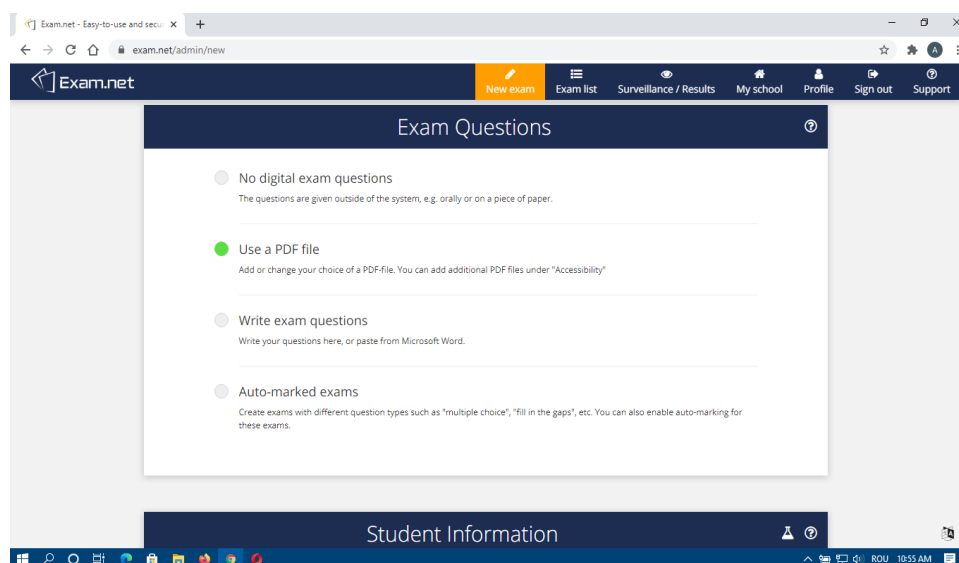
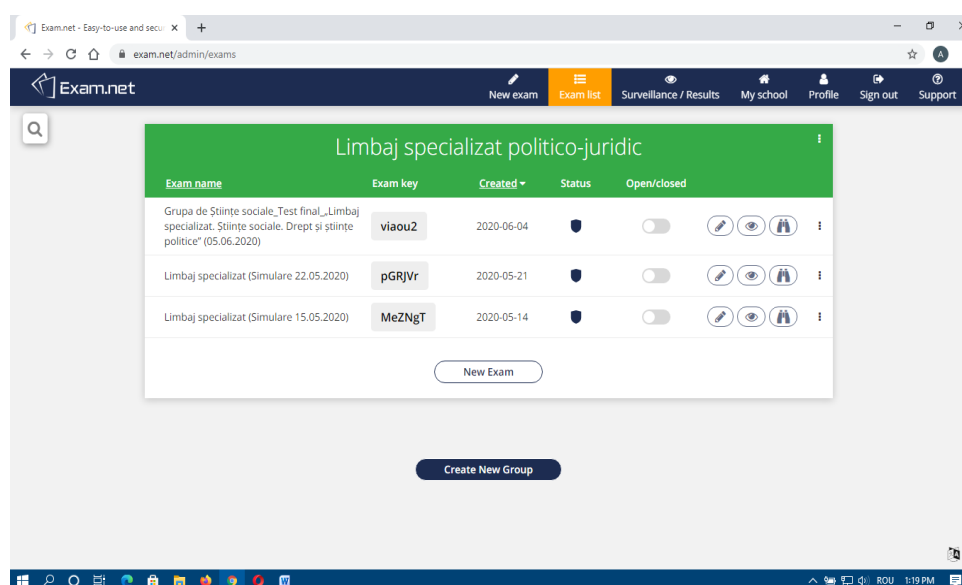


Fig. 2 – Contul profesorului. Programarea unui examen

Fig. 3 – Contul profesorului. Testări deja programate în *high-security mode*

Un avantaj deosebit de important pentru examinările de la *Anul pregător* îl constituie posibilitatea de a realiza prin Exam.net atât evaluări care vizează receptarea și producerea textului scris, cât și unele care vizează receptarea discursului oral. Acest lucru se întâmplă datorită faptului că platforma permite încărcarea unor fișiere audio în momentul programării unui examen, cu condiția ca fișierele respective să fie în format .mp3. Dacă înregistrările sunt într-un alt format, platforma dispune de un soft prin care pot fi transformate în .mp3. Pe

durata susținerii unui examen, cursanții pot accesa fișierele audio și pot regla volumul doar prin niște butoane prezente pe platformă.

Cu toate acestea, avantajul tehnic major al platformei Exam.net este că are integrat un soft similar unui sistem de navigare, denumit *Safe Exam Browser* (SEB). După cum îi spune și numele, acest soft permite rezolvarea digitală a unui examen în condiții sporite de securitate (în *high-security mode*). Descărcarea softului se face cu ușurință, direct de pe site-ul exam.net, iar instalarea sa nu durează mai mult de câteva minute. Instalarea este completă imediat ce studentul accesează propriu-zis subiectul de examinare încărcat de către profesor.

Odată ce este descărcat și instalat pe un dispozitiv oarecare, SEB blochează ecranul acelui dispozitiv pe platforma de examinare, mai precis, pe subiectele de examen. De fapt, meritul deosebit al softului SEB constă în această blocare a ecranului, studentul examinat nemaiputând accesa niciun fișier (.doc, .pdf, .jpg etc.) de pe dispozitivul său și nici vreo pagină de internet pentru a căuta informații. Dacă studentul vrea să consulte o anumită sursă electronică, el trebuie să iasă din examen, iar profesorul care îl supraveghează prin Exam.net va fi notificat în timp real de platformă că a părăsit testarea.

Blocarea ecranului prin *high-security mode* este de așa natură încât studentul examinat nu poate nici măcar să modifice setările aplicației de videoconferință, de pildă, să-și închidă camera de luat vederi sau microfonul. Acest lucru se petrece pentru simplul motiv că studentul nu le mai vede pe ecranul dispozitivului, lăsându-i impresia că se află izolat din cauza softului SEB. În acest timp, aplicația de videoconferință continuă să funcționeze la parametri normali pentru profesorul supraveghetor, care are posibilitatea de a-și monitoriza studentul, având contact audiovideo. Explicația pentru această situație într-o câțva paradoxală este că profesorul nu are, în mod evident, statut de persoană examinată și, ca atare, nu se află în limitele impuse de *high-security mode*, nefiindu-i necesară nici măcar descărcarea softului SEB.

În eventualitatea în care, din motive obiective, nu pot fi puse în aplicare condițiile de securitate ridicată (de exemplu, la dispozitivele care au instalat sistemul de operare Android), cadrul didactic poate hotărî susținerea examenului în condiții scăzute de securitate (*low-security mode*). Concret, nu se utilizează softul SEB, ci exclusiv sistemul de navigare preferat de către student (Chrome, Firefox etc.). Ecranul nu mai poate fi blocat pe subiectul de examen și, teoretic, studentul poate accesa orice sursă suplimentară stocată în dispozitiv. Totuși, de îndată ce alege să deschidă o sursă externă platformei Exam.net, studentul este scos din examen și, simultan, profesorul este anunțat de acest lucru. Studentul poate reveni în examen numai după ce îi scrie profesorului o explicație prin sistemul platformei și, dacă primește acceptul să reentre în examen, trebuie să aștepte un interval de timp, care poate fi de maximum 90 de secunde (opțiune care poate fi setată la programarea prealabilă a examenului).

Chiar dacă examenul are loc în mediul *on-line* și se poate admite că nu toți studenții au competențe digitale, părăsirea repetată a platformei (prin deschiderea și/sau accesarea unor surse suplimentare) îi dă cadrului didactic certitudinea unor încercări de fraudare a evaluării. Concomitent, așteptarea îndelungată pentru a reintra în examen devine o modalitate prin care studentul examinat poate fi îndemnat să trateze evaluarea cu responsabilitate și seriozitate⁴.

4.2. Avantaje didactice

Avantajele tehnice prezentate în subsecțiunea anterioară sunt dublate de o serie de beneficii de natură didactică. Unele dintre acestea au ca scop aceeași limitare a riscului de fraudare, cum se întâmplă cu amestecarea itemilor de evaluare. Astfel, prin selectarea opțiunii *Auto-marked exams* la programarea examenului pe platformă (vezi *supra* Fig. 2), studenții pot primi itemii de evaluare în ordine aleatorie (prin facilitatea *Randomise*). Cu alte cuvinte, ceea ce trebuie să rezolve un student la itemul 1 nu coincide cu ceea ce i se solicită altui student la același item. De asemenea, se poate bifa opțiunea ca studentului să i se arate punctajul obținut după ce a rezolvat un item.

În categoria avantajelor didactice poate fi inclusă și posibilitatea ca studenții să utilizeze resurse suplimentare cu acordul profesorului (de pildă, fișiere audio încărcate din dispozitivul acestuia din urmă). Demn de menționat este că unele resurse sunt deja integrate platformei (dicționare, simboluri matematice, figuri geometrice, calculator etc.). Permișiunea privind utilizarea resurselor poate fi setată numai la programarea examenului, nu și în timpul său.

Referitor la susținerea propriu-zisă a examinării, este necesar să se precizeze că, după ce accesează platforma și introduce codul unic de acces (*Exam key*), studenții nu intră direct în examen, ci sunt direcționați către o „sală de așteptare” virtuală (*lobby*), fiind întâmpinați de un mesaj potrivit căruia trebuie să aștepte ca examenul să fie „deschis” de către profesor (vezi și Fig. 3). Prin această facilitate a platformei, li se acordă tuturor studenților șansa de a începe examenul în același timp. Ulterior, când toți cei examinați au ajuns în „sala de așteptare”, profesorul „î închide” examenul (prin opțiunea *Close exam*), pentru a nu-i da voie unui student întârziat să mai poată accesa platforma.

Tot la începutul examenului, profesorul poate stabili un timp efectiv de lucru, grație unui cronometru integrat. Pe durata examenului, cronometrul se află în permanență în aria vizuală a studentului, în colțul din stânga jos al ecranului (Fig. 4). Lângă cronometru se află, sub forma unei iconițe, nivelul bateriei dispozitivului. În colțul din stânga sus se regăsesc patru opțiuni tehnice: *Show exam*, *Scan solution* (presupune scanarea răspunsurilor cu un *smartphone* și poate

⁴ Se cuvine amintit că, în ianuarie 2021, în Exam.net a fost integrat și softul antiplagiat dezvoltat de TurnItIn, ca o nouă modalitate de a împiedica fraudarea unei examinări.

fi utilizată doar dacă studentul întâmpină dificultăți cu conexiunea la internet a dispozitivului de pe care a rezolvat itemii), *Teacher chat* (prin care profesorul îi poate trimite studentului scurte mesaje) și *Submit exam* (care este folosită când studentul a finalizat rezolvarea subiectului și o trimite profesorului). Tot în partea superioară a ecranului se află niște opțiuni pentru o mai bună vizualizare a subiectului de examen (Fig. 4).

Cum este firesc, în timpul susținerii examenului, cea mai mare parte a ecranului este ocupată de documentul cu subiectul, dar și de „foaia de examen” virtuală, pe care cel examinat poate nota răspunsurile. Deasupra „foii de examen” sunt niște butoane asemănătoare celor din interfața Microsoft Word, care sunt de ajutor pentru redactarea propriu-zisă a răspunsurilor. Prin aceste facilități de redactare, se evită situațiile în care scrisul cursantului este mai puțin citeț. Important de precizat este că documentul cu itemii de evaluare nu se descarcă din platformă în dispozitivul studentului examinat. El va rămâne în spațiul *cloud* al platformei. Așadar, unica situație în care studentul vede documentul este pe durata examinării, reducând posibilitatea transmiterii subiectelor unei persoane terțe⁵.

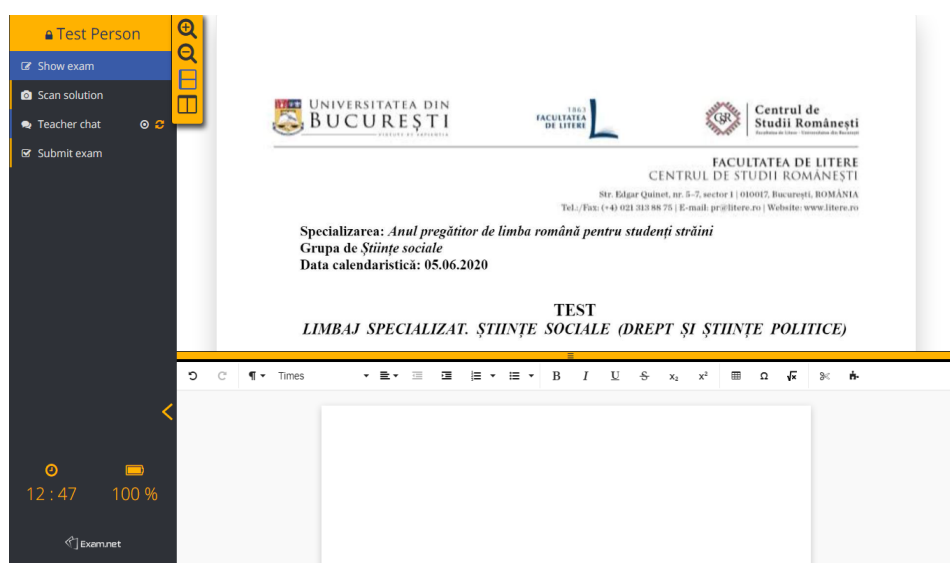


Fig. 4 – Interfața platformei pentru un student fictiv cu numele Test Person

Un avantaj deosebit din perspectivă didactică este supravegherea în timp real a cursanților, prin accesul nemijlocit la ceea ce scrie fiecare (Fig. 5). Prin accesarea secțiunii *Surveillance/Results*, profesorul poate selecta un anumit student și poate vedea modul în care rezolvă un item de evaluare. De asemenea,

⁵ După examinarea curentă, documentul cu subiectul poate fi transferat de către profesor într-un alt fișier al contului său de pe Exam.net (în secțiunea *Exam List*) și poate fi reutilizat cu ocazia unui examen viitor.

cadrul didactic are posibilitatea de a consulta un istoric al desfășurării examinării. Fiecare student beneficiază de un istoric corespunzător, care include numărul de cuvinte scrise la un moment dat. Completat de supravegherea audiovideo (furnizată de aplicația de videoconferință) și de aplicarea filtrelor de securitate, accesul nemijlocit la răspunsurile studentului reprezintă modalitatea prin care cadrul didactic are certitudinea că examenul are loc în condiții apropiate de cele tradiționale și că riscul de fraudare este puternic diminuat⁶.

Secțiunea *Surveillance/Results* nu se dovedește a fi utilă numai prin accesul în timp real la răspunsurile studenților, ci și prin faptul că, datorită ei, cadrul didactic poate da un caracter anonim rezolvărilor. Activarea caracterului anonim este posibilă fie în cursul examinării, fie la finalizarea ei, pentru a asigura o obiectivitate maximă la corectarea și notarea „foilor de examen”. Anularea acestei acțiuni se poate face oricând, din secțiunea *Surveillance/Results*, prin utilizarea butonului *Reveal students' identities*.

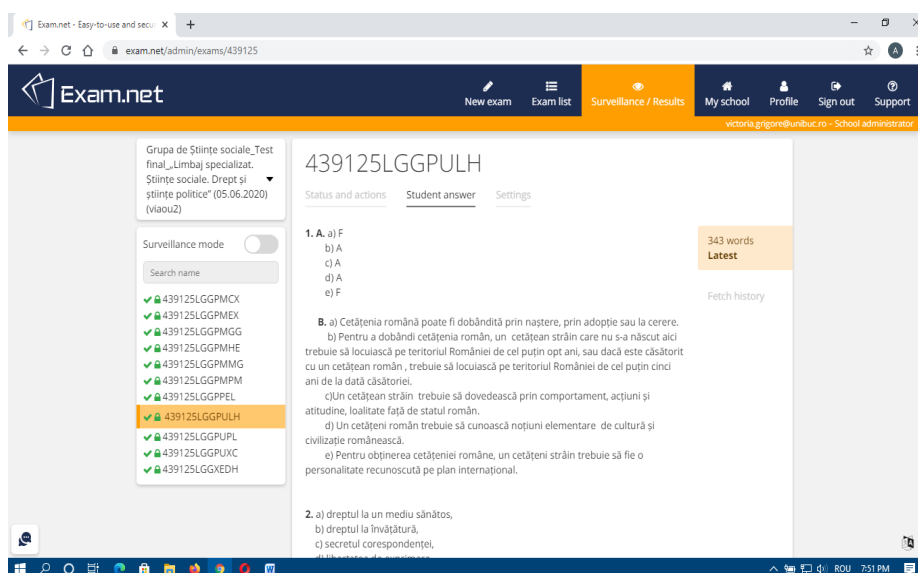


Fig. 5 – Accesul profesorului la răspunsurile studentului examinat

Cu ajutorul aceleiași secțiuni *Surveillance/Results*, profesorul îi poate obliga pe studenți să-și trimită rezolvările la expirarea timpului de lucru alocat. În cazul în care un student încă nu și-a trimis „foaia de examen” completată (prin

⁶ După cum s-a arătat, platforma deține și un *chat* propriu (anume, *Teacher chat* – vezi Fig. 4), care constituie un alt mijloc de a supraveghea activitatea studenților în timpul examenului. Utilizarea lui presupune și activarea unui sunet, ca semn al trimerii de mesaje. Respectivul sunet este auzit de toți cei conectați la Exam.net, fiind amplificat de aplicația de videoconferință. De aceea, la testările semestriale derulate în iunie 2020 la *Anul pregătitor*, nu s-a folosit funcția *Teacher chat*, chiar dacă aceasta a fost permanent funcțională.

Submit exam), platforma pune la dispoziția profesorului o facilitate denumită *Force submission for students*, prin care rezolvările dispar, la propriu, de pe ecranul dispozitivului, iar studentul este scos din examen și, după caz, din *Safe Exam Browser* (vezi Fig. 6). Din acest moment, ecranul nu mai este blocat și studentul poate accesa orice sursă electronică stocată în memoria dispozitivului său. Totodată, prin activarea facilității *Force submission for students*, rezolvarea redactată de student pe „foaia” virtuală ajunge la profesor.

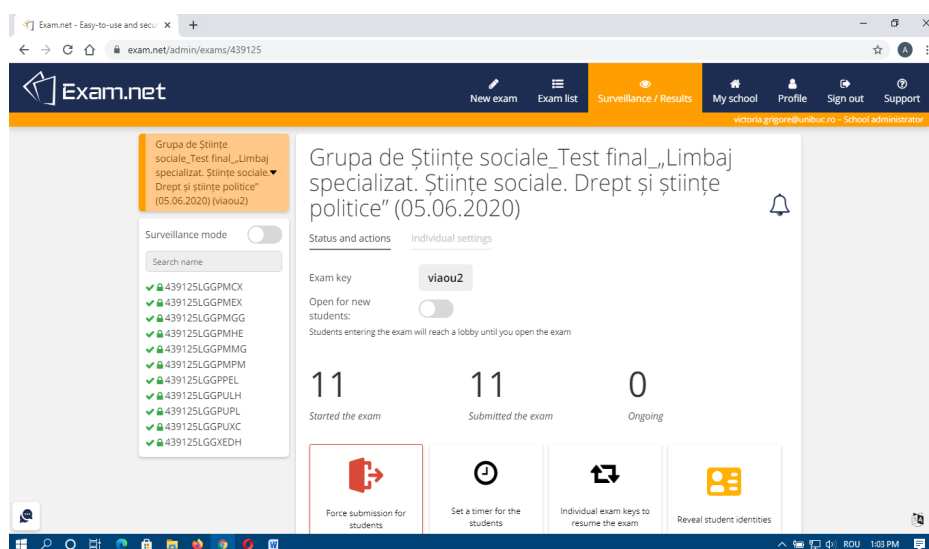


Fig. 6 – Interfața platformei pentru profesorul examinator

În etapa ulterioară examinării, secțiunea *Surveillance/Results* îi oferă cadrului didactic o serie de variante în privința corectării rapide a itemilor de evaluare. Astfel, dacă aceștia sunt din categoria itemilor obiectivi și/sau semiobiectivi (de alegere multiplă, de asociere, de completare etc.), pot fi corecți automat de către Exam.net. Condiția este ca, anterior, la programarea examenului pe platformă să se fi selectat opțiunea *Auto-marked exams* (vezi *supra* Fig. 2) și să se fi scris itemii de evaluare în niște câmpuri prestabilite.

De asemenea, există soluții pentru acei profesori care decid să nu apeleze la facilitățile platformei pentru a corecta „foile de examen” (de pildă, în situația în care testarea a constatat, cu precădere, în itemi subiectivi). Pe de o parte, din secțiunea *Surveillance/Results*, rezolvările pot fi descărcate (ca PDF și/sau ca document Word) în dispozitivul profesorului și/sau într-un sistem de stocare virtual (*drive*) asociat contului instituțional. Pe de altă parte, din aceeași secțiune, rezolvările studenților pot fi scoase direct la imprimantă și, în consecință, pot fi corectate pe suport tradițional.

Alte două facilități de care dispune platforma Exam.net prin secțiunea *Surveillance/Results* au în vedere arhivarea rezolvărilor într-un folder separat în *cloud* și trimiterea rezolvărilor către studenți, în forma lor inițială, fără corectările

profesorului. Cea de-a doua acțiune poate avea loc numai în cazul în care, la accesarea examenului (etapa premergătoare susținerii propriu-zise a testării), studenții au completat câmpul predefinit al adresei de e-mail (vezi *supra* subsecțiunea 4.1.).

5. În loc de concluzii...

Prezenta lucrare s-a bazat pe descrierea unui proces de evaluare derulat exclusiv în mediul digital, prin platforma suedeză Exam.net, creată de un grup de profesori. În cadrul lucrării, ne-am propus evidențierea și comentarea principalelor avantaje (deopotrivă, tehnice și didactice), care ne determină să considerăm platforma de examinare drept un instrument modern, sigur și eficient în evaluarea „la distanță”.

Mecanismul de funcționare a platformei a fost analizat pornind de la testările succesive, la care au participat două grupe de studenți străini de la *Anul pregătitor de limba română* (Universitatea din București). Începute în luna mai 2020, respectivele testări au reprezentat simulări repetate, care au culminat cu examinarea semestrială derulată în sesiunea iunie 2020.

Referitor la utilizarea platformei de examinare, o primă observație are la bază feedbackul primit din partea cursanților. Atât pentru cei din grupa de curs practic, cât și pentru cei din grupa de limbaj specializat, Exam.net a constituit o resursă *on-line*, pe care au putut s-o acceseze rapid, datorită modului în care a fost concepută de creatorii suedezi. Nici instalarea prealabilă a softului *Safe Exam Browser* (SEB) nu le-a pus probleme, deși cei mai mulți dintre studenți au recunoscut că aveau competențe digitale de nivel începător sau mediu. Toți au fost de acord că au putut lucra ușor și eficient pe platformă, grație „foii de examen” virtuale pentru rezolvări și a meniului de opțiuni asemănătoare celui din Microsoft Word. În plus, au apreciat cronometrul integrat, care i-a ajutat să-și organizeze mult mai bine timpul de lucru avut la dispoziție.

În ce ne privește, suntem de părere că multiplele avantaje ale platformei Exam.net justifică folosirea sa ca un excelent instrument digital de evaluare. Mulțumită programului SEB, coroborat filtrelor de securitate asociate, Exam.net reprezintă o platformă de examinare care reduce în mod considerabil riscul de fraudare. În aceeași ordine de idei, platforma de examinare este o resursă bine organizată și ușor de administrat de către orice cadru didactic, atât în etapa preliminară a programării unui examen, cât și în supravegherea, corectarea și notarea sa.

Surse

Autodidact = Proiectul *Autodidact* pentru limba română, cuprinzând materiale scrise și audio realizate în cadrul Grantului CNCSIS nr. 20/1365 – „Didactica limbilor moderne și a limbii române ca limbă străină în învățământul universitar. Strategii de

alinieri la politica lingvistică europeană” (2006–2008), derulat la Facultatea de Litere a Universității „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca (director de proiect: L. Pop), site accesat ultima oară în data de 10.09.2020 (<http://autodidact.granturi.ubbcluj.ro/index.html>).

E-learning UBB = Platformă de *e-learning*, cuprinzând materiale audiovideo și scrise realizate în cadrul proiectelor RLNM și EVRO (2010–2015), derulate la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească de la Facultatea de Litere a Universității „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca (coordonator științific: E. Platon; manager: A. Mihăilă), site accesat ultima oară în data de 10.09.2020 (<http://video.elearning.ubbcluj.ro>).

Exam.net canal YT = Canalul de YouTube al platformei Exam.net, cuprinzând 14 instructaje audiovideo (în limbile engleză și spaniolă), canal modificat în data de 08.04.2020 și accesat ultima oară în data 10.09.2020 (<https://www.youtube.com/channel/UCiOT7xA0dBepQ4z6YtnyLhw>).

Plan de învățământ AP = Planul de învățământ al Anului pregătitor de limba română pentru studenți străini (variantă electronică), Facultatea de Litere, Universitatea din București, document încărcat în data de 01.10.2019, site accesat ultima oară în data de 23.03.2020 (https://litere.ro/doc/planuri_de_invatamant_2019/licenta/Plan_de_invatamant_AP_2019-2020.pdf).

Referințe

- Bogdan, A.-E., 2014, „Measuring usability applied to language learning and translation in *Clipflair* project”, în C. Varga (coord.), *New Trends in Language Didactics/Noi direcții în didactica limbilor (NTLD 2014). Conferința internațională Clipflair 2014*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană: 305–321.
- Platon, E., L.-I. Vasiliu, A. Arieșan (ed.), 2018, *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței internaționale Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS), ediția I (Cluj-Napoca, 20–21 octombrie 2017)*. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.
- Scaliș, A.-L., 2018, „Metode moderne de învățare a limbii române ca limbă străină – cursuri *on-line*”, în E. Platon, L.-I. Vasiliu, A. Arieșan (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței internaționale Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS), ediția I (Cluj-Napoca, 20–21 octombrie 2017)*. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință: 297–304.
- Ursa, A., 2017, „Evaluarea producțiilor scrise digitale în RLS. Studiu de caz: platforma *Storybird*”, prezentare susținută în secțiunea *Comunicare orală și scrisă*, în cadrul conferinței internaționale *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS) (ediția I, Cluj-Napoca, 20–21 octombrie 2017)*, manifestare științifică organizată de Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească, Facultatea de Litere, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, în parteneriat cu Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană.
- Varga, C., 2014a, „Proiectul *Clipflair*. Prima platformă virtuală pentru predarea limbii române ca limbă străină”, în C. Varga (coord.), *New Trends in Language Didactics/Noi direcții în didactica limbilor (NTLD 2014). Conferința internațională Clipflair 2014*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană: 291–304.

-
- Varga, C., 2014b, „Limba română ca limbă străină. Platformă virtuală multimedia cu acces liber”, în E. Platon, A. Arieșan (ed.), *Actele Conferinței aniversare 40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB 1974–2014, organizată de către Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească și de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, 3–4 octombrie 2014*. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință: 81–95.
- Varga, C., 2016a, „Activitățile *Clipflair*. Creare, implementare și utilizare *on-line*”, în C. Varga (coord.), *Multimodal Approaches in Language Learning/Perspective multimodale în predarea limbilor străine. Volum **Clipflair** 2015*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană: 39–55.
- Varga, C., 2016b, „Aprender catalán a través de la plataforma *Clipflair*. Actitud y conocimiento de los estudiantes de la Universidad Babeș-Bolyai”, în C. Varga (coord.), *Multimodal Approaches in Language Learning/Perspective multimodale în predarea limbilor străine. Volum **Clipflair** 2015*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană: 119–134.
- Varga, C., 2018, „Traducerea audiovizuală. Avantaje în formarea competențelor lingvistice în RLS”, în E. Platon, L.-I. Vasiliu, A. Arieșan (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței internaționale **Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)**, ediția I (Cluj-Napoca, 20–21 octombrie 2017)*. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință: 336–342.
- Varga, C. (coord.), 2014, *New Trends in Language Didactics/Noi direcții în didactica limbilor (NTLD 2014). Conferința internațională **Clipflair** 2014*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Varga, C. (coord.), 2016, *Multimodal Approaches in Language Learning/Perspective multimodale în predarea limbilor străine. Volum **Clipflair** 2015*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.

Resursele de pe Internet ca ajutor în predarea la distanță a limbii române ca limbă străină

Anna Kubasova

Universitatea de Stat din Sankt Petersburg, Federația Rusă
a.kubasova@spbu.ru

Pentru a cita acest articol: Kubasova, A., 2021, „Resursele de pe Internet ca ajutor în predarea la distanță a limbii române ca limbă străină”. *Romanian Studies Today*. V, p. 69-77.

Abstract. Based on my own pedagogical experience, I believe that in-person, face-to-face classes at university level cannot be fully replaced by distance learning courses, because emotional contact and real-life interaction between an instructor and students play a key role in acquiring knowledge. However, during the necessary distance learning period which has been lasting for more than a year (since the spring of 2020), the methods and learning tools of online education as well as their advantages have been crystallized. The article highlights some Internet resources (TV programmes, podcasts, publications, links, etc.) that may help to hold virtual classes of Romanian as a foreign language. These materials have been of great support in my practice of teaching the Romanian language online (with the help of programmes and platforms such as Zoom and Microsoft Teams) in the groups of Russian students in the first and in the third-fourth year (bachelor's degree) who have been studying Romanian as their major specialization at St. Petersburg State University.

Keywords: Romanian as a foreign language, distance learning, “Romanian language” bachelor's programme at St. Petersburg State University.

Articolul de față este dedicat predării online a limbii române studenților ruși din anul I și din anii III-IV de la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg, o experiență ce s-a prelungit pe durata unui întreg an calendaristic (din primăvara

lui 2020 până în primăvara lui 2021) și al cărei loc de desfășurare au fost aplicația Zoom și platforma Microsoft Teams.

Ca limbă de specialitate, româna se învață la Universitatea din Sankt Petersburg fără întrerupere de 64 de ani, începând din 1957 – anul înființării Secției de limba și literatura română în cadrul Catedrei de filologie romanică.

În prezent studenții programului de licență „Limba română” din cadrul Universității de Stat din Sankt Petersburg studiază româna timp de 4 ani. Studenții învață amănunțit fonetica, gramatica, morfologia, lexicologia, sintaxa și istoria limbii române¹.

Cursul practic de limba română se predă la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg din următoarele perspective: fonetică, gramatică, conversație, audiere, lectură de acasă, lectură analitică a textului.

După părerea mea, cursurile învățământului superior din amfiteatre nu pot fi înlocuite complet cu predatul la distanță, deoarece contactul emoțional și interacțiunea dintre profesor și studenți îndeplinesc un rol esențial în însușirea cunoștințelor. Cu toate acestea, în perioada predării nevoite online (care durează deja de un an, din primăvara lui 2020 până în primăvara lui 2021) s-au cristalizat metodele și abordările în studierea materialelor de pe Internet, precum și avantajele lor.

În cadrul acestui articol enumăr materialele și resursele de pe Internet care au înlesnit procesul predării online a limbii române. Menționez atât materialele încercate și folosite de mine la orele cu studenții din anul I și din anii III-IV în această perioadă pandemică, cât și materialele online folosite în practica mea de predare pe parcursul ultimilor trei ani. Materialele online trebuie alese cu grijă, întrucât se presupune că studenții din anul al III-lea au un nivel B1 de cunoaștere a limbii române.

Abordez materiale universale, adică surse electronice în română, potențial folosite pentru toți cei care învață româna ca limbă străină din orice colț al lumii (adică fără nicio legătură cu limba noastră maternă – limba rusă). Prezint materialele conform aspectelor de predare. Precizez că în acest articol sunt prezentate doar acele aspecte pe care le-am predat personal.

1. Conversația

De curând am descoperit revista de cultură urbană „Șapte seri”². Toate numerele sunt expuse online, iar revista este gratuită. După opinia mea, e o sursă bună pentru studenții moderni, deoarece conținutul articolelor este actual, iar limbajul –

¹ Despre tradițiile predării limbii române la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg și evenimentele legate de studierea limbii române în ziua de azi, a se vedea (Kubasova: 2020).

² Site-ul revistei: <https://www.sapteseri.ro/> (accesat pe 05.04.2021).

colocvial. De exemplu, împreună cu studenții din anul al III-lea am citit cu interes articolul *Îngrașă-te călătorind în Balcani* (Comănescu: 2017) despre diferite obiective turistice din țările balcanice, iar pe urmă am purtat și o discuție pe această temă.

Studiind online cu studenții din anul I lexicul legat de tema de conversație „Apartamentul meu, casa mea, interior”, am descoperit că site-ul magazinului IKEA³ este un izvor plăcut, modern și la îndemână. În rubrica „Idei Ikea” sunt o mulțime de articole distractive, și cel mai important – pe înțelesul studenților începători. De exemplu, am studiat și discutat articolele *Vizită în cămin: cum să aduci un aer proaspăt în dormitor în 3 pași simpli*; *Organizați o petrecere comună în cămin*⁴.

Cu studenții din anul I am citit câteva materiale de pe blogul unei profesoare de limba română ca limbă străină⁵. Cred că website-ul și blogul sunt create cu gust și pasiune. De pildă, am discutat subiectul articolului *Conversații uzuale în limba română*, postat pe blog⁶.

În epoca prezentă digitală, cred că un ajutor crucial în predare este reprezentat de materialele pe care le putem descărca pe gratis. De exemplu, în timpul pandemiei am găsit pe site-ul Editurii Universității din București rubrica „Download gratuit”⁷. Acolo am găsit albumul cu portretele Bucureștiului. Cartea e denumită *Cartografiile unui oraș lizibil. Bucureștiul postmodern*, a se vedea Crăciun (2019). Pe baza acestei cărți am discutat cu studenții despre arhitectura modernă.

Materialele vizuale, de calitate superioară, expuse pe Internet sunt un mare ajutor când nu predăm româna în imersiune lingvistică. De curând am mai găsit rubrica „Biblioteca virtuală” pe site-ul Editurii Humanitas cu multe cărți electronice ce pot fi descărcate gratuit⁸.

2. Audierea (care este deseori legată de conversație)

Apreciez programul de televiziune „Pe cuvânt, cu Ana Iorga”⁹. Precum o spune însăși descrierea emisiunii pe canalul omonim de pe youtube, aceasta este „un mic

³ <https://www.ikea.com/ro/ro/> (accesat pe 05.04.2021).

⁴ <https://www.ikea.com/ro/ro/ideas/vizita-in-camin-cum-sa-aduci-un-aer-proaspat-in-dormitor-in-3-pasi-simpli-pub9da05cc1>; <https://www.ikea.com/ro/ro/ideas/organizati-o-petrecere-comuna-in-camin-pubfe284f60> (accesat pe 05.04.2021).

⁵ <https://www.romanianwithmadalina.com/> (accesat pe 05.04.2021).

⁶ <https://www.romanianwithmadalina.com/Blog/conversatii-uzuale-in-limba-romana> (accesat pe 05.04.2021).

⁷ <https://editura-unibuc.ro/categorie-produs/download/> (accesat pe 05.04.2021).

⁸ <https://humanitas.ro/humanitas/colectii/biblioteca-virtuala> (accesat pe 05.04.2021).

⁹ <https://www.antena3.ro/search/pe-cuvant-cu-ana-iorga.html> (accesat pe 05.04.2021).

curs de supraviețuire a limbii române în jungla de astăzi”¹⁰. Ana Iorga vorbește despre cuvinte vechi și cuvinte la modă, diferite expresii, clișee și cele mai frecvente greșeli de gramatică. Pe când studenții erau în anul al II-lea, am ascultat cu deosebită plăcere mai multe episoade ale acestei emisiuni. Mi se pare că este o sursă extrem de folositoare pentru nivelul B1-B2, întrucât prezentatoarea vorbește foarte clar și distinct, toate cuvintele analizate sunt scrise pe ecran, videourile episoadelor sunt expuse online, iar textul programului poate fi citit pe site-ul: <https://www.antena3.ro>, toate aceste lucruri permițându-le străinilor să înțeleagă foarte bine informația oferită. Un alt amănunt important îl reprezintă faptul că durata unei emisiuni este de aproximativ 4 minute.

Un alt exemplu îl constituie videourile care fac parte din proiectul „Eu aleg România”. Este un proiect foarte bine realizat. Ne-am uitat cu plăcere la reportajele despre regizorul Liviu Ciulei, sculptorul Dimitrie Paciurea, inventatorul Petrache Poenaru, pictorii Ștefan Luchian, Nicolae Grigorescu, Nicolae Tonitza, dramaturgul Ion Luca Caragiale și multe altele. Pentru străini e important că pot citi textul expus sub orice video pe site-ul proiectului: www.eualegromania.ro. Durata video-urilor nu depășește 5-6 minute, iar informația este concentrată și conținutul programelor este de înaltă calitate. Așadar, este o sursă bună pentru cei care au cel puțin nivelul B1 al limbii române. Bazându-ne pe aceste videouri, putem să organizăm mai multe forme de interacțiune orală și scrisă.

Ne ajută mult în practica predării manualul de româna ca limbă străină pentru nivel avansat scris de profesorul Ionuț Geană – *Limba română pentru străini. Manual pentru avansați (C1-C2)*, apărut la Editura Universității din București în 2014. Am făcut cu plăcere mai multe exerciții de înțelegere a textelor audio din acest manual. Exercițiile sunt bazate pe ascultarea înregistrărilor preluate de la Radio România Cultural, disponibile pe contul de youtube al radioului. În acest manual este prezentată și cheia exercițiilor, ceea ce este un bun ajutor în autocontrolul cunoștințelor. Aceste exerciții ajută la predarea la distanță. În general emisiunile expuse pe contul de youtube al Radioului România Cultural sunt un valoros izvor de actualități la care apelăm în practica predării.

În ziua de azi putem găsi felurite resurse pe Internet, însă noi avem nevoie de surse de calitate. Când studenții erau în anul al II-lea, am ascultat de asemenea și materialele create de echipa profesioniștilor din Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca pe care le putem accesa gratuit pe site-ul: <http://video.elearning.ubbcluj.ro/>. Materialele didactice audiovideo sunt prezentate împreună cu fișele de lucru aferente.

O altă inspirație am găsit-o la canalul „TEDx Talks” pe youtube. La acest canal putem asculta diferite comunicări în limba română. Consider că e un izvor modern, care le permite studenților să-și îmbogățească vocabularul. Anul trecut o

¹⁰ https://www.youtube.com/channel/UCvTS0ljO_QyHlIoAplE9s8A/about (accesat pe 05.04.2021).

studentă din anul al III-lea și-a scris lucrarea de semestru intitulată *Anglicismele în limba română actuală*. Multe dintre exemplele date de studenta noastră au fost culese din diferitele comunicări în română ce se aflau pe acest canal. Mai apoi, toate aceste exemple au fost supuse unei analize amănunțite.

În cadrul conferinței internaționale „Discurs polifonic în Româna ca limbă străină”, găzduită în octombrie 2019 de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, am aflat despre noi surse utile de la participanta conferinței Amalia Cotoi, care a făcut o comunicare pe tema: *Rolul youtube-ului în stimularea competenței socioculturale*. Grație Amaliei, printre alte surse am aflat și despre canalul cu diferite videoclipuri pe youtube numit Jimmy Hex¹¹. După cum e scris și în prezentarea canalului, acesta este „un canal cu videoclipuri semi-amuzante, semi-informative, despre chestii inutile”. De exemplu, am văzut și am discutat cu studenții videoul care se numește „România în ultimii 10 Ani (cu bune și rele)”¹². Videoclipurile sunt dinamice, cu limbajul expresiv, colocvial, uneori argotic.

De curând am descoperit un canal pe youtube care, după părerea mea, merită recomandat. Este vorba de „RomanianWithGia”¹³ unde pot fi găsite videoclipuri pe diferite teme cu subtitrări. Filmulețele Giei se remarcă prin umorul subtil și autoironie. Videourile sunt plăcute ochiului și creează o bună dispoziție. Consider că această sursă este folositoare pentru nivelul A2-B1.

Un gen aparte al conversației este interviul. Apreciez interviurile expuse pe canalul youtube în cadrul proiectului „Față către față între contemporani” cu Marina Dumitrescu, realizator la Radio România Cultural și publicist. Acolo putem vedea interviuri cu diferiți oameni de cultură. Programul „50 de minute cu Pleșu și Liiceanu” este de asemenea o sursă de inspirație. Putem organiza mai multe tipuri de activități pe baza lui: dezbateri între perechile de studenți pe tema abordată în programul respectiv (temele de obicei sunt filosofice și deci nelimitate), eseuri, susținerea opiniei personale în cadrul comunicării individuale etc. A treia recomandare în genul interviului este emisiunea „Un mic dejun cu un campion”, în care prezentatoarea Daniela Zeca Buzura poartă discuții relaxate cu personalități remarcabile. Cum e drept spus în descrierea programului, „agreabilă ca o șuetă și guralivă ca un talk-show, această emisiune se petrece întotdeauna într-un bistro cochet, cu vedere la stradă și neapărat alături de un interlocutor care are o poveste despre propriile bătălii câștigate, dar și despre propriile înfrângeri care au urmărit un vis”¹⁴. Pe site-ul <https://www.tvrplus.ro/> putem avea acces la arhiva înregistrărilor convorbirilor pline de sens, eleganță și farmec.

¹¹ <https://www.youtube.com/c/JimmyHex/videos> (accesat pe 05.04.2021).

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=3K5LsJV9970> (accesat pe 05.04.2021).

¹³ <https://www.youtube.com/c/RomanianWithGia> (accesat pe 18.11.2021).

¹⁴ http://tvri.tvr.ro/emisiuni/mic-dejun-cu-un-campion_11738.html (accesat pe 05.04.2021).

Nefiind fizic în România, atât eu, cât și studenții, căutăm diferite surse actuale și însuflețitoare. În semestrul trecut, grație Anastasiei, studenta noastră din anul al IV-lea, m-am cufundat în lumea podcasturilor românești și am înțeles că este o sursă nemaipomenit de utilă și modernă. Aceste înregistrări pot fi ascultate și pe calculator, și pe telefonul mobil, oriunde. De asemenea, podcasturile constituie un bun exercițiu de audiere. Am ascultat cu studenții din anul al IV-lea câteva emisiuni din podcastul „Cronicari digitali”¹⁵ și din podcastul programului „Art Cultura”¹⁶, un dialog între Dan Pârnu, realizatorul emisiunii, și un invitat al lui.

Podcastul „Pe bune” în forma interviului cu oameni creativi și talentați este produs de revista „DoR” („Decât o Revistă”). De asemenea, transcrierea interviurilor poate fi citită pe site-ul proiectului, ceea ce este întotdeauna util și important pentru străini¹⁷.

Podcastul „A fost odată”¹⁸ are mai multe materiale educative foarte frumoase. Acest proiect poate să fie un bun ajutor pentru începători. De exemplu, rubrica „Povești în jurul lumii” conține texte audio, transcrierile textelor și teste¹⁹. Cu studenții din anul I am citit și ascultat cu plăcere o poveste despre România²⁰.

O altă bună sursă educativă este platforma <https://izi.travel/ro>, unde putem să ascultăm tururi audio în mai multe limbi, inclusiv în română, despre mai multe muzee, expoziții și locuri reprezentând patrimoniul cultural. Bunăoară, vom fi călătorit prin România ascultând tururile audio „Bucharest City Tour”²¹ și „Memorialul Ipotești – Centrul Național de Studii Mihai Eminescu”²².

3. Lectura de acasă

Trec la predarea aspectului pe care îl numim lectură de acasă, adică studenții citesc o operă în limba română acasă și apoi la ora de limba română discutăm fragmentul pe care l-au citit de-a lungul săptămânii trecute. Am citit și am discutat cu studenții din anul al III-lea romanul *Accidentul* de Mihail Sebastian (Sebastian: 2016). Am găsit versiunea audio a acestui roman pe site-ul: <https://www.cartiaudio.eu>. Cred că un bun ajutor în învățarea limbii este posibilitatea de a accesa cărți audio în română, disponibile online. Apoi am găsit pe Internet jurnalul lui Mihail Sebastian, publicat postum în 1996 de Editura Humanitas și

¹⁵ <https://cronicaridigitali.ro/captivate-podcast/> (accesat pe 05.04.2021).

¹⁶ <https://www.rfi.ro/autori/dan-parnu> (accesat pe 05.04.2021).

¹⁷ <https://www.dor.ro/arhiva/podcast/pe-bune/> (accesat pe 05.04.2021).

¹⁸ <https://afostodata.ro/> (accesat pe 18.11.2021).

¹⁹ <https://afostodata.ro/in-jurul-lumii-povesti-audio-tari/> (accesat pe 18.11.2021).

²⁰ <https://afostodata.ro/povesti-in-jurul-lumii-romania-fisa-evaluare/> (accesat pe 18.11.2021).

²¹ <https://izi.travel/ro/b3f7-bucharest-city-tour/ro> (accesat pe 05.04.2021).

²² <https://izi.travel/ro/1e7c-memorialul-ipotesti-centrul-national-de-studii-mihai-eminescu/ro> (accesat pe 05.04.2021).

expus online pe site-ul: <https://archive.org/>. O studentă din anul al III-lea și-a scris lucrarea de semestru pe tema: *Particularitățile traducerii portretelor literare din română în limba rusă: pe materialul romanului lui M. Sebastian „Accidentul”*. În lucrarea sa, printre multe alte aspecte studiate, studenta face o comparație între biografia reală a scriitorului, documentată de el însuși în jurnalul său, și oglindirea în textul romanului a impresiilor autorului despre locurile văzute și oamenii care îl înconjurau. Textul jurnalului ne ajută să reconstituim prototipurile personajelor.

După desfășurarea conferinței „Studiile românești în era digitală”, grație doamnei Mădălina Spătaru-Prălea, lector univ. din Universitatea din București și participantă la conferință, am aflat despre o serie de opere clasice românești adaptate pentru o lectură ușoară. Seria include trei cărți pe trei niveluri (începător, mediu și avansat): I. L. Caragiale *Momente și schițe*, I. Creangă *Amintiri din copilărie*, Dănilă Prepeleac. *Povestea lui Harap-Alb*, I. Slavici *Moara cu noroc*²³. Menționez că din această serie, împreună cu studenții începători am citit deja câteva nuvele ale lui I. L. Caragiale. Consider că adaptarea textelor este făcută cu multă atenție și grijă față de textul și stilul original și într-adevăr înlesnește lectura străinilor; în plus, explicarea cuvintelor și a expresiilor în note de subsol este de mare ajutor cititorului. De curând, spre marea noastră bucurie, a apărut și cartea audio *D-l Goe*²⁴. Pe site-ul: <https://www.easy-readers.ro/> sunt expuse materiale suplimentare pentru cei care studiază româna ca limbă străină.

4. Cursul „Particularitățile frazeologiei limbii române”

Programa de licență cuprinde și un curs dedicat frazeologiei limbii române, predat studenților din anul al III-lea pe durata întregului semestru al doilea.

Un bun sprijin pentru studierea acestei materii îl reprezintă două programe de televiziune. Primul este „Pastila de limbă” cu scriitorul Radu Paraschivescu. Înregistrările tuturor emisiunilor și transcrierile lor sunt expuse pe site-ul: www.digi24.ro²⁵. Am vizionat, de exemplu, emisiunile dedicate expresiilor cu cele patru elemente: foc, apă, aer și pământ (*a se face foc și pară, a spune ca pe apă* etc.). Sunt expuse online mai multe ediții ale acestei emisiuni, valoroase pentru cei care studiază româna ca limbă străină.

Al doilea program util este „De vorbă despre vorbe” cu Vsevolod Cernei. Mai multe ediții ale acestei emisiuni, închinată analizei diferitelor cuvinte și expresii românești, sunt expuse online pe site-ul: <https://www.publika.md/>. Sub fiecare video sunt subtitluri, ceea ce înlesnește perceperea informației de către

²³ <https://store.artemira.eu/romanian-easy-readers/> (accesat pe 05.04.2021).

²⁴ <https://store.artemira.eu/product/d-l-goe-audio-book/> (accesat pe 05.04.2021).

²⁵ <https://www.digi24.ro/eticheta/pastila-de-limba> (accesat pe 05.04.2021).

străini. Am urmărit edițiile „Despre expresii care conțin cuvântul *ochi*”²⁶, „Despre țările folclorice guvernate de monarhi simbolici”²⁷.

5. Lucrări de semestru

În anul al III-lea studenții scriu lucrări de semestru. E vorba de o lucrare științifică legată de gramatica, lexicologia, pragmatica limbii române sau de civilizația românească. La sfârșitul semestrului studenții trebuie să-și prezinte lucrarea, făcând o comunicare. Susținerea lucrărilor de an și de licență ale studenților cu participarea specialiștilor de limba română și a vorbitorilor nativi, care locuiesc la Sankt Petersburg, este o idee productivă și care dă rezultate. În decembrie 2019 am reușit să organizăm o astfel de întâlnire în mod personal cu mai mulți profesioniști, inclusiv o româncă, iar în perioada predării la distanță din primăvara lui 2020 am invitat-o pe Bianca-Elena Chirilă (prietena secției noastre, româncă din București, absolventa programului de master de la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg „Literatura rusă” și a programului de master de la Universitatea din București „Studii culturale slave”) să participe online la discuția lucrărilor de semestru pe aplicația Zoom. Credem că asemenea întruniri virtuale sunt foarte fructuoase și vii. Grație lor putem auzi comentariile vorbitorilor nativi, ceea ce reprezintă un lucru prețios.

Grație Biancăi am aflat despre proiectul Bibliotecii Centrale Universitare „Carol I” „Lib2Life”, care oferă accesul deschis pentru resursele electronice expuse online pe site-ul Bibliotecii: <https://resurse-online.lib2life.ro/>. În rubrica care ne interesează, „Literatură, Lingvistică și Limbi străine”²⁸, am găsit multe materiale și resurse educaționale folositoare pentru învățământul la distanță.

Teritorial suntem departe de România, dar sufletește suntem mai aproape. Încercăm să depășim această distanță cu ajutorul tehnologiilor moderne și ne străduim să percepem noua realitate ca pe o cale spre construirea podurilor lingvistice și culturale către România.

Referințe

Comănescu, Iulian, 2017, „Îngrașă-te călătorind în Balcani”, *Șapte Seri*, nr. 969, an. XIX, 21.07.2017. https://www.sapteseri.ro/assets/files/magazine/2017_08/mid-20/magazine_20.pdf (accesat pe 05.04.2021).

²⁶ https://www.publika.md/de-vorba-despre-vorbe-cu-vsevolod-cernei-despre-expresii-care-contin-cuvantul-ochi-video_3052889.html (accesat pe 05.04.2021).

²⁷ https://www.publika.md/de-vorba-despre-vorbe-cu-vsevolod-cernei-despre-tarile-folclorice-guvernate-de-monarhi-simbolici_3055402.html (accesat pe 05.04.2021).

²⁸ <https://resurse-online.lib2life.ro/category/literatura/> (accesat pe 05.04.2021).

- Crăciun, Alexandra (coord.), 2019, *Cartografiile unui oraș lizibil. Bucureștiul postmodern*. București, Editura Universității din București.
- Geană, Ionuț, 2014, *Limba română pentru străini. Manual pentru avansați (C1-C2)*, București, Editura Universității din București.
- Kubasova, Anna, 2020, „Predarea limbii române ca limbă de specialitate la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg”, *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)*, Actele conferinței internaționale organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, 18-19 octombrie 2019. Ediția a II-a, Nr. 2. Editori: Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu. Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană. P. 147-157.
- Sebastian, Mihail, 2016, *Accidentul*, București, Cartex.

Resurse online

<https://www.antena3.ro/search/pe-cuvant-cu-ana-iorga.html>
<https://afostodata.ro/>
<https://archive.org/>
<https://www.cartiaudio.eu>
<https://cronicaridigitali.ro/captivate-podcast/>
<https://www.digi24.ro/eticheta/pastila-de-limba>
<https://www.dor.ro/arhiva/podcast/pe-bune/>
<https://www.easy-readers.ro/>
<http://www.eualegromania.ro/>
<https://www.ikea.com/ro/ro/>
<https://izi.travel/ro>
<https://www.publika.md/cauta/?q=DE+VORBĂ+DESPRE+VORBE+cu+Vsevolod+Cern+ei>
<https://resurse-online.lib2life.ro/category/literatura/>
<https://www.rfi.ro/autori/dan-pârvu>
<https://www.romanianwithmadalina.com/>
<https://www.sapteseri.ro/>
<https://store.artemira.eu/romanian-easy-readers/>
<http://video.elearning.ubbcluj.ro/>
<https://www.youtube.com/c/JimmyHex/videos>
<https://www.youtube.com/c/RomanianWithGia>

Romanian Language: A New Life as Heritage Language for Diasporic Communities

Ileana Marin

Universitatea din București

Ileana.marin@litere.unibuc.ro

Pentru a cita acest articol: Marin, I., 2021, “Romanian Language: A New Life as Heritage Language for Diasporic Communities”. *Romanian Studies Today*. V, p. 79-91.

Abstract. After 2000, American linguists and language instructors have introduced the distinction between dominant (English) and heritage languages (other languages spoken at home) in order to approach teaching more effectively. Most recently, Romanian has become a heritage language of diasporic communities in the US and recognized as such by state and federal authorities. I claim that Romanian as a heritage language needs to be addressed as a major component of Romanian studies in order to help maintain the Romanian language speaking communities outside the territory of Romania. Considering the substantial differences in learning practices and experiences between second generations of Romanian-Americans and their fellow Z-ers raised in Romania, I also argue that Romanian-American students cannot use textbooks conceived in the country by Romanian language specialists unfamiliar with the American school system expectations and requirements; consequently, new research paths have to be explored by Romanian language instructors active outside the country. Since education systems are different on the old continent from those across the Atlantic it is necessary that Romanian language instructors design teaching strategies following the system in which their students are enrolled and adopt the principles of Heritage Language Learning.

Keywords: dominant language, heritage language, Romanian, diaspora, World Affairs Council

1. Old and New Challenges of Maintaining Heritage Languages

In today's global world, people choose to immigrate because of a combination of push and pull factors: among the major push factors that make Romanians decide to immigrate are low salaries, lack of professional opportunities for further development, frustration with the slow rhythm of social and political change, corruption, and disregard for the rule of law; among the most attractive pull factors are better working environments, greater education and research opportunities, fairer assessment of professional knowledge and skills, and more efficient state institutions. Romanian migration – permanent or temporary – has a huge impact on the Romanian language as it loses its status as a dominant language and becomes a family, community, or minority language surrounded by another dominant language. In the United States, maintaining Romanian, and for that matter any other heritage language, is a challenge. This may be correlated with the fact that in 2017, the United States Citizenship and Immigration Services agency changed the phrasing of its mission emphasizing the legal and administrative aspects of the immigration system to the detriment of the individuals who chose or were forced to apply for immigrant status. As such, the USA was not any longer a “nation of immigrants” to whom the USCIS agency was “granting immigration and citizenship benefits, promoting an awareness and understanding of citizenship, and ensuring the integrity of our immigration system.”¹ Instead, USCIS became the administrator of “the nation’s lawful immigration system” whose role has been to protect American citizens, homeland, and values by “efficiently and fairly adjudicating requests for immigration benefits,” which seems to suggest that all applicants may potentially represent a threat to American life. Furthermore, the word “applicants,” previously used on all the agency documents, was replaced by “customers,” a term which for Director L. Francis Cissna was supposed to function “as a reminder that we are always working for the American people.”² Suddenly, the immigrants applying for citizenship found themselves artificially separated from the rest of the Americans, former immigrants themselves or descendants of immigrants. Under such circumstances, second language learning to the level of bilingualism or

¹ Several opinion articles in central and local newspapers, institution blogs, as well as radio and TV shows analyzed the Trump administration’s decision to change the not so old statement of the Bush administration from 2005. See Mary Giovagnoli. “Removal of ‘Nation of Immigrants’ from USCIS Mission Ignores Agency’s Mandate and American History.” *Immigration Impact*, 26 Feb. 2018, www.immigrationimpact.com/2018/02/26/removal-nation-immigrants-uscis-mission/. Accessed 28 Sep. 2020.

² Richard Gonzales reported on Cissna’s new vision of USCIS on the National Public Radio on 22 Feb 2018, www.npr.org/sections/thetwo-way/2018/02/22/588097749/america-no-longer-a-nation-of-immigrants-uscis-says. Accessed 1 Sep. 2020.

maintaining the language of the first-generation Americans brought back to language instructors' attention the century-old issue of ideology and identity.

During the huge wave of migration from Eastern and Southern Europe between 1880 and 1920, the government declared the 4th of July 1915 the "Americanization Day (Dominika Baran, 5) in an attempt to protect the American identity whose defining element was speaking fluent English as a result of cultural assimilation. The beginning of WWI did not help either, since in 1917, the Congress passed the Espionage Act that required, among other things, that all ethnic community newspapers published in a foreign language – the targeted language was German – have English translations.³ One of the consequences of the Espionage Act was that German-language schools were closed, English became the only language for instruction, and, in some places, like Findlay, Ohio, local authorities went as far as passing a resolution against the citizens who were heard speaking German in public. In the article "Radicalization and Language Policy," Ronald Schmidt mentions that German-speaking Americans actually risked \$25 fine in 1916 (qtd. in Baran 36). One year later, the Bureau of Naturalization launched the slogan "One language, one country, one flag," which had a predictable impact: cultural and linguistic assimilation reached unprecedented heights. At the same time, employers and public schools felt the pressure to provide English language instruction to the newly arrived employees. In less than a decade, a reversed education phenomenon took place: the second-generation, even though they were children, started teaching English to their parents, forcing them to abandon speaking their native language. As a result, both generations lost their heritage language and contributed to the consolidation of monolingualism. Aneta Pavlenko, Professor of Applied Linguistics, specialist in bilingualism and the history of bilingualism, documents extensively both the educational and societal barriers that were raised at the beginning of the twentieth century to prevent bilingualism (2002). This phenomenon coincided with the unsubstantiated attack on bilingualism, launched by psychologists (Carl C. Brigham 1923, George Thompson 1952, Anne Anastasi and Fernando Cordova 1953, 1980) and specialists in education (Florence Goodenough 1926, J.G. Yoshioka 1929, Madorah Smith 1931, 1939) who tried to prove that bilingual students could not reach higher intellectual development (Hakuta 1986). Administering tests mostly in English, sometimes both in English and in the students' heritage language, these researchers looked for a correlation between intelligence and bilingualism, ignoring social and economic factors which had played a much greater role in the acquisition of language and learning skills, and the amount of knowledge retained by learners. One of the leading researchers in experimental psycholinguistics,

³ David Asp gives an extensive analysis of the *Espionage Act of 1917* in his article from *The First Amendment Encyclopedia*. May 2019, www.mtsu.edu/first-amendment/article/1045/espionage-act-of-1917#. Accessed 20 Sep. 2020.

Kenji Hakuta, Professor of Education Emeritus at Stanford University, has documented thoroughly the debate over bilingualism. His works – *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism* (1986) and *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition*, the latter co-authored with Ellen Bialystok, (1994) – address the benefits of bilingualism. Building on Elizabeth Peal and Wallace Lambert’s seminal study “The Relation of Bilingualism to Intelligence” of 1962, as well as on experiments run in multilingual countries, Hakuta succeeded in creating awareness on the importance of second language acquisition and/or maintaining heritage languages spoken by minority students. Nonetheless, in spite of the fact that many studies have proven wrong that bilingualism may be an impediment in a student’s intellectual development, even in 2020, it is hard to counter the rejection of bilingualism, mainly among heritage speakers who strive to present themselves as Americans in order to avoid discrimination and who believe that complete cultural and linguistic assimilation is the only answer to their turmoil.

Under such circumstances, both learning a second language and maintaining a heritage language have been perceived as an unnecessary, if not counterproductive, enterprise. Besides, in recent years, the emphasis on STEM disciplines – Science, Technology, Engineering, Mathematics – and the Great Recession of 2009 led to rapid decline of the second language programs.⁴ Once colleges and universities dropped second language requirements from three to two years of language learning, the loss of second language programs across the US continued and reached its lowest point between 2013 and 2016 when 651 language programs closed. I argue that this diminished interest in a foreign language or second language acquisition creates an opportunity for heritage languages in the US (Stein-Smith 2019).

2. Heritage Language Maintenance or Second Language Acquisition

According to Anne Kelleher from the Center for Applied Linguistics at the University of California, Davis, a heritage language is any language other than English that is used by members of an ethnic community to identify themselves through cultural connections and proficiency in their community language.⁵ It is precisely because of the cultural connection and emotional attachment to a

⁴ More about the STEM education, its implementation and fast development offers Judith Hallinen in her article “STEM Education” from *Encyclopedia Britannica*. www.britannica.com/topic/STEM-education/STEM-education. Accessed 1 Sep. 2020.

⁵ See the pdf document compiled by Anne Kelleher, “Heritage Briefs”, for *Heritage Languages in America*. www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf. Accessed 1 Sep. 2020.

community language, irrespective of the level of competence, that languages like Spanish, Chinese, Arabic, Russian, Romanian, and many others cannot be defined as “foreign”. As the language of a family, community, or an ethnic group, a heritage language is acquired at home as the first language, practiced within a larger community to whom the family belongs, and is used mostly before the speaker is exposed to the dominant language in school. With the increased exposure to the dominant language, which initially is learned as a foreign or second language, the heritage language starts fading away if it is not maintained through an encouraging, rewarding, and an emotionally engaging education system. In some (liberal) states of the US, several heritage languages have entered the regular curriculum. Yet, Romanian is not one of them. Even though students are not encouraged to take proficiency exams in their heritage languages for High School credits, more and more students take the ALTA exam and have their knowledge of the heritage language officially recognized. Romanian is among the languages tested by ALTA and this academic recognition gives Romanian heritage students a great advantage both in High School as they gain credits for second language with a little effort and later in College when they prove to have met foreign language requirements and thus can enroll in their field of choice classes for credits.

In the US, Romanian is taught as a second language through the Romanian Language Institute at the college level only in a couple of universities – Columbia, New York; Arizona State University, Phoenix – where most of the students who enroll are of Romanian descent. Consequently, the mission to maintain a bilingual Romanian-American community has fallen on nonprofits and churches. Heritage Romanian programs, more than the French, Italian, Spanish, Russian, and Chinese Heritage programs, are faced with two major challenges: first, the reluctance of Romanian families to continue speaking their native language at home as they want their children to blend into the American society as Americans (I would say as white Americans since most of Romanians do not have any racially distinguishable features), not as Romanian-Americans; second, the lack of Romanian language programs and teaching materials that approach Romanian as a heritage language.

At the root of the first challenge it is more often the parents’ traumatic experience that goes back to their life in Romania. For those who left the country during communism, this trauma leads to a total rejection of their native language, Romanian identity, and even of their family history and culture. In many cases, because Orthodox or Pentecostal churches are still perceived in diaspora as institutions worthy of trust, immutable in scope and service, reliable, and, more importantly, outside the reach of political pressure, pre-1989 immigrants reconnect with their origin through church. They suffered from communist oppression, food shortages, controlled blackouts, lack of career opportunities and

freedom, all which left deep emotional scars. The post-1989 immigrants, however, have gone through a different set of traumas as they lost hope in a profound change of the country after the two Minerriads of the 1990s: they also had to survive systemic corruption and social inequality, while they felt betrayed by the series of Romanian governments who delayed the lustration law and the official condemnation of communism until 2006, and who were incapable to implement a national strategy for reconstruction that would create jobs in highly specialized fields. As Danyika Leonard & Alex Vitrella with Kaying Yang (2020) emphasized in their article “Power, Politics and Preservation of Heritage Languages”, the refusal to pass onto the next generation a heritage language is caused by the avoidance to “re-live painful trauma” (p. 11). Without an informed understanding of the benefits of bilingualism and a proper consideration of the hyphenated or hybrid identity of the second generation in the US, this group of Romanian Americans will seek complete assimilation to the detriment of their children’s career, professional success, and personal fulfillment, which actually may be enhanced by bilingualism.

While the first challenge has obvious psychological and emotional ramifications, the second challenge is economic and logistic. To press the legislature of a state to consider introducing a heritage language in the curriculum of public schools takes effort and strategy. At the end of the 2020 census, Washingtonians, for example, hoped that more minorities have declared their ethnic origins and that their growing numbers compared to the previous census would urge the state government to change the attitude toward these groups’ cultural and educational needs since they are taxpayers and contributors to the local, state, and federal welfare. As the US education system relies heavily on a huge number of nonprofits which usually take care of completing K-12 education, several nonprofit organizations, among them American Romanian Cultural Society, started teaching Romanian as a heritage language and encouraged students of Romanian descent to take the ALTA test in order to have an official certification of their proficiency in Romanian.⁶

⁶ Out of 1,8 million nonprofits currently registered with the IRS, 188,513 have an explicit education and research mission and 110,165 that focus on arts, culture, and humanities have an implicit artistic and cultural education. The figures are provided by GuideStar, Directory of Charities and Nonprofit Organizations. See more at www.guidestar.org/NonprofitDirectory.aspx?cat=2. According to a 2006 monograph of nonprofit cultural heritage organizations, more than 28,500 also contribute to the promotion of bilingualism and cultural diversity. See Carole Rosenstein. “Cultural Heritage Organizations: Nonprofits That Support Traditional, Ethnic, Folk, and Noncommercial Popular Culture.” Washington, DC: The Urban Institute, March 2006 at www.urban.org/sites/default/files/publication/42976/411286-Cultural-Heritage-Organizations.PDF. Accessed 1 Sep. 2020.

3. Teaching Romanian as a Heritage Language in the US

Silvina Montrul draws attention to the fact that a heritage language, although it represents the first learned language of the second generation, is “weaker” than both the dominant language of the country in which heritage speakers currently live and the native language of their or their parents’ homeland. Even though she does not address the heritage speakers’ emotional attachment to their heritage language and culture which may lead to some progress or language retention, Montrul notices the difficulty to maintain an increasing level of proficiency and to stabilize the variant of the heritage language closer to its literary standard. It is the awareness about this difficulty that has made several Romanian heritage language instructors to choose an integrative method of teaching that does not rely on grammar (drills and explanations), over a method similar to that of teaching a second language.⁷

Teaching heritage Romanian means more than teaching language skills – speaking, listening, reading, and writing – and grammar. Teaching heritage Romanian is an interdisciplinary endeavor that includes presentations of customs, traditions, history, geography, pop-culture, Romania’s stand on global issues such as climate change, population migration, discrimination, and social justice. As such, neither Romanian language textbooks for Romanian native speakers, nor those for foreign students should be used for teaching heritage speakers. Not only do they lack the topics of interest mentioned above, but they are organized on the premise that all students who would use the textbook have about the same level of proficiency in Romanian. This is not the case with heritage students who may have better speaking and listening skills, and almost no knowledge of Romanian orthography and consequently are unable to read and write. Furthermore, these students live in a context of a dominant language – English – and the contact with Romanian is sporadic and informal. Even though some speak Romanian quite fluently and understand it very well, their vocabulary is reduced to the necessity of communicating with the immediate family about daily routine, sometimes in a dialect of Romanian. Most of these students do not have any idea that there is a standard, literary, or academic Romanian since their only encounter with Romanian is within the confines of their homes and/or at community events in which their parents participate.

In their capacity as heritage speakers, Romanian heritage students, who want to improve their language skills in order to pass the ALTA examination and/or to be able to communicate with their relatives in Romania, apply their understanding of grammar as it is shaped by a bilingual experience according to which the two linguistic systems inform each other at the cognitive level. Defined

⁷ More in Silvina Montrul and Maria Polinsky. “Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Linguistics.” *Theoretical Linguistics*. January 2013: 39 (3-4) 129-181.

by Montrul and Bateman in “Vulnerability and Stability of Differential Object Marking in Romanian Heritage Speakers” as “early bilinguals whose first language is a minority language learned before or in conjunction with the majority language of the broader society”, they present several inconsistencies regarding the usage of clitic doubling and the preposition *pe-marking* that differentiates generations’ idiom. The younger the second generation members, the more likely for them to miss such features in the context of a dominant English since they are not consistently exposed to monolingualism as Romanian speakers in Romania are and they have limited access to a standard Romanian via their immediate or extended family. Another interesting finding of Montrul and Bateman is that the second generation of Romanian heritage speakers is actually less influenced by the older Romanian speakers in the USA; in fact, they are more influenced by the “computational difficulties and differential access to linguistic representations due to cognitive load” (10) than by the language they are exposed to, or as Montrul and Bateman put it, “the input” they receive from the older generation, the first generation Romanian Americans.⁸

A common characteristic shared by US students of any heritage language is their rudimentary knowledge of grammatical metalanguage. They do not have the tools to talk about language, grammar, or their experience as speakers of two languages. The basic grammatical concepts students learn in school in English classes or Language Arts classes – subject, object, verb, adverb (I am fully aware of the combination of sentence parts and speech parts; yet it is part of a lax system of references to grammatical terms in the US) – and the rules they more or less follow to write their compositions are overwhelmingly considered tools which do not need much attention outside the task at hand (writing intelligibly, communicating effectively), and consequently are not taught separately. However, more grammar is taught by instructors of foreign language classes and in English Composition classes. As Constance Weaver put it in her 1996 book *Teaching Grammar in Context*, “only very few of the frequently occurring errors in the Connors-Lunsford study (1988) and only a few of the status marking, very serious, or serious errors in Hairston’s study (1981) require their elimination for an understanding of grammatical concepts commonly taught. And these few kinds of errors can be understood by comprehending only a few grammatical concepts” (115). This approach that advise instructors to address grammar issues as they occur is still very much the current practice in spite of the fact that meanwhile important professional groups – the National Council of Teachers of English, Assembly for the Teaching of English Grammar, New Public Grammar – have proposed new and more engaging methods of teaching grammar eliminating both the drill and memorization of forms. The lack of grammatical metalanguage

⁸ In Silvina Montrul and Nicoleta Bateman. „Vulnerability and Stability of Differential Object Marking in Romanian Heritage Speakers.” *Glossa: a Journal of General Linguistics* 5 (1): 119. 1-35.

makes it even more difficult to teach heritage students which bring unlevelled skills into a heritage language class.

While this situation is common to all heritage language learners across the US, more research has been done on Latino communities who are by far the most numerous. According to Guadalupe Valdés “An individual who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language” is a heritage speaker (2001, p. 38). Focused on proficiency, Valdés’ definition seemed too narrow for Maria Carreira, who, in her 2015 conference “Attending to the Needs of Heritage Language Learners in Mixed Classrooms”, preferred a broader definition of heritage language learners (HLLs).⁹ Carreira, one of the most reputed experts in heritage education, cited Hornberger and Wang’s study “Who are Our Heritage Language Learners” (2008), where they described HLLs as individuals with “familial or ancestral ties to a particular language and who exert their agency in determining whether or not they are HLLs (heritage language learners) of that HL (heritage language) and HC (heritage culture)” (p. 27). Depending on which of these two definitions instructors choose, they will adjust their teaching. For example, if instructors prefer Valdés’ narrow definition, they will address exclusively the students’ linguistic needs; if instructors prefer Hornberger and Wang’s broad definition, they will try to connect the two worlds, that of the dominant language and that of the heritage one, to create a same-age community of HLLs, and to discuss issues of identity.

While the strategy derived from the narrow definition is almost identical to the strategy of teaching a foreign or a second language that ignores emotional affinities with the language, the strategy derived from the broad definition, by taking into account students’ emotional engagement, will empower HLLs by giving them agency and making them partners in the teaching process. In order to reach a high command of their HL, HLLs need to decide for themselves whether they want to own their ancestors’ language. In this case, the instructor’s role is to help students understand the value of communication with their relatives abroad, the importance of discovering their identity through language, and to take pride in their hybrid identity. Thus, HLLs will become aware that by maintaining their cultural and linguistic heritage, they contribute effectively to the diversity of the US which prides itself for promoting, defending, and valuing diversity.

Trying to find a middle ground between the two strategies of teaching HL, ARCS instructors – myself, alongside Otilia Baraboi – teach Romanian to Romanian HLs using texts (literary and nonliterary) that can contribute to the

⁹ For “heritage language” and “heritage language learner” I propose the Romanian “limbă moștenită”, respectiv “elev la limba moștenită” sau “cursant la ora/clasa de limbă moștenită”.

“classroom discourse.” This does not mean that these texts do not incorporate relevant grammar; it means that the grammar is not the main focus. Nonetheless, these texts also elicit / prompt grammatical explanations and beg for further grammar exercises, even drills, but camouflaged under the guise of games. I cannot underline enough the importance of the criterion of selecting texts for a HL class in accordance with their topic’s relevance for HLLs’ age, interests, and cultural sensibility. Since it was coined in 1988 by Courtney Cazden (1988), the notion of “classroom discourse” has been extensively discussed by American education experts. Most recently, Malinda Hoskins Lloyd, Nancy J. Kolodziej, and Kathy M. Brashears (2016), relying on a quantitative study, designed a progressive approach to a “discourse-intensive community of learners” (p. 1). For them, classroom discourse is “an essential component of instruction” that goes through three phases: facilitate – listen – engage. By inviting students to contribute to the classroom discourse with their (experiential or abstract) knowledge and by encouraging students to exchange the role of listeners to communicators both among students and with their instructors, thus creating an environment in which students and instructors participate wholeheartedly in in-class activities, the classroom becomes a student-centered space for learning. It is this welcoming space for HLLs that gives opportunities for student-to-student communication that will, in the end, generate much greater communication competence. Replacing the vertical strategy “initiation – response – evaluation” with the horizontal model “facilitate – listen – engage”, the students in a discourse classroom setting will gain more than HL skills: they will acquire relational skills which are transferable and may be useful later in real-life situations.

The most challenging of language skills for HLLs is writing. One of the questions that I have asked myself is “How can instructors make HLLs write progressively from one short paragraph to a one or two-page essay?” Based on my teaching experience, the first answer is that the writing task has to be related to HLLs’ life. Scaffolding from easy tasks whose vocabulary is most likely known to the students – draw your family tree and write the word defining the relationship with each person on your tree; write a note to your parents explaining why you are going to be late from school; write a text message to your friend asking about the Language Arts assignment; write a Christmas card or a postcard to your grandparents – to more complex writing genres is an effective way to acquire writing skills. Building on what students already know it is a much positive start than starting with things that are completely new and may challenge students who do not know any of the spelling rules which may be quite overwhelming for novices. Providing short readings that contain part of the vocabulary that students have to use in writing is a strategy with two goals: first, it gives contexts and useful collocations and structures; second, it becomes a potential generic model. To make a friend’s portrait and check whether their characteristics match their description in a horoscope or a numerology chart; to write a letter to your school

principal asking for funds for an activity that matters to you; to interview a family member about communism and report to the class your findings; to search your favorite Romanian athlete and write him/her a letter congratulating them for the most recent success are writing prompts that have proven to be inspiring for students. Another valuable strategy to stir HLLs' interest in writing is to assign a project documenting aspects of their academic interests and/or extra-curricular activities. For the more complicated assignments templates may help students write grammatically correct texts without worrying about whether they are on the right track or not. Discussing the template in class and answering all their questions will give students confidence in their ability to write.

In all in-class activities, texts and dialogues, games and songs, instructors and students will identify grammar issues that will need to be addressed in connection with the context in which they occurred. To maintain HLLs' interest in mastering their HL, instructors should consider adopting the six STARTALK principles for effective teaching and learning.¹⁰ The goal of the STARTALK program is both linguistic and cultural:

1. "Implementing a Standards-Based and Thematically Organized Curriculum" for which instructors have to imagine what students will be able to do at the end of each unit so that they will design units beginning with the end, with the goal of the unit;
2. "Conducting Performance-Based Assessments" which means that instructors will constantly monitor the progress of their students;
3. "Integrating Culture, Content, and Language" so that the HL is not a goal in itself but a means of learning more about the target culture and the world. Instructors will use a diverse range of authentic texts pertaining to different fields of knowledge as much as possible and will facilitate meaningful encounters with native speakers of the target language or original artifacts that are used as teaching materials: stamps, slogans on posters, etc.;
4. "Using the Target Language and Providing Comprehensible Input" is a means of immersing students into a HL experience even if this approach puts more pressure on instructors to find creative ways to communicate with HLLs, using translation into the dominant language as little as possible;
5. "Facilitating a Learner-Centered Classroom" empowers students to use the target language because instructors provide them with sentence frames (structures that go beyond their level, but inspire them to make an effort); idiomatic expressions; word walls (word banks in the target

¹⁰ STARTALK is a federal grant program funded by the National Security Agency, in accordance with the language priorities of the moment in the US. See www.startalk.umd.edu/public/about

language); language ladders (expressions which can be used interchangeably); transition words;

6. “Adapting and Using Age-Appropriate Authentic Materials” include realia and appealing materials that stimulate students to switch from the acquisition mode to the language production mode.

Applying an American methodology of language teaching – i.e. STARTALK – will create a comfortable environment in which students recognize the format, know what is expected from them, and respond accordingly. The only potential downside of this approach is that their parents may expect an old teaching method they were exposed to in communist Romania and may dismiss the American approach as not being challenging enough for their children.

Teaching Romanian as a heritage language needs to be part of the larger process of constructing, understanding, and accepting their hybrid identity as Romanian-Americans. As their identity is hyphenated, their linguistic skills have to reflect that hyphenation, which at the level of languages translates as bilingualism, or at least as functional speakers of Romanian and proficient speakers of English. To paraphrase Aneta Pavlenko and James Lantolf (2000), I would state that heritage language learning makes sense to heritage students only if they can fit it into their already existing life plot. HL instructors have to remind themselves that their HLLs’ life story will be incomplete identity-wise without a functional level of Romanian or, even better, without perfect bilingualism.

References

- Asp, D., *Espionage Act of 1917. The First Amendment Encyclopedia*. May 2019, www.mtsu.edu/first-amendment/article/1045/espionage-act-of-1917#. Accessed 20 Sep. 2020
- Baran, D., 2017, *Language in Immigrant America*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cazdem, C., 1988, *Classroom Discourse: The Language of teaching and Learning*. New York, Pearson.
- Connors, R.J. and Andrea A. Lunsford, 1988, “Frequency of Formal Errors in Current College Writing, or Ma and Pa Kettle Do Research”, *College Composition and Communication*, vol. 39 (4) 395–409. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/357695. Accessed 2 Apr. 2021.
- Hairston, M., 1981, “Not All Errors Are Created Equal: Nonacademic Readers in the Professions Respond to Lapses in Usage”, *College English* 43, 794-806.
- Hallinen, J., “STEM Education”, *Encyclopedia Britannica*. www.britannica.com/topic/STEM-education/STEM-education. Accessed 1 Sep. 2020.
- Hakuta, K., 1986, *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York, Basic Books.

-
- Hornberger, N. H., & Wang, S. C. (2008). "Who Are Our Heritage Language Learners?", in D. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: a new field emerging*. New York, NY, Routledge, 3–35.
- Hoskins Lloyd, M., Nancy J. Kolodziej, and Kathy M. Brashears, 2016, "Classroom Discourse: An Essential Component in Building a Classroom Community", in *School Community Journal* Vol. 26, No. 2, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124019.pdf>. Accessed 1 Sep. 2020.
- Leonard D., Alex Vitrella, Kaying Yang, "Power, Politics and Preservation of Heritage Languages", *CAAL. Education Evolving*. July 2020. www.caalmn.org/wp-content/uploads/2020/07/CAAL-EE-Heritage-Languages-Paper.pdf. Accessed 1 Sep. 2020.
- Montrul S., Maria Polinsky. "Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Linguistics." *Theoretical Linguistics*. January 2013: 39 (3-4) 129-181.
- Montrul S., Nicoleta Bateman. "Vulnerability and stability of Differential Object Marking in Romanian Heritage Speakers." *Glossa: a Journal of General Linguistics* 5 (1): 119. 1-35.
- Pavlenko, A., 2000, "'We have room for but one language here': Language and Identity in the US at the turn of the 20th Century", *Multilingua*. 21, 161-196.
- Rosenstein, C., 2006, "Cultural Heritage Organizations: Nonprofits That Support Traditional, Ethnic, Folk, and Noncommercial Popular Culture", Washington, DC: The Urban Institute.
- Stein-Smith, K., "Foreign Language Classes Becoming More Scarce", *American Academy of Arts and Sciences*. February 2019. www.amacad.org/news/foreign-language-classes-becoming-more-scarce. Accessed 1 Sep. 2020.
- Valdés, G., 2001, *Learning and Not Learning English: Latino Students in American Schools*. New York, Teachers College Press, Columbia University.
- Weaver, C., 1996, *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Câteva premise teoretice ale trecerii de la „real” la „virtual” în predarea unei limbi străine

Nicoleta Neșu

Universitatea Sapienza Roma/Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca
nicoleta.nesu@uniroma1.it

Pentru a cita acest articol: Neșu, N., 2021, „Câteva premise teoretice ale trecerii de la „real” la „virtual” în predarea unei limbi străine”. *Romanian Studies Today*. V, p. 93-100.

Abstract. The issue of computer literacy and the use of multimedia in the act of teaching/learning a foreign language is already a constant in the literature of the late 80s. “New technologies” have entered the common practice of teaching, and language teaching based on these technologies has become a routine element, indispensable in the organization of classes, language laboratories and seminars. The relation between the written sign and the visual/audio sign has gradually become a semiotic structuring relationship in the act of teaching/learning a foreign language, the advantage of its use being widely supported by the results of neurolinguistic research, especially neurolinguistic programming (NLP). However, the recent “obligation” to transfer the entire teaching process from the real environment, with multimedia use, to the complete virtual one, in which direct contact is reduced to a minimum, has raised a certain number of both logistical and psychological problems, for students and teachers alike. During our intervention we will try to review the main changes that this transition has determined, with reference to our own experience of teaching Romanian as a foreign language at Sapienza University in Rome.

Keywords: computer skills, multimedia devices, foreign language teaching, neurolinguistics, audio-visual sign

Lucrarea de față este rezultatul experienței proprii și, ca urmare, poate fi „acuzată” de o profundă subiectivitate – în sensul că ea se naște din nevoia mea, ca dascăl și ca lingvist, de a înțelege, în profunzime, o serie de concepte cu care operam deja într-o anumită proporție, dar care au devenit, brusc și în condiții-limită, de criză, obligatorii și, mai ales, unice. Despre predarea și învățarea online știam cu toții, de câțiva ani încoace, că se naște ca o soluție alternativă și complementară la problemele învățământului de tip „tradițional”, că pune accentul pe o individualizare a procesului de învățare, că dezvoltă un anumit grad de autonomie a studentului, că anulează distanțe în timp și în spațiu, că este „modernă”, bazându-se pe cele mai noi tehnologii sau că experimentează chiar unele tehnologii aflate încă în dezvoltare, că oferă confort și flexibilitate, un nivel de motivație crescut din partea studenților, un feedback mai rapid, imediat, în timp real, alături de posibilitatea autoevaluării, că, în fine, reprezintă trecerea de la un tip de didactică centrată pe conținuturi la una focalizată pe nevoile și pe interesele celui care învață. Această listă de trăsături-avantaje ale tipului de predare/învățare online a făcut ca în ultimii ani ea să fie o „dublură” constantă, ca să o numesc așa, a învățării *face-to-face*, prin inserarea, în actul didactic de predare/învățare, a unei componente multimedia, a diverselor platforme de *e-learning* sau *moodle*, a metodei hibride (*blended learning*) și așa mai departe.

Ca lingvist și semiotician, relația dintre semnul scris și cel audio-vizual în abordarea comunicativă a predării limbilor străine a fost, de ceva timp încoace, o constantă a preocupărilor mele teoretice și practice. Într-o conferință susținută la Universitatea din Cluj-Napoca, în 2017, vorbeam despre importanța aspectelor semiotice în actul de predare, în particular despre relația semn scris/semn vizual/audiovizual și cum poate fi ea exploatată în actul didactic, făcând referire la aspecte ale teoriei NLP (în varianta sa clasică, propusă de O’Conner și Seymour, 1990, Neuro-linguistic Programming) dar și la o serie de elemente de neurofiziologie a limbajului și a procesului de învățare. Am să încerc să mă opresc pe scurt, în cele ce urmează, asupra câtorva dintre aceste aspecte. Voi porni de la două aserțiuni fundamentale: prima, aparține neurofiziologiei și se referă la faptul că achiziția lingvistică este o capacitate înăscută a omului și are loc la nivelul creierului și a doua, de programare neurolingvistică, conform căreia modul în care un individ receptează, înmagazinează și codifică informația ce îi este oferită definește sistemul modurilor de reprezentare: sistemul vizual, sistemul auditiv, sistemul tactil, sistemul chinestezic. Aceste sisteme sunt complementare și pot avea, în funcție de context, rol predominant sau recesiv, important este să se înțeleagă faptul că ele sunt coexistente și că împreună definesc o anumită modalitate de precepere/înțelegere de ordin superior a realității înconjurătoare. Știm prea bine cu toții că „răspunzătoare” de activitatea limbajului sunt cele trei arii ale creierului, două aflate la nivelul emisferei stângi (aria Broca și Wernicke), ce dau seama de caracterul analitic și rațional și una aflată la nivelul părții celei

mai vechi a creierului, în cerebel, creierul mic, fiind răspunzătoare de procesele automatizate, instinctive ce se produc înainte de a ajunge la nivelul „rațional”. Important este aici să amintim și cele două principii fundamentale care gestionează achiziționarea limbajului, și anume, **1.** modalitatea duală de desfășurare a sa, adică ambele emisfere sunt implicate în achiziționarea și studiul limbilor (emisfera dreaptă – pentru procesele globale, emisfera stângă – pentru cele analitice) și **2.** direcționalitatea sa, principiu care stabilește faptul că modalitatea duală de funcționare se desfășoară într-un sens obligatoriu, într-o direcție precisă, întotdeauna de la dreapta (modalitate contextuală, globală, emotivă) la stânga (formală, rațională, analitică). Aceste două principii fundamentale au avut implicații majore în alegerea metodologiilor de predare, urmând direcția „naturală”, „fiziologică”, de la global/contextual la analitic/rațional, mutând punctul de plecare al abordării didactice de la teorie-regulă la practică-text, altfel spus, de la tradiționala abordare structuralistă, descriptivă, la cea pragmatică, comunicativă. De asemenea, a dat naștere multor studii și cercetări care au avut ca rezultat identificarea unor tipuri de personalitate (senzorial/intuitiv, extravertit/introvertit, reflexiv/afectiv, rațional/perceptiv, Quenk 2009) corelate și clasificate, mai apoi, în tipuri și stiluri de învățare (auditiv, vizual, tactil sau chinestezic, Soles și Moller 2001), determinante în opțiunea pentru anumite metode și abordări didactice în clasă, precum și în selecția tipologiei de materiale utilizate. Tot neurofiziologia ne spune că, așa cum arătam mai sus, emisfera stângă este responsabilă, prin cele două arii, de limbaj, și anume de memoria verbală, denotație, analiză, ceea ce se „traduce” în sectoarele fonologiei, morfologiei și sintaxei, ale variantelor stilistice și răspunde de comportamentul verbal, de bogăția și varietatea lexicului, de stilul logic gramaticalizat și, în măsură mai mică, de uzul metaforic al limbajului. Emisfera dreaptă, în schimb, este zona intuiției, a sintezei, a percepției vizuale și a uzului metaforic; la nivel verbal, „găzduiește” elemente ce țin de prozodie, de expresivitate, de intenționalitate, de semnificatul metaforic, iar comportamentul verbal pe care îl coordonează se referă la o anumită predispoziție pentru comunicarea de tip non-verbal, gestuală, corporală, cu un input vizual intuitiv, aproape deloc logic. Desigur, important de reținut este faptul că cele două emisfere funcționează diferit în elaborarea informației ce ajunge la nivelul creierului, percepția realității trecând prin simțuri, așa după cum arătam și mai sus. În acest punct, cred eu, se inserează factorul multimedia definit ca un spațiu în care sunt explorate concomitent diferite modalități de transmitere a informației – imagini, texte, narațiuni, pentru cei de „tip vizual”, înregistrări audio, lecturi pentru cei de „tip auditiv”. Astfel, strategiile de învățare vor fi activate de către profesor în funcție de tipologia studentului, așa cum arătam înainte, „tipului vizual” îi vor fi oferite mai multe exemple concrete, tabele, grafice, scheme, imagini, pentru a putea exploata această predispoziție a sa în procesul de învățare, celui „auditiv”, în schimb, îi vor fi oferite activități cu o componentă orală mai

pronunțată, dialoguri, lecturi, activități tip brainstorming, în timp ce „tipului chinestezic” i se vor propune activități dinamice, tip *role-play*, joc, teatru, dramatizări, scenete etc. În mod conex, selecția acestor strategii și punerea lor în practică înseamnă și selecția și utilizarea instrumentelor multimedia adecvate acestor tipologii, de multe ori fiind nevoie de utilizarea lor concomitentă.

Se nasc, astfel, concepte, categorii și realități noi, vorbim despre un *mediu virtual de învățare* (Dillenboug 2000) ce se caracterizează prin faptul că este **1.** un spațiu informațional, proiectat anume cu acest scop, este **2.** un spațiu social, în care are loc un tip de interacțiune socială, este **3.** un spațiu bazat pe reprezentări ale obiectelor (de la texte până la reprezentări în 3D), este **4.** un spațiu integrator, cuprinzând sisteme diverse și, în fine, este **5.** un spațiu care oferă posibilitatea studenților de a juca un rol activ, de a fi parte integrantă a procesului de predare/învățare. În strânsă legătură cu acest mediu virtual se dezvoltă, astfel, și *comunitățile virtuale* ce au fost definite (Ridings, Gefen, Arinze 2002) ca fiind grupuri de persoane constituie pe baza unor practici și interese comune, în care comunică între ei cu o anumită periodicitate și care folosesc o aplicație comună, cu ajutorul internetului. Iau naștere, astfel, grupuri generaționale „etichetate” de tipul „nativi digitali” (Prensky, 2001), „millenials”, „generațiaY”, „generația internetului” etc., caracteristica lor principală fiind „multitasking”ul, persoane care se simt „acasă” în spațiul virtual și care au capacitatea de a face uz, în mod simultan, de mai multe canale informaționale care implică și solicită activarea mai multor simțuri în același timp. Curente și teoriile psihologice ale secolului al XX-lea recunosc rolul instruirii asistate de calculator, învățarea în mediul virtual, în procesul general de învățare. Conform lui Ally (2004), de la curentul behaviourist, învățarea în mediul virtual preia avantajele implicațiilor practice, formele de testare online, ordonarea materialelor în secvențe pe baza unor itemi, noțiunea de feedback imediat pe care studenții trebuie să îl primească pentru o automonitorizare a activității lor; de la curentul constructivist, ideea că învățarea are loc prin participarea la activități care au sens și semnificație definite, stimularea reinterpretării informației, reconstrucția și activarea cunoștințelor mai vechi alături de construcția celor noi în cadrul unui proces activ și interactiv de învățare de tip colaborativ, eventual ghidat de un tutore, în timp ce curentul cognitivist, care pune în prim-plan mecanismele mentale ale procesării informației și utilizarea de strategii care să faciliteze formarea percepțiilor și transformarea lor în informații, susține acest tip de învățare prin favorizarea segmentării informației conform principiului de funcționare a memoriei de lucru, prin varii strategii de trecere a informației în memoria de lungă durată și prin accentul pus pe motivația intrinsecă și extrinsecă a celui care studiază. Există chiar o *teorie cognitivă a învățării de tip multimedia* (Mayer, 2014) care pleacă de la ideea că omul învață mai mult și mai bine dacă combină canalul verbal cu cel vizual (este exact ceea ce afirmam când susțineam ideea utilizării principiului semioticii în actul didactic de predare a unei limbi străine). *Principiul multimedia de învățare* pune, deci,

accentul pe importanța stabilirii de conexiuni logice între cuvânt și imagine, altfel spus, între semnul scris și cel audiovizual. La clasificarea celor trei tipuri de memorie (senzorială, de lucru și pe termen lung) realizată de Baddeley în 1998, Mayer adaugă și o subîmpărțire a celei senzoriale în vizuală și auditivă, afirmând că informațiile și cunoștințele sunt structurate în niște scheme care organizează aceste tipuri de memorie în vederea stocării lor în memoria pe termen lung. Schemele acestea devin tot mai elaborate, mai complexe, pe măsură ce procesul învățării se derulează determinând ca o serie de elemente ce aparțin memoriei de lucru să fie direcționate și atribuite altor funcții. Învățarea multimedia are loc, susține același Mayer, în momentul în care cel care învață se angajează în nu mai puțin de cinci procese cognitive: **1.** selectarea cuvintelor relevante în cadrul memoriei de lucru verbale; **2.** selectarea imaginilor relevante în cadrul memoriei de lucru imagistice; **3.** organizarea cuvintelor într-o schemă verbală; **4.** organizarea imaginilor într-un model iconic; **5.** integrarea acestora două cu seturile anterioare de cunoștințe în scopul elaborării unor scheme mai ample ce vor fi stocate în memoria pe termen lung și vor fi activate în contexte apropiate printr-un proces de codificare. Ca urmare, el elaborează și o serie de *principii ale învățării multimediale*, pe care le-am considerat un fel de „maxime” ale acestui tip de învățare, un corespondent al maximelor conversaționale de tipul celor ale lui Grice, și care ar fi următoarele: principiul coerenței (eliminarea informației fără valoare în contextul dat); principiul semnalizării (evidențierea prin varii mijloace a conținuturilor esențiale); principiul redundanței (eliminarea materialelor considerate a fi redundante); principiul contiguității spațiale; principiul contiguității temporale; principiul segmentării; principiul multimedial (asocierea imaginilor cu un text și viceversa); principiul vocii umane, fără folosirea celei sintetizate; principiul imaginii celui care face prezentarea (în formele de comunicare la distanță).

Câteva cuvinte, în rândurile care urmează, despre *e-learning* și *blended learning* (învățarea hibridă). În literatura de specialitate, recentă și mai puțin recentă, găsim o multitudine de definiții pentru *e-learning*; în general, pentru domeniul nostru de interes, cel didactic, forma de învățare numită *e-learning* reprezintă un ansamblu de activități desfășurate atât în mediul online, cât și cu ajutorul unor softuri specializate, în mediul offline. Există câteva trăsături esențiale ale acestui tip de învățare, dintre care amintesc aici (după Cucoș 2006) utilizarea tehnologiei informaționale și comunicaționale, utilizarea internetului sau a unei rețele de computere conectate la internet, faptul că presupune tipul de interacțiune la distanță (această interacțiune poate fi sincronă, în timp real, sau asincronă, înregistrată) dar și față în față, prin activități desfășurate în clasă dar asistate și de calculator, faptul că presupune o individualizare a procesului de învățare din punctul de vedere al gestionării ritmului individual de învățare. Complexitatea acestui tip de învățare a dus și la o serie de probleme în încercările de definire a sa: *e-learning* nu înseamnă doar un tip de învățare „vechi” la care se adaugă noi tehnologii și/sau asistarea calculatorului ci, așa cum am experimentat

cu toții în ultimul timp, reprezintă, de fapt, o schimbare de paradigmă, aș îndrăzni să spun chiar de mentalitate, o schimbare a viziunii înseși asupra proceselor de predare/învățare. Și mă refer, concret, la mutarea accentului de pe transmiterea de informații (profesorul) și memorare (cursantul) pe transmiterea informației cu scopul performanței, a gestionării diferitelor situații din realitatea imediată, pe focalizarea asupra unui tip de învățare generativă, nu o simplă receptare, în mod pasiv, a unor conținuturi date – ceea ce, în literatura de specialitate putem să găsim sub numele de abordare „constructivistă” în actul educațional. Acest tip de învățare are o serie de forme, în funcție de domeniul în care este utilizat și de nivelul tehnologic, de la „simpla” instruire cu ajutorul calculatorului până la mediile de învățare virtuale și MOOC (*Massive Open Online Courses*) sau SOOC (*Selective Open Online Courses*). O altă clasificare a formelor pe care predarea/învățarea tip e-learning le poate îmbrăca (Fee 2009) prevede: cursuri online (specificul lor este dat de faptul că toate conținuturile educative sunt transmise strict și integral prin intermediul internetului); învățare integrată (online și/sau offline); e-learning autogestionat (în sensul că livrarea cursurilor se face online dar poate fi gestionată, apoi, de cursant într-un moment ulterior); e-learning în direct (live, sincron, în care cursanții se pot găsi în variate locuri); susținere electronică a performanței (cursuri online de formare și/sau perfecționare la locul de muncă). Dacă la începuturile utilizării computerului în procesele educative, vorbim despre anii 70-80, se credea și, uneori, se spera chiar că individul uman ar putea fi substituit de un calculator, în zilele noastre a devenit tot mai clar conturată ideea că eficiența utilizării computerului se găsește în strânsă legătură cu creativitatea și cu competențele umane. El devine tot mai mult un instrument care facilitează mult, diversifică și face mult mai accesibilă informația pe care, însă, tot mintea umană, în cazul nostru profesorul, o gestionează prin monitorizare, prin analiză, prin organizarea procesului de predare/învățare. Pentru funcționarea eficientă a metodei *e-learning* se propun, de către specialiști, o serie de reguli (Dick 2005) de tipul: un număr fix de participanți (cifra ideală ar fi, în opinia lor, 38), respectarea unui program dinainte stabilit, fix și acesta, regularitatea gestionării efortului și a capacității de răspuns la efort din partea cursanților, stabilirea de grupuri de studiu, acordarea de asistență permanentă. Una dintre consecințele pozitive ale *e-learningului* este dezvoltarea unei serii de deprinderi de tip metacognitiv atât timp cât cursantul este concentrat pe modul de rezolvare, de găsire de soluții la problemele întâmpinate în mediul virtual, soluții pe care le conștientizează și le aplică, apoi, în demersuri ulterioare. Vorbim, în același timp, și despre ceea ce Cartelli (2005) numește fenomenul de adaptare socială a învățământului contemporan, prin procese de flexibilizare a parcursurilor formative și procese de modernizare a activității de predare/învățare.

Despre *blended learning*, învățarea hibridă sau mixtă, s-a scris mult în ultimii ani. Ca formă didactică alternativă apare în Statele Unite, la sfârșitul anilor 60 și se dezvoltă ca o metodă puternic contextualizată, aplicarea ei putând varia,

în mod consistent, de la o situație la alta. Ea ar fi un fel de cocktail, dacă îmi este permis termenul, de „online learning”, „mobile learning” și „classroom learning”, o formă hibridă între lecția frontală, în clasă, și posibilitatea de exploatare a instrumentelor tehnologice, printr-o sinergie totală. După Norm Friesen de la Boise State University (Friesen 2009, 2011, 2017) *blended learning* înseamnă o combinație între internet, media digitalizată și lecțiile frontale din sala de curs, în *co-prezența fizică* a profesorului și a studenților, care reprezintă, de fapt, nota definitorie pentru acest tip de învățare. *Blended learning* înseamnă, deci, o combinație între formarea individuală și formarea cu ajutorul unui profesor, cu ajutorul instrumentelor tehnologice, pe baza unor scenarii online și offline, exploatând toate formele și variantele de *e-learning*, discuții pe forumuri, clase virtuale, webinarii, platforme etc. Metodei clasice a lecției frontale, față în față, i se adaugă una sau mai multe activități pe suport digital - lecția frontală nu este, astfel, eliminată, ci doar „răsturnată”, sunt „răsturnate” setările ei tradiționale și i se adaugă utilizarea instrumentelor tehnologice, crescând tot mai mult autonomia studentului în procesul de învățare și timpul acordat activităților colective și de laborator, în care rolul profesorului devine din ce în ce mai mult un rol de mediator și/sau de supraveghetor. După Bandelloni (2019) patru sunt elementele implicate în procesul de *blended learning*: faptul că poate fi sincron și/sau asincron; faptul că lecția poate fi condusă de profesor sau poate fi autogestionată de studentul însuși; participarea poate fi individuală sau de grup, iar tehnologia poate fi prezentă în procente diferite, adaptate la conținutul didactic și/sau la nevoile contextualizate ale situației de comunicare. Beneficiile cele mai des invocate (Patterson 2016) ar fi flexibilitatea, eficiența, raportul cost-beneficiu, personalizarea, adaptarea, diversitatea stilurilor și a mijloacelor la dispoziție, valorizarea timpului și a spațiului. Dintre dezavantaje, amintim faptul că necesită o infrastructură adecvată, destul de costisitoare, ea bazându-se aproape în exclusivitate pe tehnologia online și pe instrumente digitale/digitalizate.

Referințe:

- Ally, M., 2004, „Foundation of Educational Theory for Online Learning”, *Theory and Practice of Online Learning*, Canada, Athabasca University, pp. 3-32.
- Bandelloni, C., 2019, „Cos'è il blended learning e come cambia la formazione”, www.webtelling.it 11 ianuarie 2019, consultat sept. 2020.
- Cartelli, A., 2005, *Encyclopedia of Distance Learning*, Information Science Reference; 2nd edition, pp. 159-165.
- Cucoș, C., 2006, *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*, Iași, Ed. Polirom.
- Dick, G., 2005, *Encyclopedia of Distance Learning*, Information Science Reference; 2nd edition, pp. 1-6.

-
- Dillenboug, P., 2000/2002 Pierre Dillenbourg, Daniel Schneider, Paraskevi Synteta. „Virtual Learning Environments”. 3rd Hellenic Conference „Information & Communication Technologies in Education”, 2002, Rhodes, Greece. pp.3-18. ffhal-00190701.
- Fee, K., 2009, *Delivering E-Learning A Complete Strategy for Design, Application and Assessment*, London, Kogan Page.
- Friesen, N., 2009, *Re-thinking E-learning Research*, New York, Peter Lang.
- Friesen, N., 2011, *The Place of Classroom and the Space of the Screen*, New York, Peter Lang.
- Friesen, N., 2017, *The Lecture and the Textbook – Education in the Age of New Media*, John Hopkins University Press.
- Mayer, R., 2014, „Cognitive Theory of Multimedia Learning”, *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press.
- Neșu, N., 2018, „Aspecte de natură semiotică ale traducerii ca metodă-pivot în actul didactic de predare a limbii române ca limbă străină”, *Discurs polifonic în RLS*, ed. E. Platon, L. Vasiu, A. Arieșan, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, pp. 328-336.
- O’Conner, J., Seymour, J., 1990, *Introducing NLP: Psychological Skills for Understanding and Influencing People*, Wellingborough, Aquarian Press.
- Quenq, N., 2009, *Essentials of Myers-Briggs Type Indicator Assessment*, 2 edition, New Jersey, Wiley.
- Patterson, J., 2016, *The 7 Most Important Benefits of Blended Learning*, <https://www.knowledgewave.com/blog/benefits-of-blended-learning>, 6 sept. 2016, consultat sept. 2020.
- Prensky, M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, marcprensky.com, consultat sept. 2020.
- Ridings, C., Gefen, D., Arinze, B., 2002, „Some Antecedents and Effects of Trust in Virtual Communities”, *Journal of Strategic Information Systems* (11; 3-4), pp. 271-295.
- Soles, C., Moller, L., 2001, „Myers-Briggs Types Preferences in Distance Learning Education”, *International Journal of Educational Technology*, IJET Articles, January 2001.

Două reviste digitale românești, publicate în străinătate – provocări, probleme, tipologii –

Constantina Raveca Buleu

Institutul de Lingvistică și Istorie Literară „Sextil Pușcariu”,
Academia Română, Filialia Cluj-Napoca
constantina.buleu@yahoo.com

Pentru a cita acest articol: Buleu, C. R., 2021, „Două reviste digitale românești, publicate în străinătate – provocări, probleme, tipologii”. *Romanian Studies Today*. V, p. 101-112.

Abstract. The presentation intends to focus on two Romanian digital publications currently active today, *Asymetria* and *Alternante*, the first one being issued by Dan Culcer in France as part of a personal cultural blog, and the second one by Andrei Zanca, Eugen D. Popin and Vasile Gogea in Germany. Although they occasionally share contributors, the typology of the two publications is different, because *Asymetria* is conceived to function as a political and socio-cultural platform, deeply indebted to its editor's sociological and even ethnocentric profile, while *Alternante* mainly focuses on a purely literary and aesthetic approach by sharing especially poetry or prose, and rarely other genres.

Their selection pool and organizing principle are also different, because Dan Culcer's publication attracts and selects the contributors by structuring them according to the leading, occasionally militant program of the issue, in a way which does not avoid polemic, while *Alternante* is built on an open minded “haystack principle”, regulated by the liberal profile of the contributors and by their certified literary pedigree. There is also a generational gap between the two publications, which share nevertheless the editors' personal implication in the flow of the Romanian literature and their wish to take part from abroad in the symbolic exchanges of the Romanian literature and socio-political ideas.

The paper intends to tackle the challenges experienced by a literary researcher while reading, valuing and comparing these two different types of digital publications.

Keywords: Romanian literature; Romanian press; digital media; *Asymetria*; *Alternante*.

Odată cu dezvoltarea presei virtuale, furnizarea unui conținut accesibil a devenit din ce în ce mai importantă, iar presa culturală din mediul virtual nu rămâne imună, ci încearcă să exploateze universalitatea¹ asigurată de Internet, să-și extindă aria cititorilor la nivel global, chiar dacă acest globalism este, în cazul revistelor discutate în această lucrare, unul limitat lingvistic, destinat aproape exclusiv vorbitorilor de limbă română.

Cel puțin teoretic, revistele culturale apărute în mediul virtual reprezintă o formă de jurnalism contextualizat/„contextualized journalism” (Franklin, Bob, Hamer, Martin, Hanna, Mark, Kinsey, Marie, Richardson, John E. 2005: 48-49), multidimensional și interactiv, cu un conținut dinamic și personalizabil, relaționat prin link-uri de o variabilă arie conexă.

Multe dintre aceste publicații, inclusiv, în proporții diferite, „Alternanțe” și „Asymetria”, se situează la limita a ceea ce se numește *alternative media* (Franklin, Bob, Hamer, Martin, Hanna, Mark, Kinsey, Marie, Richardson, John E. 2005: 14), nefiind publicații girate de *mainstream*, de corporații sau instituții de tradiție, ci create din inițiativa unor indivizi și/sau a unor mici colectivități non-ierarhice. Mai mult decât atât, ele nu urmăresc profitul, ci promovarea unei perspective culturale. O diferență notabilă în raport cu profilul *alternative media* ține de tipologia materialelor publicate, asemănătoare cu cea etalată de *mainstream*. „Alternanțe”, de pildă, revistă care beneficiază și de o versiune printată, se încadrează coerent în peisajul presei culturale canonice. Lucrurile se nuanțează în cazul „Asymetriei”, deoarece revista prezintă un conținut eterogen, în care articole literare și nu numai, regăsite în publicațiile clasice, coexistă cu texte create tocmai pentru a exploata potențialul dialogic al Internetului și spațiul flexibil asigurat de mediul virtual.

Apărută exclusiv în format HTML și construită ca o bază de date din care se extrag texte la cererea lectorului, „Asymetria. Revue roumaine de culture, critique et imagination” apare în mai 2000, arhiva activă conținând numerele apărute începând cu aprilie 2006, numerele anterioare fiind stocate pe *web.archive.org*. Creație radicală personală a lui Dan Culcer, unul dintre fondatorii revistei „Vatra”, plecat în Franța încă din 1987, „Asymetria” reprezintă o reverență față de tradiția revuisticii culturale românești, numele ei reluând „cu o mică dar importantă modificare” (<http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=5>) pe acela al trimestrialului interbelic „Simetria. Caiete de artă și critică”, apărut în 1939 la București și redactat de G.M. Cantacuzino, Octav Doicescu, P.E. Miculescu și Matila Ghyka. De altfel, de numele acestuia din urmă se leagă Y din numele revistei gestionate din Elancourt (Franța):

¹ Potrivit lui Tim Berners-Lee, inventatorul internetului, „*The power of the Web is in its universality. Acces by everyone regardless of disability is an essential aspect*”, (qtd. Franklin, Bob, Hamer, Martin, Hanna, Mark, Kinsey, Marie, Richardson, John E. 2005: 4).

Unul dintre rarele cuvinte care cuprind un Y e cel care dă nume singurului român care s-a ocupat de Numărul de aur. Iată deci explicația pe care o furnizez gratuit eventualilor internați care vor ajunge până aici. Y din Asymetria este un omagiu adus Numărului de aur și lui Matila Ghyka. (<http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=5>)

Reverența este conștientă, însă, de impuritatea genezică a oricărui organism cultural, de faptul că acesta nu se configurează ca funcție exclusivă, strictă a culturii umaniste, universaliste și consensuale. Orientată programatic împotriva oricărui exclusivism de ordin literar („Nu vrem să facem o revistă de literatură pentru literați”), antielitistă și deschis polemică („nu ne înspăimântă nici eroarea nici dușmănia, nici violența, nici dogma. Dimpotrivă, confruntarea va fi căutată și provocată. Vom replica doar atunci când vom crede de cuviință, în funcție de importanța pe care o acordăm temei sau intervenției”), „Asymetria” operează programatic în spațiul democratic al Internetului un gen de comunicare transversală compensativă, imposibil de realizat în spațiul revistelor tradiționale, „Vatra” fiind evident vizată ca perimetru al unor comportamente adaptative indezirabile („din care s-au născut prea mulți monștri, uneori incurabile lașități și slinoase adaptări”). Prioritate au documentul brut, contextualizarea socială, judecata morală, implicarea civică, demascarea tentativelor de manipulare, informarea comprehensivă, multifățetată și eliberatoare, adică tot ceea ce conturează profilul unei publicații reactive și dialogice.

Interesantă este și interpretarea, de către fondator, a denumirii publicației:

Simetria e proporție fericită și comensurabilitate. *Asymetria* e proporția nefericită, disproporția, incomensurabilitatea. Și totuși, nu asymetria aduce răul. Nevoia de symetrie conduce la spațiile celulare ale utopiilor, la hrubele infernale ale cetăților celeste coborâte pe pământ și devenite închisori. Asymetria e condiția realizării «negentropiei», refuzul uniformizării, diferențierea, condiția vieții. Universul din care facem parte este, din fericire, asymetric. (<http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=5>)

În cuvintele creatorului ei, „Asymetria” se vrea „Altceva”, liber, impenitent, radical, transgenerațional, anticanonic și, în mod inevitabil, eclectic, în care se regăsesc voci din diaspora, intelectuali români și străini, a căror atenție se concentrează preponderent asupra țării și culturii ei.

Grație secțiunii intitulată *Top*, se pot vedea nu numai cele mai citite/votate texte, ci și domeniile și subiectele predilecte ale cititorilor virtuali. Astfel, în 21 septembrie 2020, într-un clasament, fundamental eclectic, al celor mai citite cincispezece articole, primul loc îi revine unui grupaj de poezii semnat de Adrian Liviu Sasu, însă ansamblul este dominat de texte care ilustrează militantismul civic al revistei și radicalismul ei. Avem, de pildă, trei apeluri adresate autorităților române – unul, din 2006, cu o impresionantă listă de semnatari, cere

repunerea lui Paul Goma și a familiei sale în drepturile de cetățeni români (<http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=169>; <http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=297>; <http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=169>) –, un altul, din același an, adresat președintelui României de atunci, Traian Băsescu și inițiat de către Sorin Ilieșiu, solicită *Procesul comunismului* (<http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=6>), în vreme ce al treilea, un apel pentru modificarea legii 213 din 6.01.2004 privind exercitarea meseriei de psiholog cu drept de liberă practică, respectiv organizarea și funcționarea Colegiului Psihologilor din România este semnat de o suită de intelectuali români din diasporă (istorici, muzicieni, matematicieni sau scriitori, inclusiv Paul Goma).

În aceeași sferă problematică se înscrie și articolul lui Dan Culcer, *Autonomia, drepturile și privilegiile minorităților în România recentă* (<http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=8>), care își propune inițierea unei dezbateri publice privind necesitatea și oportunitatea transformării României într-o entitate statală multietnică, fiind o invitație la un dialog „sincer, brutal chiar”, unde accentul polemic se pune pe iredentismul maghiar și pe interesele Marilor Puteri. Palierul cultural este asigurat în principal de o serie de articole informative, scrise în română și engleză, majoritatea ancorate în spațiul francofon însă, clasamentul amintit conținând și două studii de interes academic, *Din istoria Siguranței Generale în Basarabia (1918-1940)* de Pavel Moraru, bazat pe o serioasă documentare de arhivă, respectiv rezumatul și cuprinsul unei teze de doctorat susținute de Hubbed László-Attila la secția maghiară a Facultății de Litere din Cluj-Napoca, *Fascinația sfârșitului: Apocalipsa*. Istoriei literare îi mai revine o cronologie camilpetresciană și un text vitriolant al lui Dan Culcer, *Nina Cassian și poezia românească*, corectiv în raport cu istoriile canonice și neconcesiv sub aspect etic și ideologic.

Tematica moral-corectivă se menține și în clasamentul celor mai votate articole, însă distribuția suportă o mutație interesantă, literaturii revenindu-i cele mai multe poziții, fie că avem în vedere prozele Cornelinei Păun, debutul liric al lui Vlad Badrajan sau eseurile semnate de Mihai Rogobete, inclusiv unul despre Paul Goma, prezență constantă în paginile virtuale ale „Asymetriei”. Anomalia de tip *soft* se produce pe o falie nostalgică, într-un text ce evocă spiritul Timișoarei anilor '60, cu formația Phoenix, Eduard Pamfil și Simion Doru Ogodescu în rol titular, semnat de Corneliu Sofronie și Roxana Zubcov. Segmentul polemic, agresiv pe alocuri și permeat complementar de valori naționale și arheologii biografice comuniste, se reflectă în *Un fals filosof al religiilor – Andrei Pleșu – despre unul autentic: Mircea Eliade*, articolul Isabellei Vasiliu-Scraba, și în reacția corectiv-etică a lui Radu Negrescu-Suțu la un articol publicat de Paul Everac în revista „Cronica română” din 30 mai 2011, *Popescu nu e bun, decât....* Printre colaboratorii „Asymetriei” se numără, de altfel, Dan Dănilă, Florin Zănoagă, Pavel Moraru, Viorela Codreanu, Mihai Rogobete, Mariana Claudia

Popescu, Sergiu Simion, Teodor Gherasim sau Cseke Péter (semnatar consecvent al rubricii *Vecinătăți culturale*).

Potrivit statisticilor furnizate de către Dan Culcer, cea mai activă oră de audiență a fost în 1 martie 2017 (21.103 accesări), cea mai activă zi a fost 21 februarie 2017 (251.948 de accesări), iar cea mai activă lună a fost iulie 2014 (cu 2.890.631 de accesări) – adică mult peste valorile înregistrate de către publicațiile culturale din țară. Statisticile anuale arată un vârf de sarcină în 2014 și un interes ridicat în anii imediat consecutivi. În topul accesărilor, domeniile predilecte se dovedesc a fi, în ordine: eseuri, polemici, proză, editoriale, poeme, restituiri, rubrica *În epicentru*, jurnal, anunțuri, apeluri, istorie recentă și dialoguri.

Eterogenă valoric și minoritară pe ansamblu, secțiunea de proză a revistei conține, de pildă, capitolul de carte *U de la Universalism. O distopie*, o avanpremieră fragmentară la romanul *Alfabetul distopiilor* al lui Gheorghe Săsărman, din care au mai fost publicate fragmente și în revista „Apostrof” (februarie 2020), o traducere din ebraică de Yossef Abraham (autorul mai multor eseuri subversive), una a *Cununiei dragilor*, de S.Y. Agnon, o alta, realizată de același traducător, din Antonio Munoz Molina (*Carlota Fainberg*), fragmente semnate de Marian Drumur, Ovidiu Bufnilă, Ion Nete, Cornelia Păun-Heinzel (prezență frecventă în numerele revistei), Melania Cuc, Gheorghe Schwartz, Paul Tumanian, Bruno Ștefan, Cornel Dimovici (autor lansat de „Vatra”, trăitor în Germania) și Dan Culcer. Domeniul literar al revistei conține și o scenetă scrisă în toamna lui 1989 de Virgil Popescu, precum și o secțiune de poezie, unde semnează, printre alții, Petre Scutelnicu, Nicolae Labiș, Ion Dumbravă, Andrei Mocuța, Vasile Dan, Mariana Al-Saleh și Sabina Ivașcu.

Funciară, eterogenitatea și contextualizarea istorică descrie perfect și textele publicate sub egida *Eseuri*, unde un autor precum Titus Filipaș publică atât *Realitate și „culturaliză”* (articol ancorat în prelegerea susținută în toamna lui 1926 de Nae Ionescu la Universitatea din București, care a stârnit imediat entuziasmul unei întregi generații de intelectuali români), cât și *Reforma bisericească a împăratului Cantacuzino*, *Lumea după Saladin*, *Postmodernismul și Teoria culturală*, *Boetius din Dacia* etc. Li se alătură texte precum *Cyborg*, de Radu Drăgan, *Miorița – o ipoteză de lucru*, de Ion Lazu, *Misterul vechilor statui din peșterile din Laos*, de Liviu Vălenaș, *Aforismele lui Leonardo da Vinci*, de George Popa, *Une littérature pour nos inquiétudes*, cu o versiune în limba română, *Dreptul la nefericire. Literatura ca formă a ideologiei?*, de Sanda Cordoș, *Eseu despre poezia lui Aurel Pantea. Centru și Provincie*, de Virgil Podoabă sau *La început a fost Inocențiu*, de Ion Gavrilă-Ogoranu, reprodus după site-ul www.procesulcomunismului.com și dedicat evocării personalității episcopului Inocențiu Micu-Klein.

Construită să funcționeze ca o platformă politică și socio-culturală, „Asimetria” poate fi văzută ca un excelent seismograf pentru tot ceea ce înseamnă procesul comunismului în România, de la legislație la polemici, de la

scandaluri politice mai mult sau mai puțin mediatizate, la restituiri și acțiuni corective. Pe această linie, revista publică în mod sistematic apeluri și memorii adresate autorităților, secvențe din cavalcada dosarelor de la CNSAS sau memorii ale foștilor deținuți politici și nu numai. De exemplu, revista reproduce un fragment dintr-un dialog parizian petrecut la 22 mai 1994 cu Ion Gavrilă-Ogoranu (*Luptători contra comunismului și nu victime*), mărturiile Constanței Corbea (*Striviți de istorie*), *Jurnalul unui navigator. Faruri, repere, maluri* al lui Adrian Onicescu, fragmente din memoriile lui Emil Chendea, grafician stabilit în Statele Unite ale Americii (*Mă duc în Țară, din Între două lumi*, volum apărut la editurile Eikon și Caiete Silvane) sau din cele ale lui Mihai Buracu, intitulată *Tăblițele de săpun de la ITȘET-IP* (palindromul cuvântului Pitești), *Amintiri din CNSAS. Memoriu*, primul articol dintr-o serie lansată de Gabriel Catalan, sau *Jurnalul* lui Vasile Rășcanu. Tonalitatea se menține în articolul lui Ion Varlam, *Necesitatea definirii în drept a totalitarismului*, în protestul publicat de Dan Culcer în mai 2006, *Crimele „Revoluției” din decembrie prescrise în 2004?* sau în polemicile purtate de Andrei Vartic (cu Vladimir Tismăneanu), Liviu Cangeopol, Vasile Rășcanu, Mircea Stănescu sau Ioan Roșca.

Dintre personalitățile culturii române, Mircea Eliade beneficiază de ipostaze multiple, configurate în studiul în limba maghiară al lui Zirkuli Péter, *Mircea Eliade și Teroarea istoriei. Concepția despre mit a lui M.E. („A történelem rémülete”. Eliade mítoszelméletéről)*, extras din „Budapesti Könyvszemle”, la cel în limba franceză semnat de Teodor Zănoagă, *Les formes et les fonctions du fantastique chez Mircea Eliade*. În același timp, istoricul religiilor se convertește în punctul de plecare al eseului Aureliei Satcău, *Mit: Imaginarul real și realul imaginar*, în subiectul interviului *Mai este Eliade actual? – De vorbă cu Liviu Bordaș – Mircea Handoca* (publicat inițial în „Viața Românească”, nr. 12 din 2015) și în miza unor polemici, precum *Visul lui Mircea Eliade*, de Isabella Vasiliu-Scraba. În plus, republicarea versiunii franceze a textului lui Mircea Eliade, *Ne plus être roumain ! (A nu mai fi român)* – apreciază Dan Culcer – va

permite eventualilor cititori francofoni să înțeleagă de ce întâlnesc adesea, nu doar printre intelectualii români, astfel de specimene, de inși care refuză să mai vorbească limba română, ba chiar îți inventează ascendențe care să le motiveze lepădarea. (<http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=1408>)

O altă prezență constantă în „Asymetria” este, așa cum am precizat mai sus, Paul Goma, mai multe numere arborând o notă menită să justifice colecția de documente, studii și articole consacrate intelectualului român:

Vom arhiva pe situl *Asymetria* cât mai multe texte privind viața, opiniile și operele lui Paul Goma. Sub forma unui dosar cât mai complet. Vom indica firește sursa și linkul pentru un acces direct. Demersul nostru nu e diferit de cel practicat

de Google, care ne ajută astfel să găsim repede informații disparate. Publicațiile sau autorii care nu doresc ca textele lor să fie astfel stocate pot desigur să ne comunice dorința lor ca ele să nu figureze integral ci doar sub forma unor referințe. (<http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=197>)

În siajul colecției apar articole precum *Goma. Paul Goma. Nici mai mult și nici mai puțin*, de Ovidiu Nimigean, „*Gomarea*” lui Paul Goma și *politicile adevărului*, de Bogdan Ghiu sau *Paul Goma, scriitorul de alături și Paul Goma: Un igienist al memoriei*, de Magda Ursache. În mai 2006, revista reproduce scrisoarea lui Paul Goma către președintele de atunci al României, Traian Băsescu, privind componența *Comisiei prezidențiale pentru analiza dictaturii comuniste* și câteva propuneri bibliografice utile activității acesteia. Pe de altă parte, Dan Culcer își încheie intervenția din *Goma îi cheamă pe acuzatori la judecată* cu asigurarea că „Revista *Asymetria* va urmări cu atenție desfășurarea procesului, care este, prin natura sa, un adevărat test al independenței justiției din România. Provocatorii și antisemiții nu au desigur nici un temei să facă o intervenție accesorie și nu vor fi bineveniți”. (<http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=66>)

Sondajele inițiate de *Asymetria* confirmă linia socio-politică militantă, cele mai multe având drept țintă oportunitatea procesului comunismului în România și efectele unei lustrații amânate – *Acceptarea unei vini colective în comunism, Procesul Comunismului. Scopuri și mijloace, De ce amână președintele Băsescu condamnarea regimului comunist din România ca „regim criminal”* etc.

Site-ul oferă link-uri către evenimente, cărți, reviste etc., precum *Verso*, *Nord Literar*, *Enciclopedia României*, <http://www.geovisite.com/> sau site-uri personale, precum <http://www.ioanrosca.com/> sau entitatea virtuală geamănă *Asymetria Antiacvarium. Antologie Asimetrică fără scop lucrativ*, blog lansat în 2008, cu o orientare coerentă și omogenă, în care sunt adunate texte

cu un scop social și politic evident. [...] Textele selectate nu reprezintă opinia lui Dan Culcer, ci dorința antologatorului de a obține o imagine a unui orizont ideologic circular, nedelimitat de schema: dreapta versus stânga. Chestiunea urgentă nu este de a alege între democrație și dictatură, ci de a realiza că democrația de paradă, simulacrul de democrație sunt alte fețe fardate, alte măști ale terorii, ale dictaturii. Mi se pare că dacă nu ieșim din această schemă binară, nu putem pricepe ce se întâmplă și ce se întrevide la orizontul acestui secol. De ce anti-acvarium? Fiindcă nu suntem pești să trăim doar în apă, să auzim sunetele filtrate de cei care ne presară cu generozitate alimentele la suprafața apei care ne desparte de ei. Suntem amfibii și vom trece într-o zi dincolo de zidul transparent. (<http://asymetria-anticariat.blogspot.com/>)

Sintetizând, putem vorbi în cazul „*Asymetriei*” de o *ars combinatoria*, în care intră referințe la alte surse virtuale, texte în care se regăsesc și caracteristici

ale jurnalismului cetățenesc, cu teme și origini multiple, controlate însă de o autoritate centrală, capabilă să asigure un ax ideologic constant, guvernat de valori naționale, revizionism istoric și militantism. Altfel spus, primordial o oglindă parțială a obsesiilor politico-sociale și, secundar, un spațiu al activității literare, în care fenomenul cultural intră în ecuații contextualizant-combatante.

Cu totul altfel se configurează programul „Alternanțelor”, revistă înființată la München de către Andrei Zanca, Eugen D. Popin, Vasile Gogea și regretatul Miron Kiropol:

Alternanțe reunește în paginile ei exclusiv creații literare și de artă din toate părțile lumii, cu precădere însă din Țară. În cuprinsul ei vor alterna poezia, eseu, critica, proza, teatrul, însoțite de lucrări grafice și de pictură ale celor mai aleși reprezentanți ai ei. Ea se va profila treptat pe tematici anunțate în prealabil, încât cei interesați să-și poată pregăti din vreme materialul dorit. Colegiul de redacție al revistei nu își asumă răspunderea pentru orientările colaboratorilor săi. Ea rămâne deschisă tuturor, mai ales tinerilor scriitori, artiștilor plastici din țară, precum și celor din afara ei, încercând astfel să ofere o panoramă cât mai cuprinzătoare a creatorilor reuniți în paginile ei. Sperăm că în momentul când vor primi revista, atât cei care au colaborat la numerele ei, cât și cei interesați de o colaborare să ne trimită în continuare materialele lor cele mai reprezentative. (http://www.revista-alternante.de/html/despre_revista.html)

Exclusivitatea literar-culturală și deschiderea generoasă se verifică în fiecare dintre numerele apărute, în care se regăsesc mulți dintre scriitorii activi în paginile revistelor literare din țară, de la poeți și prozatori, la esești și teoreticieni din mediul academic. Noutatea vine mai cu seamă din direcția diasporei, revista oglindind o parte dintre proiectele literare și interesele culturale ale câtorva oameni de cultură români, care, pe de o parte, mențin legătura cu spațiul literar de origine, promovându-i creațiile, iar, pe de altă parte, își proiectează dihotomic energiile intelectuale, generând o literatură și o critică ancorată în perimetrul românesc, și, în același timp, introducând în universul lectorului român o cultură modernă și contemporană occidentală, preponderent de extracție germană.

Estetocentrismul tradițional coexistă cu variabilitatea asigurată de principiul *căpiței de fân*, funcțional în ambele cazuri discutate în lucrarea de față, în paginile „Alternanțelor” găsim și scriitori din generații diferite, cu *pedigree*-uri literare felurite și cu prezențe culturale mai mult sau mai puțin accentuate, ceea ce transformă revista într-un tablou literar compozit, interesant de disecat din perspectiva unui cercetător preocupat de literatura contemporană, de perspectiva generațională și transnațională oferită de o publicație creată explicit ca oglindă a literaturii din Țară, dar guvernată de o deschidere culturală universalistă. Potențiala coeziune se datorează tematicilor propuse sistematic în fiecare număr, fără a fi însă întodeauna verificată până la capăt. De pildă, publicarea traducerilor

anunțată în numărul 2 devine o constantă în paginile revistei, dar teme precum „literatura diasporei românești în spațiul cultural european” sau „poezia, un gen literar «seulement pour les connaisseurs?»” (http://www.revista-alternante.de/REVISTA_ALTERNANTE_Nr._3_12_-_BT_2016.pdf) înregistrează doar realizări parțiale, izolate în câteva studii și fără să genereze o dezbatere consistentă. Dacă cea dintâi se reflectă în studiile Mihaelei Albu și comentariile lui Dan Anghelescu despre eseistica lui Horia Stamatu și despre proza exilului românesc, cea de a doua este reprezentată de studiul aceluiași Dan Anghelescu, *Poeticul – între metafizică, istorie și contemporaneitate*, de un eseu al Ioanei Ieronim, prezentat la simpozionul *Poezia – război și pace între limbi*, intitulat *Când poezia traversează frontiere*, și tangențial, de cronicile consacrate poezilor din țară și scriitorilor români din diaspora.

Ilustrat de graficianul Mircea S. Bozan și populat cu figuri active în mediul revistelor literare românești, primul număr apare în noiembrie 2013, în format PDF, fiind dominat de lirica unor poeți consacrați – Gellu Dorian, Clelia Ifrim, Ion Maria, Ioan Negru, Gabriel Cojocar, Miron Kiropol, Iulian Dămăcuș, Olimpia Iacob și Adrian Alui Gheorghe, ultimul fiind și protagonistul unui interviu realizat de Stelian Țurlea. Li se alătură *Fragmentele de cer* ale lui Bedros Horasangian, proza lui Ștefan Doru Dăncuș, un fragment de roman semnat de Constantin Arcu și câteva studii, dintre care amintim textul mai vechi al lui Vasile Gogea, intitulat *Rățiunea magică. 5 note despre Mircea Eliade* (un text din 1986, apărut inițial în „Astra”, nr. 8, 1986) sau considerațiile lui Iulian Boldea, intitulate *Grigore Alexandrescu: jocurile și limitele convenției poetice*, cei doi autori fiind prezenți sistematic în numerele consecutive ale revistei. Versantul literar universal al revistei valorifică un text al Rodicăi Grigore despre Fernando Pessoa și patru poeme ale lui Rabindranath Tagore. Statutul minoritar al deschiderii universale e expandat programatic în numărul secund al revistei, care „demarează publicarea sistematică a traducerilor, din și în limba română, din și în limba germană, bineînțeles că nu numai” (http://www.revista-alternante.de/REVISTA_ALTERNANTE_Nr._1_2_-_ianuarie_2014.pdf) și lansează traducătorilor o invitație de colaborare.

În linii mari, distribuția genurilor și autorii se mențin în numerele consecutive, cu o diferență notabilă la palierul liric, unde apar noi nume, într-un amestec variabil de canonicitate, consacrare și tentativă creatoare – Mihai Eminescu, Ilarie Voronca, Ion Pop, Ana Blandiana, Horia Bădescu, Markó Belá, Ion Mureșan, Dinu Flămând, Letiția Ilia, Gabriela Crețan, Ioana Ieronim, Olimpiu Nușfelean, Ioan-Pavel Azap, Bedros Horasangian, Theodor Damian, Ioan Moldovan, Monica Manolachi, Ioan Nistor, Veronica Balaj, Dumitru Chioaru, Adrian Munteanu, Adrian Păpăruz, Attila F. Balázs, Marius Chelaru, Adrian Gurgău, Simona Grazia Dima, Laurian Lodoabă, Geo Galetaru, Nicolae Szekely, Maria Bereny, Camelia Iuliana Radu, Victoria Milescu, Dan Lotoțchi, Mircea Ivănescu, Denisse Huzum, Petru Ilieșu, Kocsis Francisko, Ana Cicio și Frank

Joussen (cu poeme în română și engleză), Riri Sylvia Manor (cu o serie de poezii în română și germană), Luca Cipolla (ale cărui poeme sunt tipărite atât în română, cât și în italiană), Michael Krüger, Anton G. Leitner, Friedrich Brandl, Alexander Bertsch, Horst Samson și Gabriela Trinckler (exclusiv în limba germană) sau poeme în limba română și în limba germană de Andrei Zanca. Minimal redată aici, lista poezilor indică, pe de o parte, preeminența producției lirice din țară în detrimentul celei din diasporă, iar, pe de altă parte, o tentativă constantă de a răspunde unui orizont de așteptare guvernat în egală măsură de o nostalgie canonică și de menținerea racordului cu ceea ce se întâmplă în peisajul literar românesc.

Se poate observa și un spor sensibil la proză, unde întâlnim autori precum Constantin Munteanu, Gellu Dorian, Andrei Gheorghe Neagu, Viorel Dădulescu, Alexandru Jurcan, Valentin Lustig, Augustin Doman, Alice Albrich-Mavrocordato, Dan Florița-Seracin, Mircea Petean, Alexandru Vlad, Dușan Baiski, Radu Țuculescu (în traducerea germană a lui Zorin Diaconescu), Miron Kiropol sau Ioan Negru. Apar texte dramatice, precum *Aniversarea bunicului*, o comedie în două acte de Segiu Vâlcu, un fragment din *Nu te pune cu îngerii*, de Flavius Lucăcel sau *Heraclit și potăile*, de Cornel Teulea. Eseiștilor li se alătură Dumitru Chioaru, cu un studiu *Despre bilingvismul creator*, Alexandru Cistelean, Ovidiu Pecican, Liviu Ioan Stoiciu, Andrei Zanca, Nicolae Coande, autorul unui studiu despre Gottfried Benn, Mircea A. Diaconu, Laszlo Alexandru, Olga Cantacuzino, Mihaela Kloos-Ilea, Liviu Antonesei, Mihaela Albu (cu un text despre exilul românesc), Cornel Ungureanu, care îl evocă pe Andrei Bodiu, precum și Simion Dănilă (cu un studiu formulat interogativ: *L-a cunoscut realmente Elena Văcărescu pe Friedrich Nietzsche?*, publicat deja în țară).

În schimb, intră puternic în scenă diaspora, grație cronicii lui Livius Petru Bercea despre un volum al lui Eugen D. Popin, ultimului interviu cu Emil Cioran, datorat lui Vasile Andru, și traducerilor – povestiri de Kurt Tucholsky, traduse de Eugen D. Popin, transpunerea unui text de Sosan Zenji (autor chinez de secol VI), realizată de Andrei Zanca după o traducere din engleză și dublată de o traducere în germană de Denis G. Merzel, traducerea germană a volumului de memorii *Descendenți condamnați* de Despina Skeletti-Budișteanu, în versiunea autoarei. Li se alătură Eugen D. Popin, care traduce câteva fragmente din opera romancierului german Bernhard Setzwein (prezență constantă în numerele „Alternanțelor”, multe dintre textele sale fiind publicate exclusiv în limba germană), Dan Florița Seracin, cu traducerea unor capitole din romanul *Das Lied von Bernadette* de Franz Werfel, câteva texte din nietzscheenele *Idilele din Messina*, traduse de Simion Dănilă, un fragment din *Crepusculul filosofilor* al lui Giovanni Papini (tradus de Eugen D. Popin). Mai găsim nume precum Franz Kafka, ale cărui *Reflecții asupra păcatului, suferinței, păcatului și adevărata cale* sunt traduse de Eugen D. Popin, Moses Rosenkranz (în traducerea românească a lui Radu Popa și Maximilian Dengg), James Meredith, Zudor János, Palotás Dezső și Adonyi Nagy

Mária (ale căror poeme sunt traduse de Kocsis Francisko), Reiner Kunze, Wolfgang Bächler, Izet Sarajlić, Giovanni Pascoli, Alda Merini, William Heyen, Jim Kacian, Stanley H. Barkan, Arseni A. Tarkovsky, Boris Pasternak, Rainer Maria Rilke, Dante, Ezra Pound, Paul Auster, Wallace Stevens, Rabindranath Tagore, Jules Supervielle, Juan Ramón Jiménez, Cesare Pavese, Tanikawa Shuntarō, Guillaume Apollinaire, William Butler Yeats, Miguel de Unamuno, Bertold Brecht, Charles Baudelaire, William Blake, Emily Dickinson și Anna Ahmatova, precum și sonete shakespeariene traduse de Horia Gârbea și Dan Anghelescu sau *Sonete portugheze* de Elizabeth Browning în traducerea lui Miron Kiropol.

Conectați atât la perimetrul literar autohton, cât și la ceea ce se scrie în spațiul de limbă germană, redactorii „Alternanțelor” – Andrei Zanca, Miron Kiropol și Eugen D. Popin – selectează și traduc în și din germană o impresionantă listă de texte semnate de scriitori români și germani contemporani (de la Ana Blandiana, Radu Țuculescu sau Mircea Petean la Bernhard Setzwein) inserează în cuprinsul revistei creații literare germane contemporane, ceea ce creează un profil transnațional dinamic, dialogic, potențat de colaborarea scriitorilor români din diasporă și de masiva reprezentare a literaturii din Țară. Spectrul se dilată apoi grație paginilor de literatură universală, minoritare pe ansamblu, dar substanțiale valoric, unele traduse, altele redactate în limba lor originală, de obicei germană, dar și italiană sau engleză. Un exemplu în acest sens furnizează numărul 2 din 2018, în paginile căruia publicul cititor ia contact cu proza Saskyei Jain, scriitoare născută în Ahmedabad, crescută la New Delhi și educată la Berlin.

Linkurile furnizate pe site-ul publicației trimit, în general, către articole și semnale consacrate revistei, fie că este vorba despre lista revistelor literare din România de pe Wikipedia, fie că sunt bloguri sau site-uri ale altor ziare sau edituri, precum Limes, „Făclia” sau blogul patronat de către Vasile Gogea.

Programatică și confirmată de fiecare număr al revistei, dorința redactorilor din străinătate (cu excepția lui Vasile Gogea, care trăiește la Cluj, toți ceilalți locuiesc în Germania) de a lua parte la schimbul simbolic al literaturii române cu literatura universală se manifestă printr-o încorporare generoasă a literaturii din interiorul României, prin promovarea ei în spațiul de limbă germană, mai cu seamă prin traduceri, ansamblul demonstrând o uriașă investiție de energie intelectuală orientată înspre Țară. Rezultatul este o revistă creată pe principii de asimilare, străină de polemici și de situații resentimentar-superioare, capabilă să funcționeze ca o entitate (trans)națională coerentă, fără falii ideologice și fără asperități critice.

O suprapunere comparativă a producției literare publicate în paginile „Alternanțelor” cu tabloul real al literaturii române de azi demonstrează faptul că, în ciuda unei deschideri postideologice, implicite programului ei generos, revista reușește să ilustreze doar selectiv fenomenul literar autohton, multe dintre

grupările proeminente nefiind prezente. Cât despre segmentul literar românesc cel mai bine reprezentat, evidentul epicentru transilvan al celor mai multe dintre poeziile, prozele și eseurile adunate în paginile revistei se datorează mai degrabă conexiunilor dintre redactorii ei și scriitorii din această arie decât vreunei opțiuni explicite. Creată pe principiile unui soi de ecumenism, publicația apărută la München eludează sistematic corozivitatea intrinsecă a peisajului literar de acasă, rămând străină de polemici și partizanate, fapt ce o situează într-o zonă benignă din perspectivă internă și într-o poziție selectiv-informativă obiectivă pentru lectorul din străinătate.

Referințe

Franklin, Bob, Hamer, Martin, Hanna, Mark, Kinsey, Marie, Richardson, John E., 2005, *Key Concepts in Journalism Studies*. London-Thousand Oaks-New Delhi, Sage Publications.

<http://www.revista-alternante.de>

<http://www.asymetria.org>

Basil Munteanu, un istoric literar aproape uitat

Iulian Băicuș

Facultatea de Litere, Universitatea din București
iulian.baicus@litere.unibuc.ro

Pentru a cita acest articol: Băicuș, I., 2021, „Basil Munteanu, un istoric literar aproape uitat”. *Romanian Studies Today*. IV, p. 113-128.

Abstract. This essay is focused on a Historian of Literary History, Basil Munteanu, and his masterwork, *The Panorama of Romanian Literature*, who initially has been written in French and published at a French Publishing House, and translated to five different Western Languages, being more famous abroad than in his own country. I have been studied both his literary biography and his works, trying to comprehend the way in which a History of Romanian Literature, written for a Foreign receptor will differ from a Romanian History of Romanian Literature, for example those written by G. Călinescu, *The History of Romanian Literature, from Its Beginnings to the Present Days*.

Keywords: Romanian Modernism, French Literature, Compared Literature, Influence, History of Romanian Literature, Modernity. Etc.

Prima secțiune. Biografia

Basil Munteanu a fost un critic literar, istoric literar și comparatist francez de origine română, care s-a născut la Brăila în data de 9 noiembrie 1897, și care a debutat la revista *Letopiseți*, condusă de Perpessicius, Tudor Vianu și Ion Minulescu. A publicat mai apoi la *Viața Nouă*, a lui Ovid Densusianu, la revista *Cuget Românesc* și la *Flacăra*. Dar cele mai multe dintre poeziile sale au rămas în

manuscris și au fost tipărite mult mai târziu, postum, în anul 1993, în volumul *Ante saeculum. Fanteziiipanteiste*, apărut postum la Paris, sub îngrijirea Ruxandrei D. Shelden, fiica sa, și a lui Eugen Lozovan.

Basil Munteanu și-a susținut bacalaureatul în 1916, la liceul „Nicolae Bălcescu” din orașul natal, apoi a fost mobilizat, un an mai târziu, pe frontul retragerii trupelor românești din Moldova. Perioada dintre 5 octombrie 1917, noaptea plecării pe front, și 20 mai 1918, când se afla la Cetatea Albă se regăsește într-un emoționant jurnal liric al sublocotenentului poet Basil Munteanu. După încheierea studiilor de filologie modernă, în 1920, Basil Munteanu a fost câțiva ani bibliotecar la Biblioteca Academiei, apoi bursier (între 1923-1925) al Școlii Române de la Fontenay-aux-Roses, înființată de marele istoric român Nicolae Iorga. A studiat de asemenea la College de France cu profesorii Paul Hazard, Abel Lefranc și Fortunat Strowski.

Basil Munteanu poate fi considerat de asemenea un veritabil popularizator al istoriei literare românești în străinătate, fiind istoricul literar care în anul 1938 a publicat la Paris, în limba franceză, o celebră *Panoramă a literaturii române contemporane*, din epoca veche pînă la Adrian Maniu, de fapt este vorba despre profesorul titular al cursului de literatură franceză al Universității din București, care din 1940 i-a luat locul lui Charles Drouhet, un amic personal și un protejat al Elenei Văcărescu, și, așa cum precizăm, un veritabil discipol al renumitului comparatist francez Paul Hazard¹, autorul prestigiosului studiu *Criza conștiinței europene, 1680-1715*, el și-a creat un renume internațional, mai ales după o serie de articole publicate în prestigioasa *Revue de Litterature Comparée*.

După ce a devenit membru plin al Școlii Române dela Fontenay-aux-Roses, coordonată de Nicolae Iorga, semnează în *Melanges de l'Ecole Roumaine* pagini substanțiale despre un autor clasic francez, Senancour. În ciuda acestor preocupări pur franceze, Basil Munteanu nu uită însă pasiunea sa esențială pentru literatura română. De asemenea, el este unul dintre primii traducători francezi ai poeziei lui Lucian Blaga, de altfel în *Panorama* el va rezerva câteva pagini extrem de importante discuției asupra filosofiei lui Lucian Blaga, de altfel, spre deosebire, de G. Călinescu va reuși să depășească măruntele umori și să discute cât de cât obiectiv eseurile lui Emil Cioran sau Constantin Noica sau cursurile lui Nae Ionescu, pe care îl taxează drept antisemit și căruia îi reproșează excesul de autohtonism și ortodoxismul militant, cu tentă legionară, de altfel Lucian Blaga îi va trimite mai multe scrisori entuziaste. Mai mult, obsesia românească triumfă, deoarece exegetul lui Senancour și al Doamnei de Stael își consacră prima sa carte literaturii române.

În anul 1938, prezentată într-o binecunoscută colecție *Panorama des Littérature roumaine contemporaine*, care apărea la Paris, literatura română e

¹ Paul Hazard, *Criza conștiinței europene, 1680-1715*, ediția a doua revizuită, traducere de Sanda Șora, cuvânt înainte de Jacques Chauve, București, Editura Humanitas, 2007.

sintetizată de Basil Munteanu², într-o istorie a literaturii române foarte compactă, care prezintă, pentru prima oară, literatura română străinătății într-un mod cu adevărat european, cu o metodă și într-un stil ce lasă în umbră încercările precedente (N. Iorga, Petre V. Haneș etc.), deși pornește chiar de la ele. În realitate, Basil Munteanu va scrie o primă istorie a literaturii române după modelul celebru al lui Gustave Lanson³, cel care definise principiile istoriei literare franceze, și care va influența pe mulți dintre istoricii literari de la sfârșitul secolului al XIX-lea începutul secolului XX, dar se simte în carte și directă înrîurire a istoriei lui N. Iorga, cel care ar putea fi considerat nu doar un simplu comentator al fenomenului literar ci chiar părintele studiilor culturale din România, prin pregătirea sa de istoric fiind adesea în contact cu toate zonele culturii române, arhitectura, arta sau muzica, deși domeniul său predilect era istoria veche a culturii românești.

De fapt, publicarea istoriei sale o va preceda cu câțiva ani doar pe cea a lui G. Călinescu, cel care avea să profite de această lectură împrumutînd discret maniera de organizare a materiei, de fapt *Istoria* lui a înghițit-o pe cea care îi fusese model, și a trecut-o, definitiv, în umbră, deși ea pierde ușor orice bătaie cu ea în străinătate, dat fiind faptul că străinii au un acces mai facil la *Panorama* lui Basil Munteanu decît la *Istoria* generalistă a lui G. Călinescu. Spirit contemporan, în perfect acord cu toate comandamentele integrării culturii române în cea mai largă, europeană, deschis spre asimilarea oricărui tip nou de experiență estetică, Basil Munteanu va realiza prima sinteză vie a tot ce dăduse mai bun literatura română până la acea dată. De asemenea, prin intermediul *Panoramei* sale, literatura română avea prima ei șansă a unei expuneri publice general europene, putând fi, în sfârșit, cunoscută peste hotare în adevărata ei lumină. Din cîte se pare B. Munteanu lucra la această *Panoramă* încă din anii 1936-1937, anii de frământări sociale și politice care aveau să ducă la recrudescența dreptei și ascensiunea Mișcării Garda de Fier. Adresându-se, în primul rînd cititorilor francezi, și fiind un umanist cu vederi pacifiste el îi prezintă pe români ca fiind o „sinteză unică în istorie, de latinitate, slavism pe fond autohton trac”, ceea ce le-a conferit „calitatea de a rezista, nu de a ataca”,

Spre deosebire de rivalul său, criticul și istoricul literaturii G. Călinescu⁴, autorul *Istoriei literaturii române de la origini până în prezent*, B. Munteanu este istoricul literar care nu a atribuit Școlii Ardelene rolul primordial în procesul de sincronizare tot mai accelerată a culturii românești cu marile culturi europene. Urmărind cercetările unor maeștri de-ai săi de la Universitatea din București, cum

² Basil Munteanu, *Panorama des Littérature roumain contemporaine*, Paris, Éditions du Sagittaire (Anciennes Éditions Kra), 1938.

³ Gustave Lanson, *Histoire de la littérature française*, deuxième édition, Éditions Hachette, Paris, 1924.

⁴ G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, revăzută și adăugită, ediție și prefață de Al. Piru. București, Editura Minerva, 1986.

ar fi N. Iorga, N. Cartoian, C. Rădulescu Motru, sau Demostene Russo, el va marca apariția unei dimensiuni franceze prezentă prin filieră Fanariotă, „*c'est dans les écoles grecques que les Roumains feront connaissance avec un Racine, un Fénelon, un Condillac, un Metastase*”⁵. Dar, în opinia sa, solidarizarea culturii noastre cu Occidentul ar începe abia în 1866 („*la renaissance de l'État s'accompagne d'une renaissance de la littérature*”), iar autori canonici cum ar fi V. Alecsandri și Titu Maiorescu sunt caracterizați drept valori literare „de tranziție”.

Dincolo de a-l considera pe Titu Maiorescu un spiritus rector al culturii române în ansamblul ei, ci un simplu „professeur de discipline”, B. Munteanu îl va așeza mai jos în ierahia culturală decât Alexandru Xenopol, „*savant européen d'expression française*” (!), iar paginile pe care B. Munteanu le dedică lui Mihai Eminescu, caracterizat drept „*l'être roumain*”, și „*la haute cime dont le passé et l'avenir forment le double versant*”. El îl va defini pe Mihai Eminescu drept un „poet universal și teoretician național”, „*d'une beauté délicate et virile*” – apropiindu-l de Volney, Alfred de Vigny, J.J. Rousseau, Victor Hugo, și chiar de Charles Baudelaire, pentru a le permite francezilor să-i înțeleagă personalitatea criticul recurge mereu la acest pattern al comparațiilor cu marile valori ale culturii franceze.

Portretul lui N. Iorga merită de asemenea multă atenție, marele istoric și literator al românilor fiind efinit drept „*l'homme des situations simples et pathétiques*” dotat cu „*un souffle inépuisable de tribun*” etc.). În general autorul este interesat de mizele ideologice ale unor scriitori, el prezintă atât „ideile socialiste” ale lui C.D. Gherea și H. Sanielevici dar îl atacă la baionetă pe filosoful creștin Nae Ionescu, mentorul unei întregi generații, caracterizat drept „*antisémite, doctrinaire, adversaire déclaré de la raison abstraite, de la philosophie des Lumières, des principes de la Révolution française et du libéralisme*”⁶. Nu pot decât să fiu de acord cu această formulare a sa. Și continuă: „*contre le principe de la démocratie, il érige celui de l'autorité, et aux droits de l'individu il oppose ceux des masses*”⁷.

În anul 1939 Basil Munteanu, prenumele său real fiind Vasile dar Basil este echivalentul francizat, va fi ales membru corespondent al Academiei Române, iar după moartea profesorului, unde va ține prima sa prelegere universitară, cu tema *Metoda și personalitatea în studiul literaturii*. Evocându-și maestrul, pe Pompiliu Eliade⁸, autor al unei teze de doctorat despre influența franceză în Țările Române, sau Gustave Lanson, pentru a marca avantajele metodelor pozitivistice în critica și

⁵ Basil Munteanu, *Panorama*, ed.cit., p. 23.

⁶ Basil Munteanu, *Panorama*, ed.cit., p. 154.

⁷ Basil Munteanu, *Panorama*, ed.cit., p. 156.

⁸ Pompiliu Eliade, *Influența franceză asupra spiritului public în România. Originile. Studii asupra stării societății românești în vremea domniilor fanariote*, Editura Institutului Cultural Român, 2006.

istoria literară, B. Munteanu arăta faptul că el reprezenta generația următoare, cea a unui cercetător care a studiat în Franța, maeștrii săi francezi fiind Paul Hazard și Abel Lefranc, pentru a obține „*eliberarea de idolii trecutului și de adevărurile automate*”. El mai anunța profetic faptul că „*fanatismul și dogmatismul istoric nu mai aparțin vremii noastre*”, iar această replică era rostită în acea perioadă de rinocerizare forțată a culturii române. Valorile Iluminismului și raționalismul francez au triumfat asupra negurii și întunericului prin vocea lui Basil Munteanu. De asemenea, acesta a fost profesor universitar în timpul războiului, iar printre studenții săi s-au numărat și viitoare personalități ale exilului cultural parizian, Virgil Ierunca, Theodor Cazaban, Monica Lovinescu, Sanda Stolojan și alții, cu care a examinat „imensul prestigiu” al Franței, dar mai ales literatura franceză care „poartă cu sine sensul congenital al eternității”. Tot în acești ani au luat naștere studiile adunate în volumul *Permanențe franceze. De la Descartes la Giraudoux*⁹, apărut în Editura Fundațiilor Regale, sub direcția lui Al. Rosetti) – una din primele cărți care aborda deschis temele franceze apărute la noi. B. Munteanu va face parte din delegația oficială a României la Conferința de pace de la Paris (alături de Al. Rosetti, Mihail Ralea), în 1946. Nesuportând ideea exilului interior, el va alege libertatea de conștiință și va opta pentru exilul parizian, perioadă în care nu va abandona deloc dialogul inter-cultural româno-francez.

În anul de grație 1946, fiind ales subdirector al Școlii de la Școalei Române dela Fontenay-aux-Roses, înființată chiar de N. Iorga, B. Munteanu a preferat să mănânce, vorba lui Caragiale, franzela albă a exilului la Paris, unde va deveni unul dintre polii literaturii române din exil, fiind amestecat alături de Rosa del Conte, Mircea Eliade sau profesorul de romanistică Alf Lombard în propunerea trimisă Academiei Suedeze de acordare a premiului Nobel pentru literatură lui Lucian Blaga, care a fost foarte aproape de a aduce României un mare succes internațional major. Din păcate profesorul filosof nu s-a bucurat de susținerea autorităților comuniste, cele care l-au scos de la Catedra de Filosofie a Culturii pe care o deținea la Facultatea de Litere din Universitatea clujeană, pentru a-i da în schimb un post de bibliotecar la aceeași facultate. După moartea profesorului de literatură comparată, sorbonardul Jean-Marie Carre, Basil Munteanu își va investi o mare parte din talentul său în conducerea și redactarea revistei *Revue de Littérature Comparée*. Absolut toate studiile sale, discursurile difuzate de radio Europa liberă, conferințele de literatură comparată au avut în centrul lor „omul și pământul românesc”. În această revistă B. Munteanu va scrie și va publica eseuri despre Constantin Brâncuși, caracterizat drept un „vestitor al geniului românesc”, Eminescu (reprezentant al unei „autochtonie universaliste”), despre „muzica minulesciană”, despre poezia lui Lucian Blaga și despre personalitatea („vizionară a latinității”) lui O. Densusianu.

⁹ Basil Munteanu, *Permanențe franceze. De la Descartes la Giraudoux*, București, Fundația Regală pentru Literatură și Artă, 1946.

În afară de celebra sa *Panoramă...*, B. Munteanu a publicat în Franța mai multe studii de literatură comparată, pe urmele conducătorului tezei sale de doctorat, Paul Hazard, unul din cei mai însemnați comparatiști literari din toate timpurile, care a avut o influență catalitică și asupra lui Al. Ciorănescu, autor al unui studiu despre opera lui J.J. Rousseau, mai ales, în Elveția și în Franța, sau diverse studii de literatură română la interfața cu literatura franceză, *Introduction au lyrisme roumain*, *La poésie de Lucian Blaga*, *L'Art roumain à la recherche de l'absolu* etc. – colaborează și devine secretarul general al cunoscutei *Revue de littérature comparée* și publică volumul *Constantes dialectiques en littérature et en histoire*.

Și totuși, după cum arată V. Ierunca¹⁰, un fost student al profesorului, acesta saluta într-un articol omagial reluat în antologia sa, *Semnul mirării*, prezența binevenită a lui B. Munteanu „în centrul exilului românesc”, „pe care l-a cinstit cu vorba și cu scrisul, cu fapta și cu povăța”. El a organizat și comemorările lui Nicolae Iorga și Lucian Blaga. Virgil Ierunca publica în exil un text admirativ reluat în antologia sa, *Semnul mirării*:

«Într-adevăr, pentru puțini exilul a însemnat – ca pentru Basil Munteanu – un tărâm de suferință în demnitate, un cadru de reconstruire ideală a României pierdute în noaptea totalitară. Omul acesta care și-a francizat numele¹¹ – poate și pentru faptul de a fi trăit cea mai mare parte din viață în Franța - rămăsese, de fapt, un Român integral, unul dintre acei intelectuali autentici care nu s-au lepădat de România, rușinându-se de ea, ca de o rudă săracă, de îndată ce nu le-a mai putut oferi o situație sau un confort sentimental. Ceea ce explică de ce, paralel cu studiile sale despre literatura franceză, care l-au pasionat de totdeauna, Basil Munteanu n-a încetat să fie obsedat de valorile spirituale românești. Este în acest itinerariu intelectual o destoinicie etică ce trebuie subliniată pentru că ea situează o vocație și definește un caracter».

Discipolul său cel mai important a fost Eugen Lozovan, profesor la Universitatea din Copenhaga, prețuit în lumea universitară mai ales, în Argentina și în Statele Unite, Eugen Lozovan a organizat un colocviu în urma căruia a rezultat volumul omagial *Hommage à Basil Munteanu*. Tot Eugen Lozovan, alături de Ruxandra D. Shelden, fiica profesorului, deținătoarea drepturilor de autor ale *Panoramei*, au editat în S.U.A. la Cleveland, în 1994 la editura proprie a editoarei volumul *Permanențe românești*¹². Iar aceiași editori au reeditat

¹⁰ Virgil Ierunca, *Semnul mirării*, București, Editura Humanitas, 1995.

¹¹ La un moment dat în perioada cât s-a aflat la Paris a semnat și cu numele de Basil Mounteanu.

¹² Basil Munteanu, *Permanențe românești, Discursuri și portrete*, Cleveland, R.D. Shelden Enterprises, 1994.

*Panorama literaturii române contemporane*¹³, iar în 1993, aceeași editură, a publicat volumul de poezii, *Ante Saeculum. Fantezii panteiste*¹⁴.

Panorama literaturii române contemporane a lui Basil Munteanu se deschide cu o „Introducere” în care autorul se dovedește și un excelent elev al lui N. Iorga, el preferînd să continue demersul acestuia și să trateze prima parte a istoriei literaturii noastre în introducere în vreme ce analizele propriu zise încep cu fenomenul junimist. Sub influențat teoriilor lui Hippolyte Taine sau Albert Thibaudet autorul cărții va acorda o atenție specială geografiilor literare, punând un accent vizibil asupra fatalității istorice care i-a urmărit pe români, puși de un alt mare istoric român, ca Gheorghe I. Brătianu sub semnul miraculosului, iar etno-psihologia și sociologia culturii îl ajută pe autor să definească exact „caracterele generale ale literaturii române”. Dar acest profil etno-cultural se face prin raportare la cultura franceză, de altfel autorul a lăsat și o foarte valoroasă *Istorie a literaturii franceze*, intitulată *Istoria literaturii franceze: clasicismul, ideologia și literatura de idei*¹⁵, pe care din păcate nu a reușit să o finalizeze, să o aducă în perioada contemporană.

Secțiunea a doua, Panorama unei literaturi aparent minore

Fără a fi deloc stăpînit de complexul de inferioritate că ar aparține unei literaturi minore, deși uneori cum ne demonstrează cuplul Gilles Deleuze și Félix Guattari¹⁶, în eseu *Kafka, spre o literatură minoră*, acest accident poate fi chiar un avantaj, Basil Munteanu va continua, de fapt, o direcție începută cu studiul doctoral al lui Pompiliu Eliade despre influența spiritului francez asupra formării spațiului public, rezultat al unei cercetări susținute la Universitatea din Sorbona, instituțional, sau al celui politic, cultural, anticipînd preocupările unor sociologi ai literaturii ca Pierre Bourdieu. Iată o superbă definiție a omului românesc:

«*Omul pe care-l reprezintă literatura română nu e deloc omul social, ci omul în sine, parte integrantă a Creațiunii. Acest om încearcă să se definească nu atât în implicațiile lui colective, ci în implicațiile sale pur omenești, metafizice și naturale. Societatea nu-i aduce decât necazuri și eșecuri, și cea mai mare parte*

¹³ Basil Munteanu, *Panorama literaturii române contemporane*, Traducere de Vlad Alexandrescu; Ediție îngrijită de Eugen Lozovan și Ruxandra D. Shelden, Cleveland, R. D. Shelden Enterprises, 1996.

¹⁴ Basil Munteanu, *Ante Saeculum. Fantezii panteiste*, Cleveland, R. D. Shelden Enterprises, 1993.

¹⁵ Basil Munteanu, *Istoria literaturii franceze, clasicismul, ideologia și literatura de idei*, Ediție îngrijită și prefăcută de Michaela Spinei, Victor Spinei, București, Editura Enciclopedică, 2004.

¹⁶ Gilles Deleuze și Félix Guattari, *Kafka, spre o literatură minoră*, Traducere din franceză și postfață de Bogdan Ghiu, București, Editura Art, 2007.

din conflictele sociale imaginate de romancieri se rezolvă în tânguire și anatemă. Omul literaturii românești, populare sau culte, nu se simte în largul lui decât singur, față de sine și de cer, înconjurat de mistere, situat în centrul vastei naturi, străduindu-se să se explice prin ea și să i se integreze»¹⁷.

Istoricul literar nu se va lăsa însă furat de minorat și va continua să-și socheze cititorii cu acele paralele care l-au făcut celebru, cum ar fi cea dintre Pascal și mitropolitul Varlaam: «*Murim zi cu zi, clipă de clipă. Cândva vom locui în casa de lut a moșilor, după cuvântul Mitropolitului Varlaam, în 1643. Dar până atunci să nu adormim, precum sfātuia, vreo zece ani mai târziu, un alt înțelept creștin, Pascal. Până atunci fiecare să ne ostenim cu Mitropolitul, «ca un datornic ce sânt lui Dumnezeu, cu talantul ce mi-au dat poci plăti măcar de cât»*».

De fapt, criticul și istoricul literar Basil Munteanu a anticipat reintegrarea României în familia țărilor europene de unde fusese alungată, căci susținea ideea că, „*l'Europe veuille bien leur reconnaître le peuple roumain cette vertu et les acueillir effectivement dans son patrimoine*”, afirmația fiind făcută în anul de grație 1967. Teza aceasta a constituit crezul său fundamental, de fapt cultura română este parte nemijlocită a patrimoniului cultural european. Altfel spus, cultura românească a făcut sau face parte din patrimoniul culturii Europei. Basil Munteanu lasă la o parte toate conceptele utilizate pînă atunci, Teoria imitației, preluată de la Gabriel Tarde, teoria sincronizării noastre, inventată de E. Lovinescu, sau critica formelor fără fond maioresciană, și susține teza inversă, cea a culturii românești ca parte integrantă a culturii europene, singura teorie care este valabilă în aceste zile. Este firul roșu care străbate *Panorama de la littérature roumaine contemporaine*¹⁸ cartea fiind tradusă în italiană (1947)¹⁹, în germană (1955)²⁰, în engleză (1939)²¹, în portugheză (1969)²², care descria literatura română în termeni europeni, dar care din pricina unor invidii locale și localiste nu a avut parte de o bună receptare românească, deși a fost prezentată laudativ în anul apariției de oameni de cultură de talia unor profesori ca Constantin Rădulescu Motru, Demostene Russo, Nicolae Cartoian, Sextil Pușcariu, C.C. Giurescu, Gr. Nandriș și Lucian Blaga – *Panorama...* ea va fi complet ignorată de G. Călinescu, dar care s-a inspirat copios din ea, sau de alți autori de istorii ale literaturii române, de la

¹⁷ Basil Munteanu, *Panorama*, ed.cit, p. 12.

¹⁸ Basil Munteanu, *Panorama de la littérature roumaine contemporaine*, Paris, Éditions du Sagittaire, 1938.

¹⁹ Basil Munteanu, *Storia della letteratura romena moderna*, și a fost tradusă din limba franceză de Agnese Silvestri Giorgi. Volumul a apărut în colecția Biblioteca di cultura moderna în anul 1947.

²⁰ Basil Munteanu, *Geschichte der neueren rumänischen Literatur*, și a apărut la Viena în 1943 (a fost reluată în trei ediții succesive).

²¹ Basil Munteanu, *Modern Rumanian literature* și a apărut inițial la editura Curentul din București în 1939, dar nu a mai fost reeditată niciodată.

²² Basil Munteanu, *Panorama da literatura moderna romena*, Lisboa, 1969.

Șerban Cioculescu, Vladimir Streinu, T. Vianu, *Istoria literaturii române moderne I*, București 1944, la *Istoria critică* a lui N. Manolescu. Rămânea după el o operă scrisă special pentru cititorii occidentali, tratată cu exces de spirit critic de cititorii sau criticii români.

B. Munteanu denumeste epoca cuprinsă între 1866-1916, epoca Renașterii naționale, epoca lui Mihai Eminescu, sau a Marilor Clasici, cum ne-am obișnuit să o numim, și cum o face chiar Istoria lui George Munteanu²³, cu observații pline de căldură, iar multe detalii se pot transforma în diverse nuclee ale unor exegeze, dar capitolul în care istoricul literar Basil Munteanu și-a demonstrat talentul de istoric literar este cel consacrat perioadei interbelice și intitulat „*Efortul creator de după război*”.

Din capitolul intitulat *Epoca lui Eminescu* aflăm că atenția lui Mihai Eminescu viza literatura antică, l-a citit pe Horațiu în limba latină, făcea traduceri din hindusă sau germană, citea din Molière, Montesquieu, declarat un creator genial, Jean Jacques Rousseau, în special în ceea ce privește celebra teorie a contractului social, Alexandre Dumas, romancierul de mistere Poinson du Terrail, Proudhomme, Saint-Simon sau Theophile Gautier, descoperim aici informații prețioase despre interesul lui Eminescu pentru literatura franceză, cumva ocultat în exegeza eminesciană care pune accent pe influența germană asupra poetului, vezi celebrul studiu al doamnei Zoe Dumitrescu Bușulenga²⁴, *Eminescu și romantismul german*, după 1990 supusă unor critice acide din partea unor intelectuali de dreapta doamna Bușulenga s-a călugărit devenind maica Benedicta.

Mai apoi, din literatura germană B. Munteanu selectează alte nume foarte cunoscute de autori de cum ar fi Burger cu Lenore, Schiller, Jean Paul Richter, Novalis, Tieck, dar și E.T.A. Hoffmann ar fi putut fi amintit în acest context, drama lui Goethe, *Faust*, sau cele două tratate de filosofie, *Critica rațiunii pure*, a lui Immanuel Kant din care poetul a tradus primele capitole la îndemnul lui Titu Maiorescu, și *Lumea ca voință și reprezentare* a lui Arthur Schopenhauer²⁵. În opera încheiată istoricul literar B. Munteanu include cele două basme filosofice, *Cezara* și *Sărmanul Dionis* și peste 60 de poeme de primă mână, preocupat de ideea aceasta a influențelor el identifică în drama *Mureșanu* tema din *Faust*, amintește faptul că *Panorama deșertăciunilor* este un lung poem epic, inspirat de *La legende des siecles* a lui Victor Hugo, care ajunge în poemul eminescian la epoca din timpul Comunei din Paris, descrisă de V. Hugo și în romanul său, *Mizerabilii*, și la epoca lui Napoleon al doilea.

²³ George Munteanu, *Istoria literaturii române, Epoca Marilor Clasici*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.

²⁴ Zoe Dumitrescu Bușulenga, *Eminescu și romantismul german*, București, Editura Eminescu, 1986.

²⁵ Arthur Schopenhauer, *Lumea ca voință și reprezentare*, Traducere, Proslogion și cronologie de Anton Adămuț, Iași, Editura TipoMoldova, 1995.

Printre temele eminesciene cele mai cunoscute, general romantice, Basil Munteanu remarcă în cazul prozei doar două, magia și inițierea, cu influențe din Jacob Boehme, Zoroastru, Calioastro, pe când tema fundamentală a poeziei sale este motivul clarului de lună care topea volumele și estompa formele și talentul cu care a descris natura, pe care Alfred de Vigny o ura pe față, iar Charles Baudelaire o caracteriza drept o vrăjitoare necruțătoare. De asemenea, Alexandru Odobescu este caracterizat drept un autor de proză istorică romantică, cu două povestiri istorice mai speciale, *Doamna Chiajna* sau *Mihnea cel Rău*, dar piesa de rezistență a operei sale este eseu *Pseudo-kinegetikos*, pe care eu aș compara-o cu *Une voyage autour de ma chambre*. Ion Creangă este, în opinia lui Basil Munteanu, autorul a zece basme de primă mărime și a minunatei cărți autobiografice, *Amintiri din copilărie*, fiind un autor neaoș, care nu vorbea sau nu citea în limbi străine, deci basmele și amintirile sale sunt narate în cel mai autentic grai românesc.

În capitolul al doilea, dedicat eseului și ideologiei din perioada junimistă dar și din epoca imediat următoare aflăm că epoca lui Mihai Eminescu se va încheia în anul 1885, după decizia lui Titu Maiorescu de a intra în politică. Perioada care va urma este epoca Sămănătorismului și a Poporanismului, epoca în care C.D. Gherea își publică cele trei volume de studii critice, epoca lui H. Sanielevici sau a unuia dintre elevii lui Titu Maiorescu, C. Rădulescu Motru²⁶ care, de asemenea, a publicat mai multe studii de filosofia culturii, dar și un eseu politic intitulat *Cultura română și politicianismul*, în care reia o parte din teza maioreșciană a formelor fără fond, declarând că țara esențială de care suferă cultura română este politicianismul. Tot în acest context va fi amintit și unul dintre liderii Sămănătorismului, N. Iorga, cel care a scris mai multe drame istorice care-i au în centru pe diverși eroi cum ar fi Francisc de Assisi, Cleopatra, sub puternica influență a dramei lui William Shakespeare, *Antoniou și Cleopatra*, sau Iisus Hristos. La această galerie de spirite înalte se adaugă O. Densusianu, romanist și lingvist, care face o bună figură, A.D. Xenopol, istoric și mare admirator al Franței, sau Mihail Dragomirescu, primul nostru teoretician literar, influențat de Saint-Beuve, Georg Brandes sau Hyppolite Taine. De fapt, scriind o istorie a literaturii române pentru un public francez, dar nu numai, B. Munteanu are tendința de a-i cam trece în umbră pe autorii filo-germani, vezi situarea lui Titu Maiorescu sub poziția pe care acesta o va capăta în **Istoria** generală a lui G. Călinescu.

În capitolul al treilea, vizând nuvelele și romanele, sunt amintiți Ioan Slavici, definit drept un etnograf sau un psiholog literar, Ion Luca Caragiale, cu *Kir Ianulea*, comparat cu *La Fontaine*, drama *Năpasta*, comparată cu *Puterea întunericului* de Lev Tolstoi și *O făclie de Paște*, comparată cu o povestire a lui

²⁶ C. Rădulescu Motru, *Cultura română și politicianismul*, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1995.

Villiers d'Isle Adam, *Tortura prin nădejde*. Teatrul lui Caragiale aduce în prim plan comediile, care pun accent pe tarele clasei burgheze și care ne fac să ne detașăm de ele, vezi celebrul catharsis din studiul lui Titu Maiorescu, *Comediile domnului Caragiale*. Opera lui Barbu Ștefănescu-Delavrancea este caracterizată drept un amestec de realism și romantism, fiind citată proza lui, *Sultănica*.

De o atenție specială se bucură însă prozatorul Diliu Zamfirescu, creatorul romanului românesc modern, un romancier care îl admira pe Lev Tolstoi, el credea că romanul trebuia să dea iluzia vieții, cu alte cuvinte să fie verosimil nu să reproducă mimetic realitatea, despre care a început să scrie în 1892 un studiu monografic, abandonat mai apoi, dar care ura romanul lui Stendhal, *Roșu și negru* și naturalismul lui Emile Zola, nu-i deloc singurul autor român, ideea fiind împărtășită și de I.L. Caragiale. Diliu Zamfirescu a scris romanele din ciclul Comăneștenilor, *Viața la țară* (titlul inițial fiind mult mai rustic, *Pe arătură*), *Tănase Scatiul*, *În război* (o imitație palidă după *Război și pace*), pornind de la războiul de Independență din 1877, *Îndreptări* și *Ana* (botezat de asemenea după romanul lui Lev Tolstoi, *Anna Karenina*). Primele două romane ale sagii Comăneștenilor sunt capodopere incontestabile ale ciclului, restul se estompează treptat și își pierd valoarea estetică pentru a deveni literatură siropoasă, de consum.

În capitolul IV al *Panoramei literaturii române*, intitulat *Renașterea poetică*, sunt grupați mai mulți poeți, fiecare fiind caracterizat printr-o definiție pivotală, procedeu utilizat și de istoricul literaturii G. Călinescu, acesta fiind preluat de la Gustave Lanson. Astfel, poetul Alexandru Vlahuță este un simplu epigon eminescian, G. Coșbuc, un poet care se vrea o expresie a neamului său, O. Goga, o expresie a irendentismului profetic, Șt.O. Iosif un rafinat nostalgic, Panait Cerna o expresie a optimismului poetic, iar Al. Macedonski, marele precursor al Modernismului, Simbolismului etc. Spre ilustrare, putem lua în considerare analiza poeziei lui Dimitrie Anghel, caracterizat drept un „poet al transparențelor”, constructor al unui univers delicat, floral, care ne-ar trimite cu gândul la Impresionismul lui Claude Monet sau Paul Sisley.

În partea a doua, *Atitudini*, printre eseuri sunt citate cele scrise de Paul Zarifopol, despre Molière, La Rouchefoucauld, Gustave Flaubert, Guy de Maupassant, Anatole France, Renan, Marcel Proust, Paul Valery, Julien Benda, André Gide sau Louis Ferdinand Celine. În general, grupul tradiționalist îi prefera pe autorii catolici, Charles Peguy, Francois Mauriac, Henri Massis sau Jacques Maritain. La București funcționează un institut francez și unul german, Rainer Maria Rilke fiind prizat de Nechifor Crainic, Lucian Blaga sau Mihai Ralea, iar literatura engleză este reprezentată de cărțile lui Dragoș Protopopescu, *Fenomenul englez* sau *Pagini engleze*.

Filosofia sau eseu sunt reprezentate de eseurile publicate în revista *Gândirea* de N. Crainic sau Lucian Blaga, dar sunt citați și Ștefan Zeletin²⁷, un

²⁷ Ștefan Zeletin, *Burghezia română, originea și rolul ei istoric*, București, 1925.

istoric al burgheziei, în eseu politic *Burghezia română*, sau *Istoria civilizației române moderne*, de E. Lovinescu. În plus sunt amintiți și Constantin Noica, cu eseuul său de debut, *Mathesis, sau bucuriile simple*, Emil Cioran, *Pe culmile disperării* sau Mircea Eliade, autor a mici eseuri și solilocvii filosofice, dar și Tudor Vianu, autorul primei *Estetici* autohtone.

Cel mai mare romancier al nostru este Mihail Sadoveanu, cel care la 18 ani îi considera pe Fiodor Dostoievski și Lev Tolstoi doi mari scriitori, cel care iubea la nebunie proza lui Guy de Maupassant, și a învățat pe dinafară capitolul al cincilea din romanul lui Gustave Flaubert, *Madame Bovary*. Printre ceilalți romancieri, cei mai importanți sunt Ion Agârbiceanu, Liviu Rebreanu, Cezar Petrescu, basarabeanul Constantin Stere, cu saga sa, *În preajma Revoluției*, Marea Europeană, cum era denumită Hortensia Papadat-Bengescu, și Gib Mihăescu.

Ultimul capitol, cel care încheie *Panorama...*, este dedicat poeziei interbelice, iar aici intră Ion Minulescu, simbolismul grandilocvent, George Bacovia, un simbolist fără muzică, staționar, Lucian Blaga, un poet al misterului cosmic, Ion Vinea, reprezentant al avangardei elegiace, Ion Barbu, geometrul mallarméan, ireductibilul Arghezi, Vasile Voiculescu, un poet creștin dar cu un destin tragic, Ion Pillat, poetul frumuseților limpezi, poetul panteist și neo-romantic Al. Phillipide, pesimistul Botez, și un poet primitiv dar foarte rafinat, Adrian Maniu.

Secțiunea a treia, Considerații estetice despre istoria literaturii

Concepând istoria literară ca o disciplină salvată de clișee „istoriciste” și „istoricizante”, Basil Munteanu reînviorează judecata de valoare, potențînd-o cu o necesitate discretă. Modern în spus, nespus și stil, el nu alunecă în eseistica paradoxală, după cum îi e străină și fixația partizană. Această «obiectivitate» ce ține și de entuziasm, dar și de împăcare „entuziasm pentru elanul unei literaturi ce-și arde etapele pentru a deveni, „împăcare pentru tonalitatea discursului critic” nu putea să nu fie primită bine. Atât de «dreapta», cât și de «stînga» românească.

Doar două exemple amintim aici, primul fiind formulat de autohtonistul N. Crainic într-o recenzie la *Panorama* sa, publicată în revista *Gândirea*, în luna octombrie 1938: ...«Cartea lui Vasile Munteanu, care prezintă cititorilor de limbă franceză întreaga noastră literatură contemporană cu o știință, cu o artă și într-un spirit de obiectivitate cum nimeni n-a făcut-o până azi în țară, săvârșește un act reparator, încadrînd în proporții drepte mișcarea gîndiristă... E ca un balans și contrabalans dialectic, desfășurarea tuturor curenților ideologici care însuflețesc gîndirea și arta românească în acest timp, ilustrate de operele respective, desfășurare condusă cu o ascuțită nuanțare a contrastelor și cu o magistrală măsură a proporțiilor și a semnificației fiecărei tendințe afirmate în legătură cu necesitățile neamului nostru».

În tabăra cealaltă, și anume în prestigioasa *Revista Fundațiilor Regale*, într-o recenzie din luna martie 1940, Mihail Sebastian notează și el: «*Stilist strălucit, spirit critic pătrunzător, orientându-se cu aceeași siguranță și în lumea ideilor și în lumea artei, D. Basil Munteanu aduce scrisului românesc mari daruri, pe care lecția sa inaugurală le-a afirmat încă odată în modul cel mai fericit cu putință*».

Așa cum spuneam, în *Panorama literaturii române* Basil Munteanu va diviza perioada interbelică, supranumită *Elanul creator de după război*, în trei arii principale de interes, prima intitulată *Atitudini*, va include tot ce ține de eseu, publicistica literară sau filozofie, cea de-a doua intitulată *Avântul romanului*, urmează teoria lovinesciană a urbanizării prozei noastre, și a Sincronismului lovinescian, studiind în mod clar influențele străine, căci *Panorama literaturii române*, creația sa este și un superb exemplu deosebit de original de comparatism literar, în care raportarea se face în permanență la marile culturi europene, cea franceză, centrală, sau pivotantă, dar și cele germană, italiană, engleză sau rusă. Interzis în propria lui țară, neavând voie să publice din cauza teroarei obscurantiste a realismului socialist. Basil Munteanu va situa lirismul românesc într-un spațiu al suferinței. După ce evocă istoria de nefericiri a poporului român, el adaugă: «*Fatalitățile geografice se împletesc aici cu marele nenoroc al istoriei pentru a da naștere celei mai paradoxale dintre existențe. Exploatat până la măduvă de a lungul veacurilor, la cheremul unora sau altora, pierzându-și, periodic, cei mai buni fii și cele mai frumoase recolte ale pământului, plătind nefericirii mai mult de ce i se cuvine, victimă a unor calcule reci și a unor evenimente fulgerătoare care acționează pe deasupra lui, zdrobit de mașina cu dinți de oțel a unor rivalități imperiale care-l înconjurau, așteptând neputincios ca cei mari să fi sfârșit odată cu certurile dintre ei, știindu-se dinainte țapul ispășitor al acestora, poporul român a supraviețuit. După cum au supraviețuit și chinurile... Din aceste chinuri acumulate și agravate dealungul vremilor isvorăște lirismul românesc*».

Chinuit de negura aceasta a exilului, Basil Munteanu combină acuratețea judecăților critice cu amplele lamentări ale exilatului, căci discursul său analitic este dublat de un filon patriotic, greu de găsit în alte opere similare sau la alți istorici literari din epoca interbelică sau de dată mai recentă. Pe undeva acest citat amintește ideea unui martir al Gulagului comunist, profesorul Gheorghe I. Brătianu, déjà amintit de noi, un descendent al familiei politicienilor liberali Ion și Ionel Brătianu, mort într-o celulă a temniței din Sighetu Marmației, cel care într-una dintre cărțile sale caracteriza poporul său drept o enigmă și un miracol²⁸.

Iată acum definiția acestui lirism considerat chiar neliniștit: «*Într-o Europă care a dat lumii pe Holderlin, pe Novalis și Keats, pe Rimbaud, pe Claudel și pe*

²⁸ Gheorghe I. Brătianu, *O enigmă și un miracol istoric: poporul român*, București, Fundația Academia Civică, 2019.

Rilke, acest lirism al cunoașterii nu e deloc nepilduitor și nici fără triumf. Dar ceea ce poate că Europa modernă n-a văzut încă este această revărsare de febră lirică, această goană în masă spre absolut pe care o constatăm în literatura română a ultimului sfert de secol. Nicăieri, poate, în zilele noastre, n-a răsunat cu mai multă autoritate și cu mai multă forță acest țipăt etern al omului în fața misterului și a neantului: Cine sunt? Ce sunt? Țipătul lui Iov, țipătul lui Eschil, țipătul lui Pascal, scos sub mii de forme de sute de voci răgușite ale unui cor nestrunit bine, ieșit direct din pieptul colectiv al unei cohorte pasionate, mai bine spus al unui popor în luptă cu neliniștea sa ancestrală».

Secțiunea a patra, În loc de epilog

În anul 1946, fiind ales subdirector al Școlii de la Școalei Române dela Fontenay-aux-Roses, înființată chiar de N. Iorga, unde va deveni unul dintre polii magnetici ai literaturii române din exil, fiind amestecat alături de Rosa dell Conte, Mircea Eliade sau profesorul de romanistică Alf Lombard în propunerea trimisă Academiei Suedeze de acordare a premiului Nobel pentru literatură lui Lucian Blaga. După moartea profesorului de literatură comparată sorbonardul Jean-Marie Carre, în anul 1952 Basil Munteanu își va investi o mare parte din talentul său în conducerea și *Revue de Litterature Comparée*. Inițial va lucra drept cercetător la *Centre National de la Recherches Scientifique*; de altfel în Franța s-a bucurat de o mare autoritate în domeniul istoriei literare franceze și al romantismului francez, iar la un moment dat va primi o catedră la Collège du France, unde va preda literatură comparată și universală. La Universitatea din București deținea o catedră de profesor de Literatură comparată și înainte să emigreze, a fost ani de zile secretar al *Revistei de literatură comparată*.

Din păcate, în ciuda eforturilor fiicei sale de a reedita opera sa, apariția *Panoramei literaturii române contemporane* la noi în țară nu a stârnit ecoul critic pe care l-ar fi meritat, circulația sa fiind împiedicată și de reeditarea sa în afara granițelor României. Până acum nu există un singur monograf al operei sale, intitulat *Basil Munteanu, contemporanul nostru : studiu monografic*, construit pe tiparul vechiului studiu al lui Jan Kott, *Shakespeare, contemporanul nostru*, acesta fiind publicat de Cristian Florian Popescu²⁹. În mare parte ideea acestui studiu și o parte dintre citate i se datorează, drept pentru care îi mulțumim în finalul acestui text, care se dorește o tentativă de recuperare a operei unui istoric literar mai cunoscut în străinătate decât la noi.

²⁹ Cristian Florian Popescu, *Basil Munteanu, contemporanul nostru : studiu monografic*, Editura Muzeului Național al Literaturii Române, 2003.

Referințe

- Paul Hazard, *Criza conștiinței europene, 1680-1715*, ediția a doua revizuită, traducere de Sanda Șora, cuvânt înainte de Jacques Chauve, București, Editura Humanitas, 2007.
- Basil Munteanu, *Panorama des littérature roumain contemporaine*, Paris, Éditions du Sagittaire (Anciennes Éditions Kra), 1938.
- Gustave Lanson, *Histoire de la littérature française*, deuxième édition, Editions Hachette, Paris, 1924.
- G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, revăzută și adăugită, ediție și prefata de Al. Piru. București, Editura Minerva, 1986.
- Pompiliu Eliade, *Influența franceză asupra spiritului public în România. Originile. Studiu asupra stării societății românești în vremea domniilor fanariote*, Editura Institutului Cultural Român, 2006.
- Basil Munteanu, *Permanențe franceze. De la Descartes la Giraudoux*, București, Fundația Regală pentru Literatură și Artă, 1946.
- Virgil Ierunca, *Semnul mirării*, București, Editura Humanitas, 1995.
- Basil Munteanu, *Permanențe românești, Discursuri și portrete*, Cleveland, R.D.Shelden Enterprises, 1994.
- Basil Munteanu, *Panorama literaturii române contemporane*, Traducere de Vlad Alexandrescu; Ediție îngrijită de Eugen Lozovan și Ruxandra D. Shelden, Cleveland, R.D. Shelden Enterprises, 1996.
- Basil Munteanu, *Ante Saeculum. Fantezii panteiste*, Cleveland, R.D. Shelden Enterprises, 1993.
- Basil Munteanu, *Istoria literaturii franceze, clasicismul, ideologia și literatura de idei*, Ediție îngrijită și prefată de Michaela Spinei, Victor Spinei, București, Editura Enciclopedică, 2004.
- Gilles Deleuze și Félix Guattari, *Kafka, spre o literatură minoră*, Traducere din franceză și postfață de Bogdan Ghiu, București, Editura Art, 2007
- Basil Munteanu, *Storia della letteratura romana moderna*, și a fost tradusă din limba franceză de Agnese Silvestri Giorgi. Volumul a apărut în colecția Biblioteca di cultura moderna în anul 1947.
- Basil Munteanu, *Geschichte der neueren rumänischen Literatur*, și a apărut la Viena în 1943 (a fost reluată în trei ediții succesive).
- Basil Munteanu, *Modern Rumanian Literature* și a apărut inițial la Editura Curentul din București în 1939, dar nu a mai fost reeditată niciodată.
- Zoe Dumitrescu Bușulenga, *Eminescu și romantismul german*, București, Editura Eminescu, 1986.
- George Munteanu, *Istoria literaturii române, Epoca Marilor Clasici*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
- Arthur Schopenhauer, *Lumea ca voință și reprezentare, Traducere, Proslogion și cronologie* de Anton Adămuț, Iași, Editura TipoMoldova, 1995.
- Constantin Rădulescu Motru, *Cultura română și politicianismul*, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1995.
- Ștefan Zeletin, *Burghezia română, originea și rolul ei istoric*, București, 1925, ediția a doua, București, Editura Humanitas, 1994.

Gheorghe I. Brătianu, *O enigmă și un miracol istoric: poporul român*, București, Fundația Academia Civică, 2019.

Cristian Florian Popescu, *Basil Munteanu, contemporanul nostru: studiu monografic*, Editura Muzeului Național al Literaturii Române, 2003.

Basil Munteanu, *Panorama da literatura moderna romena*, Lisboa, 1969.

Statutul și identitatea hermeneuticii literare

Lucia Cifor

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași
luc10for@gmail.com

Pentru a cita acest articol: Cifor, L., 2020-2021, „Statutul și identitatea hermeneuticii literare”. *Roamnian Studies Today*. V, p. 129-137.

Abstract. If within traditional hermeneutics, literary hermeneutics is viewed as the „poor relative” (Peter Szondi), in the context of literary studies its situation is even more dramatic, the name of the discipline garnering, over time, a series of misunderstandings, resulting from the recurrent act (partly erroneous) of equating it with philology, history, and literary criticism, or with stylistics and poetics, and, in best case scenario (though still incorrect), with literary exegesis. An attempt of clarifying the status and identity of literary hermeneutics, both in the field of literary studies, as well as in the domain of hermeneutics, entails, in our opinion, efforts of historical reconstruction and epistemological reappraisal of the discipline.

Keywords: literary hermeneutics, traditional hermeneutics, literary studies, literary exegesis, philology

Dacă alături de celelalte *hermeneutici tradiționale* (hermeneutica teologică, hermeneutica juridică), *hermeneutica literară* (numită și *hermeneutica filologico-retorică*) se află în situația unei „rude sărace” (Peter Szondi¹), în contextul *studiilor literare* de la noi, situația ei este chiar mai dramatică, numele

¹ Peter Szondi, *Einführung in die literarische Hermeneutik*, Studienausgabe der Vorlesungen Band 5, erste Auflage 1975, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, herausgegeben von Jean Bollack und Helen Stierlin, p. 404.

disciplinei acoperind, în timp, o sumă de neînțelegeri, rezultate din recurențele ei echivalări (eronate) cu filologia, istoria și critica literară, ori cu stilistica și poetica, și, în cel mai bun caz (dar tot greșit), cu exegeza literară. O tentativă de clarificare a statutului și a identității hermeneuticii literare atât în planul studiilor literare, cât și în cel al hermeneuticilor, implică, după opinia noastră, eforturi de reconstrucție istorică și de (re)evaluare epistemologică a disciplinei, chestiuni de care ne-am ocupat în mai multe lucrări, publicate în ultimii cincisprezece ani², din care, aici, vom reține doar acele elemente care ni se par esențiale pentru clarificarea situației hermeneuticii literare astăzi, fără iluzia redării acestei problematice în mod exhaustiv. De altfel, pentru cei familiarizați cu domeniul disciplinei, acest deziderat nici nu s-ar putea conecta cu specificul gândirii hermeneutice, o gândire similară celei filosofice (nu întâmplător destinul filosofiei și cel al hermeneuticii au devenit de neseplat în secolul al XX-lea), ale cărei interogații și răspunsuri variază de la o epocă la alta și de la un context cultural la altul.

În cele ce urmează, avem în vedere descrierea hermeneuticii literare prin prisma a doi factori de o natură mai degrabă circumstanțială: *realitate* și *deziderat*. Aparent banal, primul termen reclamă prezentarea situației acestei discipline din perspectiva unui principiu epistemologic fundamental, *principiul realismului*, care constă, după Eugeniu Coșeriu, în a reda lucrurile așa cum se prezintă: „a lăsa ca obiectul să apară în lumina lui proprie așa cum este; (...) *principiul moral al științei este a spune lucrurile așa cum sunt*”³. Pentru a ajunge să spunem lucrurile așa cum sunt, în cazul hermeneuticii, a trebuit să cartografiem înțelesurile, circumstanțiale ori contextuale, pe care le-a dobândit disciplina, în timp, pe plan universal, în parte, și la noi. Mai pe scurt, a fost necesar să inventariem *acceptiile terminologice, contextele lor de întrebuintare, situațiile și orizonturile hermeneutice* în care s-au dezvoltat aceste sensuri, precum și motivațiile unor utilizări terminologice, care, în mod surprinzător (sau mai degrabă nu!), nu sunt întotdeauna de ordin epistemic, ci mai curând de ordin conjunctural, conjuncturile fiind preponderent istorice, religioase (mai precis, confesionale), dar și politice ori larg culturale⁴.

² Le menționăm, în continuare, în ordine cronologică, pe cele mai importante: Lucia Cifor, *Principii de hermeneutică literară*, Editura Universității „Al. I. Cuza” Iași, 2006; *idem*, „Die literarische Hermeneutik im Kontext der rumänischen Kultur”, în „Acta Iassyensia Comparationis”, nr. 5/2007, Iași, p. 46-59; *idem*, *Trasee hermeneutice*, Editura Tehnopress, Iași, 2009, p. 239-258; *idem*, „Istoria literaturii și hermeneutica literară”, în Mihaela Cernăuți-Gorodețchi (coordonator) vol. *Colocvii comparatiste*, Editura Universitas XXI, Iași, 2012, p. 15-25.

³ Apud Eugeniu Coșeriu, „Deontologia culturii”, în *Prelegeri și conferințe* (1992-1993), volum apărut ca supliment al „Anuarului de lingvistică și istorie literară” T. XXXIII, 1992-1993, seria A. Lingvistică, Iași, 1994, p. 174.

⁴ În lucrările pomenite anterior (v. nota 2, *supra*!), am identificat sensurile istorice și contextuale ale hermeneuticii, locul și funcțiile îndeplinite, indicând și principalele

În ceea ce privește situația (dezirabilă, după opinia noastră) în care ar putea (sau ar trebui) să ajungă hermeneutica literară, în contextul hermeneuticilor istorice (ca să nu se mai afle în situația de minorat cultural față de surorile ei tradiționale, hermeneutica teologică, hermeneutica juridică), precum și în cadrul studiilor literare (în contextul cărora este încă insuficient de bine reprezentată), nu ne permitem decât să formulăm unele sugestii, situându-ne în sîajul unor doctrine hermeneutice tradiționale și moderne.

Un asemenea demers, nu lipsit de temeritate, este dificil și sinuos, mai ales când nu vrem și nu am putea să ignorăm puținătatea tentativelor de acest gen. O încercare asemănătoare am mai găsit doar la Peter Szondi, într-o serie de studii publicate încă din 1975⁵, în Germania (patria hermeneuticii), sub titlul *Einführung in die literarische Hermeneutik*. Cercetătorul german, comparatist și teoretician literar, a fost, după știința noastră, unul dintre puținii interesați de *identitatea hermeneuticii literare în contemporaneitate*, o identitate forțată atât pe seama cuceririlor venind din trecutul ei, cât și pe seama achizițiilor prezentului dominat de filosofia hermeneutică.

Pentru a construi ceea ce s-ar putea numi *identitatea epistemică a hermeneuticii literare* în a doua jumătate a secolului al XX-lea, Peter Szondi își începe incursiunea de atestare a disciplinei cu Antichitatea, din care reține două mari tradiții hermeneutice: cea a filosofiei grecești și cea a creștinismului timpuriu. În Antichitate, s-au impus și cele două mari direcții ale hermeneuticii: una de esență filologică, caracterizată prin respectul absolut pentru *sensul literal*, *sensus litteralis* (numit și *sensus grammaticus*), și alta, de extracție filosofică (platoniciană) și teologică (preponderent origenistă), cunoscută și sub numele de *exegeză* sau *interpretare alegorică* (*die allegorische Exegese*), *alegoreză* (*Allegorese*), care a stat la baza dezvoltării *teoriei sensului alegoric*, *sensus allegoricus* (numit și *sensus spiritualis*), ultima dominând spațiul european până în epoca medievală târzie⁶.

În spațiul istoriei aproape bimilenare a culturii europene, nu obosește a sublinia Peter Szondi, hermeneutica nu începe cu Friedrich Schleiermacher și cu Wilhelm Dilthey (fondatorii hermeneuticii moderne), după cum ea nici nu poate să dispară în secolul al XX-lea, odată cu Martin Heidegger și Hans-Georg Gadamer, cei care o transformă în filosofie. Dimpotrivă, de la cei din urmă, de fapt, anticipați de Wilhelm Dilthey, hermeneutica, în întregul ei, deci, și hermeneutica literară, este obligată să preia „conștiința propriei istoricități” („*das*

criterii de delimitare a acesteia de filologie, exegeză, critica și istoria literară, precum și relațiile dintre hermeneutică, stilistică și poetică. A se vedea, cu deosebire, L. Cifor, *Principii de hermeneutică literară*.

⁵ Peter Szondi, *Einführung in die literarische Hermeneutik*, op. cit.

⁶ *Ibidem*, p. 11-26.

Bewußtsein der eigenen Historizität”), implicând finitudinea oricărui act de înțelegere, precum și „istoria efectelor” („*Wirkungsgeschichte*”), parametri constitutivi ai comprehensiunii.

Formulele derivate din gândirea gadameriană au fost puse la lucru în spațiul esteticii receptării și al istoriei literare de către Hans-Robert Jauss⁷, de la care a rămas, aproape ca un postulat, principiul conform căruia orice text este constituit din ceea ce el semnifică prin el însuși, plus istoria a ceea ce fost înțeles prin el, istoria receptării lui. Aceste principii hermeneutice, *constiința istoricității comprehensiunii* și teaurizarea în textele literare *a urmelor* (efectelor) *tuturor înțelegerilor survenite anterior*, constituie, în fapt, afirmă Peter Szondi, elementele teoretice ale unei *metahermeneutici* (în care se transformă, practic, hermeneutica gadameriană din *Wahrheit und Methode*⁸), de care nu mai poate rămâne străină nicio hermeneutică, *id est* nici hermeneutica literară.

Dacă preocupările pentru forjarea identității unei hermeneutici, pe care să o putem evoca în mod universal și unanim ca fiind hermeneutica literară, sunt extrem de rare, asta nu înseamnă că hermeneutica, sub diferite aspecte (teoretice și practice) ar lipsi din arealul extrem de diversificat (până la confuzie, uneori) al studiilor literare. Sub alte nume și mai mult îndatorate științelor limbii decât științelor literaturii (fără a le ignora, totuși, pe acestea din urmă), științe precum *hermeneutica textului* (Paul Ricœur⁹) sau *hermeneutica sensului* dedusă din *lingvistica textului* (Eugeniu Coșeriu¹⁰) s-au dezvoltat în ultima parte a secolului al XX-lea. Dar aceste tipuri de hermeneutică (cele mai elaborate sub aspect doctrinar) sunt destul de puțin cunoscute și puse la lucru în studiile literare de la noi ori din altă parte. Cunoscute mai ales de lingviști sau de cei familiarizați cu hermeneutica filosofică, hermeneutica textului și hermeneutica sensului nu au creat încă emulația necesară în rândul specialiștilor în studii literare.

⁷ Cf. Hans-Robert Jauss, „Literaturgeschichte als Provocation”, 1967; în versiunea românească „Istoria literaturii ca provocare a științei literaturii”, traducere de Andrei Corbea, în antologia *Introducere în teoria literaturii*, Editura Universității din București, 2002, p. 44-73.

⁸ Cf. Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 2. Auflage durch einen Nachtrag erweitert, 1965, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen; *idem*, *Adevăr și metodă*, traducere de Gabriel Cercel și Larisa Dumitru, Gabriel Kohn, Călin Petcana, Editura Teora, București, 2001.

⁹ Cf. Paul Ricœur, *Eseuri de hermeneutică*, traducere de Vasile Tonoiu, Editura Humanitas, București, 1995, p. 93-180.

¹⁰ Cf. Eugenio Coseriu, *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, edizione italiana a cura di Donatella Di Cesare, La Nuova Italia Scientifica, 1997. A se vedea și ediția românească, *Lingvistica textului. O introducere în hermeneutica sensului*, traducere de Eugen Munteanu și Ana Maria Prisacaru, Editura Universității „Al.I. Cuza” Iași, 2013.

Acceptând că o hermeneutică literară propriu-zisă în istoria și prezentul studiilor literare nu există¹¹, nu putem afirma că din cercetarea literară contemporană lipsesc cu totul intervențiile hermeneuticii. Dimpotrivă. Reluând o discuție dintr-o lucrare anterioară¹², am putea vorbi despre prezența mai multor tipuri de hermeneutică în arealul cercetării literare. Pătrunderea gândirii hermeneutice în spațiul studiilor literare s-a realizat mai cu seamă prin mijlocirea unor teorii ale lecturii, unele cu vădite rădăcini filosofice (a se vedea cazul esteticii fenomenologice), ca și prin estetica receptării, aflată la originea unei noi paradigme a istoriei literare (Hans-Robert Jauss).

Viziunea și principiile hermeneuticii sunt solicitate mai cu seamă în cazul cercetărilor fixate pe infrastructura mitică și simbolică a operelor literare, de care sunt interesate deopotrivă studiile culturale (antropologia, științele imaginului, istoria mentalităților ș.a.) și studiile literare. După cum am arătat deja¹³, investigațiile hermeneutice aplicate miturilor și simbolurilor (din operele literare sau din cultura văzută în ansamblul ei) au condus la cristalizarea unor ramuri specializate ale hermeneuticii miturilor (mitocritica, mitanaliza, mitodologia etc.), precum și la configurarea unor hermeneutici rivale (sau complementare) ale simbolurilor, cele din urmă fiind studiate sub aspectul zonelor de urgență, dar și în funcție de nivelurile lor de creativitate (Paul Ricœur).

Nevoia de refundamentare a hermeneuticii literare vine, în zilele noastre, și din obligația de a construi un spațiu al interdisciplinarității pentru colaborarea deja declarată între studiile literare și studiile culturale. În acest perimetru al cercetării, hermeneutica miturilor și hermeneutica simbolurilor sunt de mare interes și relevanță atât pentru studiile literare, cât și pentru cele culturale. Există, desigur, și alte rațiuni, în afara celor menționate, unele dintre acestea venind dinspre istoria hermeneuticii, în principal, din dezvoltările din ultimele două secole: secolul al XIX-lea și secolul al XX-lea. O viitoare teorie unitară a hermeneuticii literare nu ar putea face abstracție de anumite elemente de doctrină prezente la Friedrich Schleiermacher și Wilhelm Dilthey, la Hans-Georg Gadamer și Paul Ricœur, ca să ne oprim asupra celor pe care-i considerăm mai utili refundamentării unei discipline care să nu mai fie asimilată cu o simplă extensiune a filologiei ori să fie considerată o altă formă de critică și istorie literară.

În fine, mai este de adăugat că nu ne-am propus, aici, ca și în celelalte lucrări menționate (v. *supra*!), să elucidăm în întregime situația hermeneuticii literare. Cu atât mai puțin credem că am putea găsi soluțiile definitive ale problemei ridicate. În treacăt fie zis, nici nu credem că ar putea cineva să o facă. Aici, ca și în alte situații privitoare la studiile umaniste de tradiție istorică și

¹¹ Vezi și Peter Szondi, *op. cit.*, p. 25.

¹² Cf. Lucia Cifor, „Hermeneutică literară sau hermeneutica în cercetarea literară”, în Lucia Cifor, *Trasee hermeneutice*, p. 252-258.

¹³ Lucia Cifor, *Principii de hermeneutică literară*, p. 223-243, 257-298.

culturală heterogenă, e mai greu, dacă nu imposibil, de obținut un consens universal pentru o rezolvare sau alta. Absența acestor elemente de certitudine nu ne-a împiedicat, totuși, să descriem, să analizăm și să confruntăm microcontextele și macrocontextele de existență și evoluție ale hermeneuticii literare, în scopul obținerii unui tablou general al disciplinei, pe baza căruia să se poată infera cu privire la ceea ce ar putea să devină această știință, altfel spus, care ar fi dezideratul pe care ni-l putem formula în legătură cu ea¹⁴.

Rezumând o serie de descrieri și delimitări operate în lucrările noastre anterioare, în contextul actual al științelor literare, hermeneutica literară pare – cel puțin la noi (dar nu numai la noi) – mai degrabă o știință a viitorului. Identitatea acesteia ar putea fi „construită” fie mergând pe linia reconstituirii istoriei hermeneuticii europene (când ar trebui să țină cont și de doctrinele de lectură și interpretare dezvoltate de hermeneutica creștină, ca și de contribuțiile filosofiei limbajului și ale filosofiei artei), fie înscriindu-ne pe traiectoria vreunui model rezultat din conexiunea hermeneuticii cu *estetica fenomenologică* (Roman Ingarden, Luigi Pareyson) și *estetica receptării* (Hans-Robert Jauss), cu *hermeneutica textului* (Paul Ricœur) și cu *lingvistica textului* – o *hermeneutică a sensului* (Eugeniu Coșeriu) ori cu *teoriile lecturii* (Umberto Eco, Paul Cornea). Însă aproape orice „model” din cele evocate mai sus (la care ar putea fi adăugate altele, de exemplu, cele derivate din teoriile interpretării miturilor și simbolurilor) poate părea hazardat. Pe de altă parte, legitimarea de principiu a hermeneuticii literare într-un context științific sau altul (în spațiul studiilor literare ori în contextul interferării acestora cu studiile culturale), nu s-ar putea face ignorând specificul epistemologic local, format din tradițiile fondatoare ale acelei comunități științifice și/sau interpretative.

Nu trebuie omis nici faptul că, în multe dintre cercetările literare de oricând, avem de-a face cu utilizarea unor principii dezvoltate de diferite tipuri de hermeneutică: filosofică, religioasă, tradițională sau modernă. De asemenea, nu putem ignora faptul că hermeneuticele simbolurilor sau hermeneuticele miturilor (în ipostaza de *hermeneutici pozitive/ creatoare* ori în aceea de *hermeneutici ale suspiciunii, hermeneutici negative*) sunt utilizate nu doar în domeniul studiilor literare, ci și în spațiul studiilor culturale, cele două constituind niște paradigme epistemice aflate mai degrabă în complementaritate decât în opoziție. Diversele teorii ale interpretării miturilor și simbolurilor (furnizate de științe diferite, precum istoria și filosofia religiei, lingvistica integrală și antropologia culturală, filosofia limbajului și poetica antropologică etc.) nu sunt considerate (încă) niște tipuri de hermeneutică literară, deși există destule argumente pentru recunoașterea lor ca atare, cel puțin în anumite arii ale cercetării, argumente decantate din viziunea și principiile de investigare a fenomenelor literare și culturale. Știm că

¹⁴ Cf. L. Cifor, „Identitatea hermeneuticii literare în contextul epistemologic actual”, reprezentând partea a doua a cărții *Principii de hermeneutică literară*, p. 119-298.

multiplele principii și practici hermeneutice care modelează și înnoiesc cercetarea literaturii și a culturii pledează mai curând împotriva decât în favoarea statuării unei singure hermeneutici literare, una de valabilitate universală. Dar această afirmație rămâne valabilă doar pentru cazul în care cineva ar echivala dezideratul unei hermeneutici literare universale cu o *știință practică* a interpretării literaturii, una care să furnizeze o metodologie, un set de reguli etc. Dar nu la o asemenea știință practică a interpretării ne-am gândit noi. Cei familiarizați cu istoria hermeneuticii europene știu, fără îndoială, că la proiectul unei asemenea hermeneutici s-a renunțat încă de la începutul secolului al XIX-lea, odată cu apariția hermeneuticii generale elaborate de F. D. E. Schleiermacher¹⁵, cel care a creat prima teorie unitară a interpretării, pornind de la ceea ce este un dat absolut al oricărui act de comprehensiune, limba (scrisă și vorbită): „*tot ce este de luat ca premisă în hermeneutică este limba*” („*Alles Vorauszusetzende in der Hermeneutik ist Sprache*”¹⁶).

Nici în contextul înmulțirii hermeneuticilor miturilor ori în cel al diversificării hermeneuticilor simbolurilor, nu se poate vorbi despre preocuparea pentru dezvoltarea unei *științe practice* a interpretării, ci tot de dezvoltarea unor doctrine, teorii unitare ale interpretării unor câmpuri unificate de fapte (culturale și literare). Practic, în orizontul gândirii lui Paul Ricœur, atât la nivelul concepției *hermeneuticii textului* (deschisă spre o teorie a acțiunii sociale), cât și în cazul *interpretării simbolurilor*, dezideratul urmărit de filosoful francez este găsirea celor mai bune premise (lumea textului, lumea simbolurilor) pentru elaborarea unei (noi) *hermeneutici generale*.

Iată de ce credem că nici atunci când cineva ar gândi să ducă până la capăt proiectul unei hermeneutici literare, aceasta nu ar fi un „organon de metode” (rol rezervat teoriei literaturii, pe la jumătatea secolului trecut, de către René Wellek și Austin Warren¹⁷), ci doar o *altă teorie generală a interpretării* (mai mult sau mai puțin norocoasă), a cărei premisă absolută ar fi câmpul literar.

Neputând funcționa ca un *organon* pentru științele literaturii – acest rol revenindu-i de drept și de fapt *teoriei literaturii* – o hermeneutică în folosul cercetării literaturii ar putea fi o disciplină cu funcție de evaluare și control epistemologic pentru *toate disciplinele interpretative* din sfera cercetării literare. Asumând sarcina de a evalua și valida interpretările furnizate de științele tradiționale interpretative (precum critica și istoria literară) ori de științele

¹⁵ Cf. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, *Hermeneutik und Kritik mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*, herausgegeben und eingeleitet von Manfred Frank, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1977. A se vedea și versiunea românească: *idem, Hermeneutica*, traducere, note și studiu introductiv de Nicolae Râmbu, Iași, Editura Polirom, 2001

¹⁶ Apud Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, p. 361.

¹⁷ René Wellek, Austin Warren, *Teoria literaturii*, traducere de Rodica Tiniș, Editura pentru Literatura Universală, București, 1967, p. 31.

moderne (hermeneuticile rivale sau complementare, precum mitocritica și mitanaliza, hermeneuticile plurivalente ale simbolurilor, hermeneutica postmetafizică a deconstrucției), hermeneutica literară s-ar putea transforma într-o *metahermeneutică*.

Cât timp în spațiul studiilor literare proliferază – cu rare excepții – mai degrabă *modèle* decât *modelele* științifice, interpretările *ad libitum* ale oricăror teorii, iar nu debaterile epistemologice, exercițiile de virtuositate stilistică în detrimentul întemeierilor teoretice, șansa elaborării unei *hermeneutici literare generale* (*id est* teoretice) pare îndepărtată, rămânând un simplu deziderat. Cum știuta „rezistența la teorie”¹⁸ din cercetarea literară românească se conexează cu credința, ușor de demontat, conform căreia nu teoria, ci transpunerea în practică a unei teorii este ceea ce contează, opțiunile pentru întemeierile teoretice necesare în spațiul unor arii ale cercetării inter- și pluridisciplinare, specifice oricărui tip de hermeneutică, sunt rare. Fără a neglija importanța confirmării și validării unei teorii prin verificarea ei practică, nu trebuie ignorat – nu în spațiul provocărilor epistemologice pe care le creează confruntarea (și colaborarea) dintre studiile literare și culturale, provocări la care o hermeneutică literară generală ar putea răspunde mai bine decât orice altă știință (generală sau nu)! – un principiu al cercetării științifice venind dinspre reflecția filosofică, principiu cuprins în lapidara formulă leibniziană: *Scientia, quo magis theoretica magis practica* („știința este cu atât mai practică cu cât este mai teoretică”)¹⁹.

Bibliografie

- Cifor, L., 2006, *Principii de hermeneutică literară*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”.
- Cifor, L. 2007, „Die literarische Hermeneutik im Kontext der rumänischen Kultur”, în „Acta Iassyensia Comparationis”, nr.5, Iași, p. 46-59.
- Cifor, L., 2009a, „Hermeneutica literară astăzi”, în Lucia Cifor, *Trasee hermeneutice*, Editura Tehnopress, Iași, p. 239-245.
- Cifor, L., 2009b, „Hermeneutică literară sau hermeneutica în cercetarea literară”, în Lucia Cifor, *Trasee hermeneutice*, Editura Tehnopress, Iași, p.252-258.
- Cifor, L., 2012, „Istoria literaturii și hermeneutica literară”, în Mihaela Cernăuți-Gorodețchi (coordonator) vol. *Colocvii comparatiste*, Editura Universitas XXI, Iași, p. 15-25.
- Coșeriu, E., 1994, „Deontologia culturii” în *Prelegeri și conferințe* (1992-1993), volum apărut ca supliment al „Anuarului de lingvistică și istorie literară” T. XXXIII, 1992-1993, seria A. Lingvistică, Iași,

¹⁸ Cf. Al. Tudorică, „Mihail Dragomirescu – o biografie a operei”, în Mircea Martin (coordonator), *Explorări în trecutul și în prezentul teoriei literare românești*, ediție îngrijită de Laura Albușescu, București, Editura Art, 2006, p. 16.

¹⁹ Eugeniu Coșeriu, „Deontologia culturii”, *op.cit.*, p. 179.

-
- Coseriu, E., 1997, *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, edizione italiana a cura di Donatella Di Cesare, La Nuova Italia Scientifica.
- Coseriu, E., 2013, *Lingvistica textului. O introducere în hermeneutica sensului*, traducere de Eugen Munteanu și Ana Maria Prisacaru, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”.
- Gadamer, H.-G., 1965, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 2. Auflage durch einen Nachtrag erweitert, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen.
- Gadamer, H.-G., 2001, traducere de Gabriel Cercel și Larisa Dumitru, Gabriel Kohn, Călin Petcanu, București, Editura Teora.
- Jauss H.-R., 2002, „Istoria literaturii ca provocare a științei literaturii”, în antologia *Introducere în teoria literaturii*, Editura Universității din București, traducere de Andrei Corbea, p. 44-73.
- Ricœur, P., 1995, *Eseuri de hermeneutică*, traducere de Vasile Tonoiu, București, Editura Humanitas.
- Schleiermacher, F.D.E., 1977, *Hermeneutik und Kritik mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*, herausgegeben und eingeleitet von Manfred Frank, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.
- Schleiermacher, F. D. E., 2001, *Hermeneutica*, traducere, note și studiu introductiv de Nicolae Râmbu, Iași, Editura Polirom.
- Szondi, Peter, 1975, *Einführung in die literarische Hermeneutik*, Studienausgabe der Vorlesungen Band 5, erste Auflage, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, herausgegeben von Jean Bollack und Helen Stierlin.
- Tudorică, Al., 2006, „Mihail Dragomirescu – o biografie a operei”, în Mircea Martin (coordonator), *Explorări în trecutul și în prezentul teoriei literare românești*, ediție îngrijită de Laura Albulescu, București, Editura Art.
- Wellek, R., Warren A., 1967, *Teoria literaturii*, traducere de Rodica Tiniș, București, Editura pentru Literatura Universală.

Recenzii

Gabriela Pană Dindelegan, *Dinamică și variație. Studii de gramatică*, vol. II, București, Editura Academiei Române, 2020, 192 p.

Dinamică și variație. Studii de gramatică este un proiect de restituire către publicul specializat a activității științifice a Gabrielei Pană Dindelegan: autoarea a decis să facă ea însăși o selecție a celor mai importante și mai noi articole și studii ale sale, unele greu accesibile, și să le grupeze în două volume, primul, apărut în 2018, cel de-al doilea, care face obiectul acestei prezentări, în 2020. Așadar, volumul al II-lea cuprinde 20 de texte, dintre care 17 sunt reeditări, iar trei sunt articole noi. Articolele sunt urmate de o secțiune *Varia*, în care sunt incluse texte care evocă personalitățile lingviștilor români Marius Sala și Grigore Brâncuș și un text despre cartea romanistului britanic Adam Ledgeway¹, în care sunt discutate principalele schimbări sintactice petrecute în trecerea de la latină la limbile romanice. Cartea se încheie cu o listă cronologică a publicațiilor autoarei, extrem de utilă pentru oricine pornește o documentare în domeniul gramaticii.

Studiile incluse în volum reflectă, pe de o parte, preocuparea constantă în timp a autoarei pentru sublinierea specificului gramatical al limbii române, iar, pe de altă parte, preocupările sale de morfologie flexionară și derivațională din ultima vreme. Între studiile de sinteză, care subliniază specificul limbii române, se remarcă primele două: *Predictibilitate și impredictibilitate în flexiunea nominală românească* (p. 11-21) și *O particularitate a românei: diversificarea lexico-stilistică a formelor flexionare concurente* (p. 22-39). În primul articol sunt analizate zonele de predictibilitate morfologică: genul substantivelor animate, substantivele defective de plural, desinența plurifuncțională *-i*, sincretismul cazual al femininelor, desinențele neutrlui plural, precum și zonele de impredictibilitate: repartizarea pe genuri a substantivelor inanimate, selecția altor desinențe de plural (în afară de *-i*), desinența *-uri* de la feminine; un statut special îl au alternanțele, care se manifestă uneori predictibil, alteori impredictibil. În cel de-al doilea articol sunt descrise procedeele de diferențiere lexicală (pe baza variației de gen, a desinențelor de număr, a desinențelor de vocativ, a prezenței sau absenței sufixelor verbale *-ez* și *-esc*, a sufixelor de infinitiv etc.), precum și consecința globală ale fenomenului de diferențiere lexicală, trecerea de la polisemantism la omonimie parțială.

Între temele de morfologie flexionară discutate în carte se numără: flexiunea substantivelor *nene* și *bade*, concurența *-(t)iune* vs *-(t)ie*, flexiunea unor împrumuturi substantivale recente (pe baza DOOM₃); la acestea se adaugă problemele de morfologie

¹ Adam Ledgeway, *De la latină la limbile romanice. Schimbare morfosintactică și tipologică*, Traducere în limba română de: Raluca Brăescu, Adina Dragomirescu, Ionuț Geană, Alexandru Nicolae, Irina Nicula Paraschiv, Dana Niculescu, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2017.

diacronică, trecute în revistă mai jos. Unele studii tratează teme de morfologie derivațională: derivatele în *-tor*, gramatica acestora și fenomenele de variație morfofonologică în care sunt implicate; sufixele abstracte din română, concurența și productivitatea acestora în toate etapele limbii române; sufixele moționale românești, inventar, comparație cu alte limbi romanice, relația acestora cu tendința românei de marcare specială a categoriei „animatului”; sufixul *-iță* și relația cu accentul. Ultimul studiu inclus în volum tratează o temă de morfofonologie, frecvența, distribuția și randamentul semiconsoanelor *j* și *w*.

În privința raportului dintre sincronie și diacronie, autoarea se apleacă atât asupra aspectelor morfologice celor mai recente (vezi analiza modificărilor din DOOM₃² și raportarea la precedentele ediții, discuțiile despre adaptarea neologismelor), cât și asupra unor aspecte de diacronie, analiza mergând până la cele mai vechi texte românești. Problemele tratate din punctul de vedere al sincroniei sunt expuse în paragraful anterior. Temele analizate diacronic, aflate la confluența morfologiei cu sintaxa, sunt: utilizarea specială a numelor proprii în poziția de complement predicativ al obiectului, marcarea sintetică și analitică a genitivului, marcarea prepozițională a cazurilor oblice, asemănări și deosebiri între flexiunea nominală și cea adjectivală, pluralele neutre în *-i* în limba română veche, flexiunea verbului *a păsa*.

Deși suntem în fața unui volum care strânge articole și studii independente, există un fir roșu pe care cititorul care se apleacă asupra întregului volum îl poate urmări: româna are și a avut particularități morfologice, morfosintactice și morfofonologice extrem de interesante atât ca fapte lingvistice în sine, care presupun explicații incitante, cât și pentru comparația romanică. În plus, printre rânduri, se poate totdeauna citi pasiunea cu care autoarea analizează nu numai fenomene care privesc global morfologia românească, ci și situații speciale, de detaliu, din flexiune și din derivare.

Adina Dragomirescu

Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti”/

Universitatea din București

adina.dragomirescu@lingv.ro

Ioan Pop-Curșeu, Ștefana Pop-Curșeu, *Iconografia vrăjitoriei în arta religioasă românească. Eșeu de antropologie vizuală*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2020, 371 p.

Angoasele generate de tranziția înspre o imprevizibilă lume de dincolo, alimentate de tipuri de imaginare flotante, dependente de credințe populare și de cadre teologice larg tributare paradigmelor creștine, conduc la reprezentări hibride ale Răului, ce contrazic formele geografilor naturale. Aceste angoase sunt amplificate de asocierea unor entități socotite nocive prezențelor umane, care degradează potențialul de regenerare sau de perpetuare al indivizilor. Investigația lui Ioan Pop-Curșeu și a Ștefaniei Pop-Curșeu este un ansamblu erudit de motive și de cadre în care, pornind de la imaginarul eschatologic din arta religioasă românească și ajungând la descrierea amănunțită a

² *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a III-a, coord. Ioana Vintilă-Rădulescu, București, Univers Enciclopedic Gold, 2021, 1152 p.

tipologiilor atât lingvistice, precum și a celor iconografice asociate vrăjitoarelor, autorii urmăresc variațiuni într-un tablou al grotescului feminin, cu grade potențiale de toxicitate și de corupere morală: de la fantasme ale demonologilor din spațiul culturii occidentale, cu extreme vizuale în copulații satanice și anomalii de desfrânare, până la imaginea „luătoarelor de mană cu șuștarul pe cap” și a „fermecătoarelor bătute de diavol”, toate apar ca deviații ale modelului de feminitate fertilă sau menită să resusciteze creația în lume.

Una dintre premisele cercetării, din care decurge opțiunea pentru explorarea relației constante dintre imaginar vrăjitoresc și lume de dincolo privește funcția imaginilor celor mai frecvente ale vrăjitoarelor, în acord, în lumea ortodoxă, cu reprezentările Judecății de Apoi. În contrast, în spațiul culturii occidentale, iconografia vrăjitoarelor cuprinde forme mai curând autonome, compartimentate distinct, fie și numai în pictura de șevalet. Metodologic, analizele propuse de Ioan Pop-Curșeu și de Ștefania Pop-Curșeu sunt contribuții la cercetările de antropologie a imaginii și antropologii vizuale, într-un album care îmbină savant investigația de teren, inventarierea prin descoperire și clasare a imaginilor din biserici românești, ulterior ordonate după criterii de istorie culturală, frecvent invocată drept reper ordonator.

Definiția comunității, relevantă pentru cristalizarea noțiunii de *imaginar social*, se întrevește, pentru autori, mai ales prin felul în care aceia care o formează își pot exprima condițiile de existență și de translație înspre lumea de dincolo. Eschatologia este numită, din acest punct de vedere, „cea mai frumoasă poveste comunitară”, în sensul unei structuri în care s-au armonizat de-a lungul vremurilor, dar mai ales începând cu secolul al IX-lea, influențe din „textele biblice cu conținut eschatologic (în special sistematizările din *Apocalipsa Sfântului Ioan Teologul*), scrierile Părinților Bisericii (Ciprian, Lactanțiu, Efrem Sirul, Ignățiu de Antiohia, Clement Romanul, Irineu de Lyon, Tertulian), credințele populare despre îngeri și diavoli, dar și diverse evoluții multinivelare într-o iconografie religioasă din ce în ce mai complexă, în deceniile de după depășirea crizelor iconoclaste.” Pentru a înțelege specificul iconografiei vrăjitoarelor în spațiul vizual românesc, este de notat contaminarea între figura acestora și a altor entități asociate decăderii morale, fenomen ce conduce la forme de hibridizare frecvent greu de decriptat: vrăjitoarele, așa cum apar în arealul cultural românesc, preiau câteodată atribute iconografice ale femeilor sterpe ori de moravuri ușoare, ale necredincioșilor de tot felul, ale ereticilor, ale hoților, ale ucigașilor sau ale ereticilor. Modelele narative care operează în aceste structuri vizuale complexe sunt de cercetat, conform autorilor, din perspectiva influențelor apocrifelor asupra iconografiei religioase, observație care se înscrie, de altfel, într-o tradiție de cercetare susținută de Nicolae Cartoian, Maria Goleșcu, Dan Simionescu, Radu Crețeanu, Emanuela Timotin, Cristina Bogdan, Silvia Marin-Barutchieff sau Vladimir Agrigoroaei. Analiza lui Ioan Pop-Curșeu și a Ștefaniei Pop-Curșeu se concentrează, într-un prim capitol, asupra textelor și segmentelor iconografice dedicate *vămileor văzduhului*, stații sau puncte intermediare ce anticipează orientarea sufletului înspre rai sau iad. Dintre cele mai cunoscute predici despre *vămi*, autorii citează un miscelaneu din Gorj, transcris de logofătul Iacov ot Vișoi, în care frapază protocolul pe care trebuie să-l urmeze sufletele alături de îngerii care îi ghidează într-o practică gestuală menită să îi orienteze în transgresiunile dintr-un mediu în altul: „Atuncea mergea sufletul de-și sărută oasele lui și să iartă și el cu iale. Și iară îl iau îngerii lângă ei până merg oamenii la masă de-i mănâncă pomana lui. Și atuncea zic oamenii: Dumnezeu să-l iarte! Iară îngerii tot scrie aceste cuvinte ca să poată răscumpăra la vămi și apoi îngerii iară iau

sufletul de aceia și-l duc și-l trec 24 de vămi drăcești. Că fieștecăre vamă îi aduce lui înaintea toate feliurile de păcate usebite.” Opțiunile de a înainta înspre bine ori înspre rău deschid pentru îngeri și demoni un spațiu de conflict, dublat de tentative ale dracilor de a corupe parcursul sufletului redus la tăcere până în proximitatea porților Cerului. Scopul pomenilor și al milosteniilor pe care cei vii le pot face pe pământ după ce sufletul s-a desprins de corpul comunității este, din acest punct de vedere, tocmai un ajutor, prin care o parte dintre păcate pot fi șterse din catastiful care generează Judecata.

Dacă în textele românești ale *Vieții Sf. Vasile* sunt douăzeci și patru de vămi, în pictura mănăstirilor din nordul Moldovei sunt numai douăzeci și una. Paul Henry, cel care a putut descifra frescele din aceste mănăstiri într-o vreme în care nu erau atât de alterate cât să nu mai poată fi descifrate, semnaleză că a treisprezece vamă este rezervată vrăjitoarelor și diverselor forme de vrăjitorie. Analiza lui Ioan Pop-Curșeu și a Ștefaniei Pop-Curșeu înregistrează circulația motivului *vămileor văzduhului* în Bulgaria, Macedonia, Grecia și în lumea ortodoxă slavă, orientându-se în subcapitolele ce urmează înspre compoziții iconografice inspirate de *Apocalipsa Maicii Domnului*, cu o cercetare aplicată asupra frescei de la Gurasada. Similitudini cu acest imaginar pot fi regăsite, de pildă, în *Viziunea lui Adamnán*, descriere a geografiei lumii de dincolo concepută de un sfânt irlandez din secolului al VII-lea, a cărui mărturie se păstrează în versiuni din secolul al XII-lea, dar și în *Infernul* lui Dante Alighieri. De notat, însă, în ciuda observației lui Georges Minois din *Istoria infernurilor*, în care reține unele cazuri în care aceia considerați vrăjitori sau asociați unor practici asemănătoare sunt plasați în plină incandescență a iadului, că, în lumea occidentală, prezența vrăjitoarelor în infern este mai curând sporadică, stranie consecință a descrierilor rugurilor pe care, mai ales între secolele al XV-lea și al XVIII-lea, trebuie să fi ars mii de asemenea suspecte.

Într-un asemenea ansamblu în care viziunea zugravilor și opțiunea lor iconografică este, așadar, esențială pentru coerența unui ciclu vizual dintr-o biserică, analiza relației dintre cultura scrisă și a puterii ei configuratoare era necesară pentru înțelegerea profilurilor a numeroși zugravi-autori, dintre care Ioan Pop-Curșeu și Ștefana Pop-Curșeu rețin mai ales figurile lui Vasile Zugrav, Radu Zugravul, Radu Munteanu, Matei Țimforea, Paul Bătăiosu, Părvu Mutu. Influența cărților populare și considerabila lor circulație nu numai printre dascăli și preoți, ci și printre sătenii instruiți, explică, de pildă, condamnarea explicită a vrăjitoriei în *Legenda Duminicii* și în alte texte, în care femeile care leagă și dezleagă farmece sunt fără echivoc socotite nocive pentru comunitate și proiectate constant în straturile ultime ale iadului. Simeon Florea Marian păstrează în 1892 următoarea viziune asupra spațiului destinat vrăjitoarelor: „Și precum o casă de rând are necesitate de tălpi, ușciori și uși sau alte obiecte, așa are și iadul, cu aceea deosibire numai că pe când noi întrebuițăm pentru astfel de lucruri diferite lemne și pietre, pe atunci pentru iad, și mai ales pentru tălpile acestuia, se întrebuițază babele cele rele, și cu deosebire vrăjitoarele, carile cât au trăit numai fapte rele au făcut.” Dincolo de propunerea de deciptare a raportului constant dintre vrăjitorie și sexualitate deviantă pe care Ioan Petru Culianu o formulează în *Eros și magie în Renaștere*, iconografia românească a vrăjitoarelor are în vedere consecințele asupra creației, mai ales din perspectiva temelor furării manei și a laptelui, modele care angrenează suplicii ce conduc la reprezentări ale păcătoaselor-vrăjitoare din sânii cărora „sug șărpi și scorpii înveninate”, așa cum apare în manuscrisul 5584 BAR. Pe de altă parte, asocierea descântătoarelor cu diavoli, frecvent arată în scene scabroase, extrem imorale, este

dublată în judecata adusă acestora de torturi ce culminează, în unele iconografii, cu demoni ce smulg limbile păcătoaselor. Schemele de imaginar din mentalul colectiv rezultă, astfel, din conglomerate de influențe din secole diverse, dar și din îmbinări nesistematizate ale unor tradiții care, în iconografie, plasează constant agenții răului, responsabili de deformarea modelelor de ontologie, în acord cu viziuni eschatologice, în ceea ce constituie promisiunea compensării deviațiilor din lumea coruptă a celor vii într-un Dincolo reordonator de sens.

Laura Dumitrescu

Facultatea de Litere, Universitatea din București

Eliana Popeți, Szabo Zsolt, *Limba română în imagini: curs practic pentru străini*, Timișoara, 2021, ISBN 978-973-0-34400-4 [manual publicat exclusiv online]

Manualul scris de Eliana Popeți și Szabo Zsolt este, după știința noastră, o lucrare de pionierat, întrucât se înscrie în tendințele mai recente ale resurselor disponibile exclusiv online; în cazul de față, este accesibil gratuit tuturor celor interesați la adresa de internet: <https://bit.ly/3vavLen>.

Titlul poate induce sentimentul că studentul sau cursantul străin se află în fața unei metode didactice bazate pe imagini, însă autorii își propun – pe bună dreptate – să urmeze traseul unui manual „clasic”, cu accent pe abordarea comunicativă, cu diferența că totul se parcurge online, prin platforma Livresq. Coperta include și un subtitlu: *Fonetică, vocabular, structuri gramaticale, comunicare orală și scrisă. A1*, astfel că toți cei interesați află de la bun început că nu va fi vorba numai despre româna prin imagini, chiar dacă recunoaștem importanța acestora, mai ales pentru nivelul de începători, cum este și cazul manualului de față.

La accesarea linkului, pagina care se deschide indică titlul lucrării, autorii și cuprinsul (într-o redactare care pare simplistă) și un alt link către varianta interactivă – manualul propriu-zis. Acesta se deschide cu pagina de titlu (alb-negru, cu grafică simplă, rudimentară). Din partea stânga sus, se poate naviga prin tot cuprinsul lucrării.

Urmează Cuprinsul, care – de data aceasta – respectă cerințele de tehnoredactare, în sensul că sunt mai lesne de urmărit titlurile unităților de învățare. Din această secțiune reiese structurarea manualului în 18 lecții, prefațate de indicațiile de folosire a materialului. Față de varianta de cuprins de la pagina de acces, aici s-a strecurat o eroare, în sensul că *Lecția 1* nu apare scris ca atare. De asemenea, sunt evidente unele inconsecvențe: la *Lecția 2*, de exemplu, un subcapitol are titlul „Verbul *a fi*, indicativ prezent”, dar la *Lecția 3*, un subcapitol similar are titlul „Verbul *a ști* indicativ prezent”. Pentru uniformitate și claritate, considerăm că ar fi trebuit adoptat prima soluție (cu virgulă) pentru toate situațiile. Sunt inconsecvențe și la folosirea barei oblice (conform ultimelor recomandări din DOOM3, bara oblică ar trebui folosită fără spații înainte și/sau după). Linia de pauză folosită la cuprins este prea scurtă (tip cratimă). La titlul ultimei lecții, lipsește o literă (*magzinul* în loc de *magazinul*). Terminologic, surprinde folosirea *indicativ prezent*, dar *perfect compus* (mai puțin într-un caz, când scrie *indicativ perfect compus*); de ce nu prezent prezent/perfect compus sau indicativ prezent/indicativ perfect

compus? Din nefericire, cuprinsul nu este unul interactiv, în sensul că nu se poate face click pe conținutul cuprinsului și să se poată deschide direct Lecția 8, de exemplu.

Lecția 1 are următoarele conținuturi: alfabetul limbii române/grupuri de litere, vocalele, consoanele, grupuri de litere, lunile anului, numerele de la 1 la 10. Exercițiile sunt de tipul ascultați și repetați, asociați cuvintele cu imaginile potrivite, scrieți ce auziți etc. (instrucțiunile sunt date și în limba engleză). Chiar dacă grafica nu este excelentă, imaginile sunt sugestive și utile. *Lecția 2 – Cine ești?* are aceleași tipuri de activități ca prima lecție și cuprinde: formele verbului *a fi* la indicativ prezent (și construcții cu acesta), prezentarea personală, formule de salut, verbul *a locui* la indicativ prezent, țări și naționalități, orașe, țări, capitale, răspunsul de tip *ba da*, propoziția și semnele de punctuație, precum și o parte recapitulativă. Pentru acoperirea elementelor de vocabular și morfosintaxă aferente nivelului A1, autorii continuă lecțiile tematice, după cum urmează: *Lecția 3 – Oameni și obiecte, Lecția 4 – Oameni, lucruri și nevoi, Lecția 5 – Despre timp și numere, Lecția 6 – La universitate și la birou, Lecția 7 – Ce ai făcut ieri?, Lecția 8 – Ce vrei să faci?, Lecția 9 – În oraș, Lecția 10 – Despre transport și deplasări, Lecția 11 – Zile cu deplasări și ghinioane, Lecția 12 – Familia mea, Lecția 13 – Care sunt pasiunile tale?, Lecția 14 – O zi din viața mea, Lecția 15 – Casa mea, Lecția 16 – Am probleme! Merg la farmacie!, Lecția 17 – La biroul de relații internaționale, Lecția 18 – La magazinul de haine.*

Ca aprecieri generale, unitățile de învățare sunt bine echilibrate și urmăresc progresul real al cursantului (desigur, lipsește partea de dialog, în cazul în care cursantul folosește manualul fără ajutor). Tipul de exerciții este repetitiv uneori (de exemplu, desenul pentru desemnarea persoanei a doua singular *tu* ni s-a părut mai puțin sugestiv față de celelalte imagini/pictograme, dar, fiind folosit consecvent în paradigmele de conjugare a verbelor din manual, cursanții îl pot recunoaște foarte ușor), însă în mod constructiv, iar gradul de complexitate al acestora crește direct proporțional cu progresul cursanților. Considerăm că autorii ar fi putut adăuga mai multe secțiuni recapitulative (nu se justifică de ce numai după *Lecția 2* există o mică secțiune de recapitulare), eventual și una generală și cel puțin un test recapitulativ.

Având în vedere cele de mai sus, se înțelege de la sine că manualul *Limba română în imagini: curs practic pentru străini* publicat exclusiv online de Eliana Popeti și Szabo Zsolt reprezintă un progres real în modul de realizare a materialelor de predare a limbii române ca limbă străină și așază româna în rândul unor limbi „mai mari” atât din Europa, cât și din lume. În ciuda inconsecvențelor semnalate mai sus, manual de față este, după cunoștința noastră, singurul material de acest tip pe piața din România și/sau străină și sperăm ca entuziasmul autorilor să-i facă să-și dorească să conceapă materiale similare și pentru celelalte niveluri de studiu (sau, de ce nu, „să molipsească” și alți specialiști).

Ionuț Geană

Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti” al Academiei Române
Facultatea de Litere, Universitatea din București



EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI
BUCHAREST UNIVERSITY PRESS

Editura Universității din București – Bucharest University Press
folosește sistemul de peer-review dublu anonim.

© EUB-BUP pentru prezenta versiune

<https://editura-unibuc.ro/>

B-dul Mihail Kogălniceanu 36-46, Cămin A (curtea Facultății de Drept),
Corp A, Intrarea A, etaj 2, Sector 5, București, România; tel.: + (4) 0726 390 815
e-mail: editura.unibuc@gmail.com
Librărie online: <https://editura-unibuc.ro/magazin/>
Centru de vânzare: Bd. Regina Elisabeta, nr. 4-12, București, tel. + (4) 021 305 37 03

tipografia.unibuc@unibuc.ro

B-dul Iuliu Maniu, 1-3, Complex Leu
Tel.: 0799 210 566

Tiparul s-a executat sub c-da nr. 4982 / 2022

la Tipografia **Editurii Universității din București – Bucharest University Press (EUB – BUP)**

RST



9 772559 338200



EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI

BUCHAREST UNIVERSITY PRESS