

RST

ROMANIAN
STUDIES TODAY

VII
2023



FACULTATEA DE LITERE – UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI
CENTRUL DE STUDII ROMÂNEȘTI

Romanian Studies Today
VII



2023

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:

Oana CHELARU MURĂRUȘ
Caius DOBRESCU
Laura DUMITRESCU
Ionuț GEANĂ

Alexandru MARDALE
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: Ionuț GEANĂ
Secretar de redacție: Roxana Magdalena PREDA (DINCĂ)
Coperta: Smaranda MURĂRUȘ
Tehnoredactor: EUB-BUP

ISSN 2559-3382
ISSN-L 2559-3382

SUMAR

ADINA DRAGOMIRESCU, <i>Contactul româno-slav: efecte convergente în sintaxa românei vechi și a istroromânei</i>	5
IONUȚ GEANĂ, <i>Aspecte privind predarea limbii române ca limbă străină studenților care provin din zone de conflict</i>	19
CARMEN MÎRZEA VASILE, ELENA IRIMIA, <i>Metadata design for the first electronic learner corpus of Romanian</i>	31
GEORGE-FLORIAN NEAGOE, <i>Mircea Anghelescu. Note de subsol despre posibilitățile istoriei literare</i>	49
CRISTINA NIȚU, <i>Un flux de activități didactice pentru dezvoltarea competenței pragmatice în limba română ca limbă străină</i>	57
LUIS JAVIER PENTÓN HERRERA, <i>Refugees in Romania: A New Paradigm in Romanian Language Education</i>	75
CARMEN RĂRIȘ-FIERBINȚEANU, <i>Perechi accentuale în română și în engleză. Dificultăți în utilizarea lor de către studenții străini</i>	91
LAVINIA TACHE, <i>Distanțe și interferențe – Ființe umane și animale în literatura română contemporană</i>	103

RECENZII

Liliana Ionescu-Ruxăndoiu (coord.), Andra Vasilescu, Liliana Hoinărescu, Liana Pop, Mihaela-Viorica Constantinescu, Ariadna Ștefănescu, Răzvan Săftoiu, Daniela Roventă-Frumușani, Carmen-Ioana Radu, Melania Roibu, Gabriela Stoica, Stanca Măda, Emilia Parpală, Oana Uță Bărbulescu, Anca Gâță, *Dicționar de pragmatică și de analiză a discursului (DPAD)*, Institutul European, Iași, 2023, 549 p., ISBN: 978-606-24-0375-1 (OANA CHELARU-MURĂRUȘ); Ion Pop, *Conștiințe critice*, Editura Limes, Cluj-Napoca, 2021, 290 p., ISBN: 978-606-79-9532-9 (LAURA DUMITRESCU); Gabriela Pană Dindelegan (coord.), Rodica Zafiu, Adina Dragomirescu, Alexandru Nicolae, Adnana Boioc Apintei, *Dicționar*

<i>de termeni gramaticali și concepte lingvistice conexe (DTG)</i> , Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2023, 720 p., ISBN: 978-606-096-256-4 (IONUȚ GEANĂ); Cristina Valentina Dafinoiu, <i>Anatomia și fiziologia omului. Manual de limbaj medical pentru studenții străini din anul pregătitor</i> , Ovidius University Press, Constanța, 2023, 175 p., ISBN: 978-606-060-069-5 (RALUCA LEVONIAN); Negrițescu, Valentina, <i>Dizionario Hoepli romeno: romeno-italiano/italiano-romeno</i> , în colaborare cu Georgeta-Liliana Carabela, Davide Arrigoni, Milano, Editura Ulrico Hoepli, 2023, 1631 p., ISBN: 978-883-60-1300-5 (NICOLETA NEȘU); Ileana Oana Macari, Iulia Andreea Milică (editori), <i>Romanian culture. A crash course</i> , Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Iași, 205 p., ISBN: 978-606-714-680-1 (ALEXANDRU NICOLAE)	125
--	-----

Contactul româno-slav: efecte convergente în sintaxa românei vechi și a istroromânei

Adina Dragomirescu

Institutul de Lingvistică al Academiei Române „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti”/
Universitatea din București
adina.dragomirescu@unibuc.ro

Pentru a cita acest articol: Dragomirescu, A., 2023, „Contactul româno-slav: efecte convergente în sintaxa românei vechi și a istroromânei”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 5-18.

Abstract: In this paper I present two cases of Romance-Slavic contact: direct contact in bilingual context (Istro-Romanian and Croatian), and indirect contact via translations (old Romanian and Old Church Slavonic). After briefly presenting the syntactic features attested in Istro-Romanian and in old Romanian (but which have disappeared from modern Romanian), I focus on two features: the prenominal position of relational adjectives and auxiliary inversion, features explained by *convergence* (as they are attested both in Latin/Old Romance and in the Slavonic contact languages, Croatian and Old Church Slavonic). Finally, I make some theoretical remarks on the consequences of contact in syntax.

Keywords: old Romanian, Istro-Romanian, direct contact, written contact, convergence

1. Introducere

În acest articol voi urmări două obiective principale. Primul este descriptiv: îmi propun să prezint o listă de trăsături sintactice atestate atât în româna veche, cât și în

istroromână, dar absente din româna modernă; după aceea, mă voi opri asupra a două studii de caz: topica adjectivelor categoriale/relaționale și inversiunea auxiliarelor. Al doilea obiectiv este teoretic: voi urmări consecințele sintactice similare, rezultate din două situații de contact între o varietate romanică și una slavă: bilingvismul/contactul direct istroromân-croat și contactul scris/indirect dintre româna veche și slavonă; compararea celor două tipuri de contact poate oferi o imagine mai clară a modului de manifestare a contactului lingvistic în sintaxă și poate oferi date care sprijină idea de *convergență* (Hickey 2010; Thomasson 2010) între o trăsătură internă și una externă.

Româna veche reprezintă limba română folosită începând cu 1500 (de când datează primele texte românești) și 1780 (an care marchează convențional sfârșitul epocii vechi, odată cu apariția lucrării *Elementa linguae daco-romanae sive valahicae*. Româna veche, în varianta sa scrisă, a fost supusă unei influențe slave semnificative, cea mai mare parte a traducerilor din secolul al XVI-lea având surse slavone. În plus, din secolul al XIV-lea, slavona era limba oficială de cultură și limba administrației în Moldova și în Țara Românească (vezi Gheție 1974; Timotin 2016). Deși sursele directe ale traducerilor sunt rareori cunoscute, lucrările de istorie a limbii române subliniază rolul important al traducerilor și diferențele adesea semnificative între textele traduse și cele originale, mai ales la începutul perioadei vechi.

Istroromâna este un dialect istoric al românei, vorbit în Istria, Croația (și în comunitățile din diaspora), de circa 150 de vorbitori, aflat în prezent în pericol de dispariție. Lingviștii plasează formarea acestui dialect istoric între secolele al XIII-lea și al XVI-lea (Coteanu 1957; Kovaček 1971; Hurren 1981/1999; Maiden 2016 etc.). În prezent, istroromâna este foarte puțin inteligibilă pentru vorbitorii de dacoromână, ca urmare a influenței croate manifestate mai ales în vocabular, dar și în gramatică. În plus, nu există convenții ortografice, iar în zonele locuite de istroromâni școala este în croată, fapte ce contribuie indirect la pierderea acestei varietăți lingvistice. Despre originea istroromânei există mai multe ipoteze (vezi Kovaček 1971: 30–31; Sârbu și Frățilă 1998: 14–19). (i) Ipoteza cel mai larg acceptată (O. Densusianu, Al. Rosetti, N. Drăganu, E. Vasiliu, I. Coteanu), pe care o voi adopta și în acest articol, este că istroromânii sunt o populație românească originară din zona Munților Apuseni, Banat și Bihor, care a părăsit această zonă în secolul al X-lea sau mai târziu; principalul argument pentru această ipoteză este acela că populația trebuie să fi părăsit zona înainte de invazia maghiară, pentru că nu există elemente maghiare în istroromână. (ii) A doua ipoteză (S. Pușcariu, Th. Capidan, S. Dragomir) susține că istroromânii sunt o populație romanică locală din Balcani, însă ipoteza este infirmată de absența elementelor vechi sârbe/croate din istroromână; (iii) A treia ipoteză (E. Petrovici) este aceea că istroromânii își au originea în sudul Dunării.

Pentru ca o comparație între româna veche și istroromână să fie relevantă, trebuie să acceptăm ca validă prima ipoteză asupra originii istroromânilor. Așadar,

istoromâna este un dialect istoric al românei, alături de aromână și de meglenoromână. Ca urmare a caracterului său conservator, explicabil prin izolarea de restul teritoriului unde se vorbea română, istoromâna păstrează trăsături arhaice ale protoromânei (limba vorbită înainte de separarea dialectală, pentru care nu există decât accidental mărturii scrise, inserate în texte slavone ori latine), așadar istoromâna se aseamănă din multe puncte de vedere cu româna veche. Dat fiind că româna nu este atestată înainte de secolul al XVI-lea, istoromâna, cel mai izolat dintre dialectele sale istorice, reprezintă o sursă importantă pentru studiul protoromânei și un reper de comparație prețios pentru româna veche.

2. Două tipuri de contact. Contactul în sintaxă

Deși în cele două situații analizate aici este vorba de contact între o limbă romanică și una slavă, contextele și durata contactului sunt diferite. În timp ce istoromâna și croata au fost în contact direct, în condiții de bilingvism, timp de circa 800-1000 de ani, româna veche și slavona au intrat în contact prin intermediul traducerilor, pentru o perioadă evident mai scurtă, de circa 400-500 de ani; în plus, contactul prin traduceri a fost și este încă subestimat de lingvistica istorică. De aceea, înainte de a trece la prezentarea datelor, mă voi opri asupra acestui tip de contact.

Contactul scris, prin traduceri, este un concept care circulă de relativ puțin timp în bibliografia internațională sub eticheta *literacy contact* (Verkholtantsev 2008: 136–137; Rabus 2013; Mendoza și Imke ed. 2022) sau *written contact* (Lavidas 2021). Este un tip de contact indirect, diferit de contactul față în față și susceptibil de a produce rezultate diferite, cel puțin pentru că limba scrisă și limba vorbită sunt diferite sub multe aspecte. Contactul scris implică, pentru spațiul european, slavona bisericească, greaca și latina și presupune o separare culturală și religioasă destul de fermă între *slavia romana* (cu latina ca limbă de cult) și *slavia ortodoxa* (cu slavona ca limbă de cult) (Mendoza și Imke 2022: 4). Însăși slavona bisericească este o varietate lingvistică exclusiv scrisă, produs al traducătorilor care știau atât greacă, cât și o varietate slavă de sud, redând texte grecești exclusiv în varianta literară, scrisă, lucru care explică influența greacă majoră asupra slavonei (Mendoza și Imke 2022: 5). Deși mult timp inovațiile prin intermediul traducerilor au fost stigmatizate, Lavidas (2021) a arătat în mod convingător, urmărind mai ales traducerile biblice din greacă în engleză, că gramatica textelor traduse și a celor originale se influențează reciproc, transferul, inclusiv la nivel sintactic, fiind posibil mai ales dacă în limba-țintă există structuri analoge celor din limba-sursă, altfel spus, dacă distanța tipologică dintre limbi nu este foarte mare.

Dintre nivelurile limbii, sintaxa pare a fi cel mai puțin afectată de contactul lingvistic. Inovațiile sintactice din textele traduse au fost considerate mai degrabă erori de traducere, cel puțin în bibliografia românească (Densusianu 1961 II: 14, 237;

Rosetti 1968: 301; Gheție 1974: 199; Dimitrescu coord. 1978: 206; Mareș 1994: 35; Avram 2007: 313 etc.). Totuși, consecințele contactului la nivel sintactic nu pot fi ignorate, acestea fiind vizibile mai cu seamă la nivelul topicii. Ross (2019: 125) inventariază aceste efecte: (i) o construcție devine mai frecventă; (ii) unei construcții i se atribuie o funcție nouă; (iii) o construcție este modificată formal; (iv) o construcție este modificată structural pentru a corespunde mai mult cu cea din limba-sursă. În cele ce urmează, voi analiza situația din istroromână și din româna veche, pentru a vedea care dintre aceste consecințe sunt atestate în cele două situații de contact și dacă lista poate fi completată și cu alte consecințe.

3. Româna veche și istroromâna. Trăsături convergente

Între trăsăturile convergente, comune românei vechi (SOR 2016) și istroromânei (Dragomirescu și Nicolae 2017, 2022) – trăsături absente din româna modernă –, se numără: ordinea constituentilor în grupul nominal, folosirea genitivului și a partitivului cu *de*, inversiunea auxiliarelor și a cliticelor pronominale, interpolarea în structurile verbale complexe, lipsa marcării diferențiate a obiectului și a dublării clitice, elipsa verbului *a fi*, folosirea infinitivului în contexte rezervate astăzi conjunctivului etc.

În cele ce urmează, mă voi opri asupra a două construcții: topica adjectivelor categoriale/relaționale și inversiunea auxiliarelor.

3.1. Studiu de caz: topica adjectivelor categoriale/relaționale

În timp ce în româna modernă adjectivele categoriale/relaționale (atât clasificatoare, cât și tematice) sunt exclusiv postnominale, în româna veche și în istroromână acestea pot fi atât prenominale, cât și postnominale (Brăescu și Dragomirescu 2014; Dragomirescu 2015; Brăescu, Dragomirescu și Nicolae 2015; Dragomirescu și Nicolae 2022).

Pentru româna veche, Niculescu (1999: 189-196) a arătat că antepunerea adjectivelor față de centrul nominal este un efect al influenței slavone. Antepunerea este într-adevăr posibilă în slavonă, însă această opțiune de topică este marcată stilistic (Gamanovich 2001: 315-318; Gasparov 2001: 98). Totuși, sursa slavonă a construcției nu este sigură, din moment ce latina nu avea încă poziții specializate pentru citirea contrastivă a adjectivelor (Ledgeway 2012: 50-51) (1), și varietăți romanice vechi (din secolele al XIII-lea – al XIV-lea) cunoșteau și ele antepunerea adjectivelor relaționale (2).

- (1) a. praetor **urbanus** (latină, *apud* Ledgeway 2012: 50)
 b. **urbanus** praetor
 ‘magistrat pentru cetățenii romani’ vs ‘magistrat spiritual’

- (2) a. li **spagnoli** soldati (napoletană veche, *apud* Ledgeway 2012: 56)
 ‘soldații spanioli’
 b. Dice lo maestro, che la **cittadina** maniera di dire (...)
 (italiană veche, *apud* Giusti 2010: 604-605)
 ‘Maestrul spune că modul orășenesc de a spune...’
 c. le **feminin** courage
 ‘curajul feminin’
 (franceză veche, Jeanne Baroin et Josiane Haffen, Boccace „Des cleres et nobles femmes”, 1401)

În româna veche, antepunerea adjectivelor relaționale era deja o trăsătură reziduală (Brăescu și Dragomirescu 2014; Brăescu, Dragomirescu și Nicolae 2015):

- (3) a. glăsi **evreiasca** limbă și grăi (CV.1563-1583: 18^v)
 b. **Dumnezeiasca** slujba ce e întru sfinți (CL.1570: 7^v)
 c. acesta, deaca auzi acea **păgânească** poruncă (SVI.~1670: 2^v)
 d. făcându-i obișnuită și **politicească** cinste (CG.1762: 304)

Frecvența scăzută a construcției se poate observa din următorul tabel, reprodus după Brăescu și Dragomirescu (2014: 39):

Textul (sec. al XVI-lea)	Adjective relaționale/categoriale					
	Adjective clasificatoare			Adjective tematice		
	Postpuse	Antepuse	NP	Postpuse	Antepuse	NP
DI.1521-1601	100	3	1	1	–	–
PH.1500-1510	6	–	–	2	–	–
CCat.1560	8	–	–	1	–	–
CPrav.1560-1562	1	–	–	–	–	–
CC ¹ .1567-1568 (40 p.)	4	–	–	4	–	–
CM.1567-1568	3	2	1	1	–	–
FT.1570-1575	–	–	–	1	–	–
CV.1563-1583	22	7	7	2	3	1
CL.1570	3	7	–	–	1	–
CP.1577 (100 p.)	–	–	–	2	–	–
Prav.1581	6	2	2	5	–	–
CC ² .1581 (40 p.)	23	10	–	8	5	–
PO.1582 (60 p.)	25	–	2	–	–	–
FD.1592-1604	12	–	–	9	–	–
CS.1580-1619	15	–	–	4	–	–
MC.1620 (50 p.)	23	–	–	2	–	–
A.1620	16	–	–	2	–	–
MI.1630	5	–	1	–	–	–

Tabelul 1.

Topica adjectivelor relaționale/categoriale în româna veche

Așa cum am arătat în Dragomirescu și Nicolae (2023), în istroromână adjectivele relaționale preferă poziția prenominală:

- (4) a. în **privatnîi** căse (2.09.2021, Zejane)
 b. Avem a noastră **zvončasca** grupa (2.09.2021, Zejane)
 c. Lucra în șcuole **rumânska** limbe (30.08.2021, Susnevița)
 d. **mineralnaia** apă (1.09.2021, Susnevița)

De asemenea, în croată, ca și în alte limbi slave de sud, este preferată antepunerea adjectivelor relaționale față de centrul de grup (Mateusz-Milan Stanojević *et al.* 2011):

- (5) a. **drvena** klupa (Mateusz-Milan Stanojević *et al.* 2011: 32)
 de.lemn bancă
 ‘bancă de lemn’
 b. **kozje** mlijeko (Mateusz-Milan Stanojević *et al.* 2011: 33)
 de.capră lapte
 ‘lapte de capră’

Așadar, în româna veche, adjectivele categoriale pot fi atât prenominale, cât și postnominale, cu o preferință clară pentru poziția postnominală, devenită obligatorie în româna modernă și în celelalte limbi romanice moderne. În istroromână, adjectivele categoriale (ca și cele calificative, de altfel) sunt preferate în poziție prenominală, un tipar de topică neobișnuit pentru o varietate romanică. Variația de topică este atestată atât în slavonă și în croată, cât și în latină și în limbile romanice, așadar existența variației poate fi considerată un fenomen de convergență, cu surse interne și externe. Din perspectiva istroromânei, frecvența mare a adjectivelor categoriale în poziție prenominală (mult mai mare decât în româna veche, unde fenomenul era rezidual) confirmă una dintre consecințele contactului în sintaxă din lista lui Ross (2019), și anume folosirea mai frecventă a unei structuri.

3.2. Studiu de caz: inversiunea auxiliarelor

În româna modernă, inversiunea auxiliarelor este limitată la imprecățiile din limba vorbită (6a), la întrebări, în unele graiuri nordice (6b) și apare și în limbajul religios, ca fapt arhaic (6c).

- (6) a. **Lua-te-ar** dracu’!
 b. **Fost-ai** la târg?
 c. **Văzut-am** lumina cea adevărată.

În româna veche, inversiunea auxiliarelor pare a fi un fenomen neconstrâns, fiind totuși preferată în propoziții principale, mai ales în poziție inițială (Zafiu 2014). Existența acestui fenomen a fost explicată prin gramatica V2 relaxată a limbii române vechi (Ledgeway 2007; Nicolae 2019). Inversiunile apar atât în texte traduse (7a,b), cât și în texte originale (7c).

- (7) a. **Înțeles-ați** aceastea toate? (CM.1567–1568: 249^v)
 b. Vrajbă **pune-voi** între tine și între muiarea (PO.1582: 20)
 c. **Pusu-ne-am** și degetele mai jos (DÎ.1579-1580: 99)

În bibliografie (Moldovanu 1977-1978; Gheție și Zgraon 1981; Zamfir 2007; Frâncu 2009), această ordine atipică a fost explicată fie prin păstrarea unei reguli arhaice, care era probabil generală în română înainte de primele texte atestate (Moldovanu 1977-1979), fie ca rezultat al influenței slavone, prin traduceri.

Inversiunile au o frecvență scăzută în majoritatea textelor vechi, așa cum reiese din următorul tabel, întocmit pe baza datelor din Dragomirescu (2013). Frecvența scade constant până la sfârșitul perioadei vechi.

Textul	AUX-VERB		VERB-AUX
	fără interpolare	cu interpolare	
DÎ	90,78%	0,2%	9,02%
	90,8%		
Texte	86,33%	2,65%	11,02%
	88,98%		
PO.1582	87,63%	1,57%	10,8%
	89,2%		
CL.1570	71,43%	-	28,57%
	71,43%		
NL.~1750–66	94,68%	0,07%	5,25%
	94,75%		
GCond.1762	98,15%	0,62%	1,23%
	98,77%		

Tabelul 2.
Topica auxiliarelor în româna veche

Un argument pentru posibila influență a contactului asupra inversiunilor din româna veche este oferit de faptul că inversiunea este atestată în slavonă, unde este explicată prin extinderea poziției postverbale a cliticelor pronomiale la auxiliarele verbale (Pancheva 2008).

- (8) ne srdoe li naju **gore**_{apple} **bě**_{aux} vy naju
 ‘Nu ne ardea inima în noi’ (Luca, 24, 32, *apud* Pancheva 2008)

Totuși, în slavonă poziția postverbală a auxiliarelor era puțin frecventă, așa cum reiese din datele de mai jos, sintetizate din Pancheva (2008):

	participiu activ	participiu pasiv	Total
auxiliar-participiu	604	254	858
participiu-auxiliar	15	10	25
total	619	264	883

Tabelul 3.
Topica auxiliarelor în slavonă

În plus, multe varietăți romanice vechi acceptă inversiunea auxiliarelor: spaniola veche (9a), italiana veche (9b), franceza veche (9c):

- (9) a. **Fecho as** tú otro tal a los otros (apud Mensching 2012: 22)
‘Ai făcut la fel ca ceilalți’
b. almeno quello che **detto è** __ non è inutile a sapere
(apud Poletto 2014: 38)
‘Cel puțin ceea ce se spune nu este inutil’
c. por pooir que nos aïons, **recovree ne sera**, se par ceste genz non
(apud Frappier 1976: 80)
‘oricât de săraci am fi, [fortăreața] nu va fi cucerită, cel puțin nu de acești oameni’

Situația latinei nu este relevantă aici, deoarece latina avea puține auxiliare, iar auxiliarul de perfect nu era încă gramaticalizat, apariția acestuia fiind o trăsătură comună a limbilor romanice (vezi Adams 2013).

În istororomână, inversiunea auxiliarelor este atestată frecvent:

- (10) a. ȳe sã **facut-a**, ali n-ã facút bíre (AK: 323)
b. **Avzit-ãv** ke-s uănc rumuń (SF: 188)

Frecvența inversiunii auxiliarelor este mult mai mare decât în româna veche, apropiindu-se de 50% în unele texte, așa cum se observă din următorul tabel, reprodus după Dragomirescu și Nicolae (2017: 203).

Textul	AUX-VERB		VERB-AUX
	AUX-VERB (adiacent)	DISLOCĂRI	
SP	46,87%	15,42%	37,71%
	62,29%		
TC	52,15%	16,14%	31,71%
	69,29%		

4. Concluzii

În acest articol, am prezentat două situații de contact româno-slav, în două contexte diferite: contact indirect scris, prin traduceri (română veche-slavonă) și contact direct, în condiții de bilingvism (istroromână-croată), care au, în general, consecințe similare la nivel sintactic, așa cum rezultă din lista de fenomene prezente în istroromână și în româna veche, dar absente din româna modernă.

Urmărind două fenomene particulare, topica adjectivelor categoriale și inversiunea auxiliarelor, am constatat că ambele ilustrează situații de *convergență*, fiind atestate în latină/limbile romanice vechi (deci probabil moștenite) și în limbile de contact (slavonă, respectiv croată).

În privința tipurilor de consecințe ale contactului la nivel sintactic, istroromâna ilustrează prima situație din lista lui Ross (2019), cea în care, prin contact, o trăsătură devine mai frecventă. În schimb, prezența chiar reziduală a celor două trăsături în româna veche (din secolul al XVI-lea) ne permite să adăugăm un alt tip de consecință: dat fiind că aceste două trăsături erau atestate în limbile romanice vechi în secolele al XII-lea – al XIV-lea, putem spune că un alt efect al contactului poate fi persistența unei trăsături reziduale (atestată și în limba de contact) pentru un timp mai îndelungat. Astfel, analiza aspectelor legate de contactul româno-slav în sintaxa românei vechi oferă o concluzie interesantă și importantă la nivel teoretic, mai exact la nivelul efectelor contactului pentru sintaxă.

Corpus

- A.1620 = *Alexandria*, ed. F. Zgraon, București, Fundația Națională pentru Știință și Artă, 2005.
 AD = A. Dianich, *Vocabolario istroromeno-italiano. La varietà istroromena di Briani ('Borščina)*, Pisa, Edizioni ETS, 2010.
 AK = A. Kovačec, *Istrorumunjsko-hrvatski rječnik (s gramaticom i tekstovima)*, Pula, 1998.
 CC¹.1567 = Coresi, *Tâlcul Evangheliilor*, ed.: Coresi, *Tâlcul evangheliilor și molitvenic românesc*, ed. V. Drimba, București, Editura Academiei Române, 1998, 31–187.
 CC².1581 = Coresi, *Evanghelie cu învățătură*, ed. S. Pușcariu, Al. Procopovici: Diaconul Coresi, *Carte cu învățătură (1581)*, vol. I, *Textul*, București, Socec, 1914.
 CCat.1560 = Coresi, *Catehism*, ed. A. Roman-Moraru, în I. Gheție (coord.), *Texte românești din secolul al XVI-lea*, 101–105.
 CG.1762 = *Literatura românească de ceremonial. Condica lui Gheorgachi*, 1762, ed. D. Simonescu, București, Fundația Regele Carol I, 1939.
 CL.1570 = Coresi, *Liturghier*, ed. Al. Mareș, București, Editura Academiei, 1969.
 CM.1567 = Coresi, *Molitvenic*. Ed.: Coresi, *Tâlcul evangheliilor și molitvenic românesc*, ed. V. Drimba, București, Editura Academiei, 1998, 189–211.
 CP.1570 = Coresi, *Psaltire*, ed.: Coresi, *Psaltirea slavo-română (1577) în comparație cu psaltirile coresiene din 1570 și din 1589*, ed. S. Toma, București, Editura Academiei, 1976, 35–662.

- CPrav.1560–2 Coresi, *Pravila*, ed. Gh. Chivu, în I. Gheție (coord.), *Texte românești din secolul al XVI-lea*, 218–231.
- CS.1580-1619 = *Codex Sturdzanus*, ed. Gh. Chivu, București, Editura Academiei Române, 1993, 237–300.
- CV.1563–83 = *Codicele Voronețean*, ed. M. Costinescu, București, Editura Academiei Române, 1981, 229–400.
- DÎ = *Documente și însemnări românești din secolul al XVI-lea*, text stabilit și indice de Gh. Chivu, M. Georgescu, M. Ioniță, Al. Mareș, Al. Roman-Moraru, București, Editura Academiei, 1979.
- FD.1592–604 = *Floarea darurilor*, ed. A. Roman Moraru, București, Minerva, 1996, 119–182.
- FT.1571–5 = *Fragmentul Todorescu (Carte de cântece)*, ed. I. Gheție, în I. Gheție (coord.), *Texte românești din secolul al XVI-lea*, 336–343.
- MC.1620 = M. Moxa, *Cronograf*, ed.: Mihail Moxa, *Cronica universală*, ed. G. Mihăilă, București, Minerva, 1989, 95–223.
- MI.~1630 = *Manuscrisul de la Ieud*, ed. M. Teodorescu și I. Gheție, București, Editura Academiei, 1977, 153–170.
- NL.~1750–66 = Ion Neculce, *Letopiseșul*, ed.: Ion Neculce, *Letopiseșul Țării Moldovei și O samă de cuvinte*, ed. I. Iordan, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, ed. a II-a, 1959, 31–388.
- PH.1500–10 = *Psaltirea Hurmuzaki*, ed. I. Gheție și M. Teodorescu, București, Editura Academiei Române, 2005.
- PO.1582 = *Palia de la Orăștie*, ed. V. Pamfil, București, Editura Academiei, 1968.
- Prav.1581 = *Pravila ritorului Lucaci*, ed. I. Rizescu, București, Editura Academiei, 1971, 161–183.
- SF = R. Sârbu, V. Frățilă, *Dialectul istroromân. Texte și glosar*, Timișoara, Editura Amarcord, 1998.
- SP = S. Pușcariu, *Studii istroromâne*, I. *Texte*, București, Institutul de Arte Grafice „Carol Göbl”, 1906.
- SVI.~1670 = *Varlaam și Ioasaf*, ed.: M. Stanciu Istrate, *Reflexe ale medievalității europene în cultura română veche: Varlaam și Ioasaf în cea mai veche versiune a traducerii lui Udriște Năsturel*, București, Editura Muzeului Național al Literaturii Române, 2013, 82–325.
- TC = *Texte istroromâne culese de Traian Cantemir*, București, Editura Academiei, 1959.
- Texte = I. Gheție (coord.), *Texte românești din secolul al XVI-lea*. I. *Catehismul lui Coresi*; II. *Pravila lui Coresi*; III. *Fragmentul Todorescu*; IV. *Glosele Bogdan*; V. *Prefețe și Epiloguri*, București, Editura Acadmiei, 1982.

Referințe

- Adams, J., 2013, *Social Variation and the Latin Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Avram, M. (coordonator), 2007, *Sintaxa limbii române în secolele al XVI-lea – al XVIII-lea*. București, Editura Academiei Române.
- Brăescu, R., A. Dragomirescu, A. Nicolae, 2015, „(Non-)configurationality and the internal syntax of adjectives in old Romanian”, *Bucharest Working Papers in Linguistics* 2 (XVII), 55-74.

- Brăescu, R., A. Dragomirescu, 2014, „Sintaxa adjectivelor relaționale în limba română veche”, *Limba română* 1 (LXIII), 27-47.
- Brăescu, R., A. Dragomirescu, A. Nicolae, 2015, „(Non-)configurationality and the internal syntax of adjectives in old Romanian”, *Bucharest Working Papers in Linguistics* 2 (XVII), 55-74.
- Čamdžić, A., R. Hudson, 2007, „Serbo-Croat-Bosnian clitics and word grammar”, *Research in Language* 5, 5-50.
- Coteanu, I., 1957, *Cum dispăre o limbă: istroromâna*. București, Societatea de Științe Istorice și Filologice.
- Densusianu, O., 1961. *Istoria limbii române* I, II. București, Editura Științifică.
- Dimitrescu, F. (coordonator), 1978, *Istoria limbii române. Fonetică, Morfosintaxă, Lexic*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Dragomirescu, A., 2013, „O schimbare parametrică de la româna veche la româna modernă în sintaxa formelor verbale compuse cu auxiliar”, *Limba română* 2 (LXII), 225-239.
- Dragomirescu, A., 2015, „Există trăsături slavone în sintaxa limbii române? Două studii de caz / Are there Slavonic features in the syntax of Romanian? Two case studies”, *Diacronia* 1 1, doi:10.17684/i1A3ro.
- Dragomirescu, A., A. Nicolae, 2017, „Inversiunea auxiliarului în istroromână – un fenomen păstrat din româna veche”, în A. Dragomirescu, A. Nicolae, C. Stan, R. Zafiu (ed.), *Sintaxa ca mod de a fi. Omagiu Gabrielei Pană Dindelegan, la aniversare*. București, Editura Universității din București, 197-206.
- Dragomirescu, A., A. Nicolae, 2022, „Adjectives in Istro-Romanian. On the influence of language contact on word order”, *Revue roumaine de linguistique* 2-3 (LXVII), 237-251.
- Frappier, J., 1976, „Le style de Villehardouin dans les discours de sa chronique”, în *Histoire, mythes et symbols. Études de littérature française*. Genève, Librairie Droz, 73-83.
- Frâncu, C., 2009, *Gramatica limbii române vechi (1581–1780)*. Iași, Casa Editorială Demiurg.
- Gamanovich, 2001, *Grammar of the Church Slavonic language*, English edition translated from Russian, Jordanville, New York: Holy Trinity Monastery.
- Gasparov, B., 2001, *Old Church Slavonic*. München, LICOM Europa.
- Gheție, I., 1974, *Începuturile scrisului în limba română. Contribuții filologice și lingvistice*. București, Editura Academiei.
- Gheție, I., F. Zgraon, 1981, „Despre așa-numitele formații premorfologice din limba română veche”, *Studii și cercetări lingvistice* 2 (XXXII), 179-181.
- Giusti, G., 2010, ‘Il sintagma aggetivale’, în: G. Salvi, L. Renzi (ed.), *Grammatica dell’italiano antico*. Bologna, Il Mulino, 593-616.
- Hickey, R., 2010, „Language contact: Reassessment and reconsideration”, în R. Hickey (ed.), *The Handbook of Language Contact*. Malden, Wiley-Blackwell, 1-28.
- Hurren, A., 1999, *Istro-Romanian—A Functionalist Phonology and Grammar*. Oxford, mss, First version 1981.
- Kovačec, A., 1971, *Descrierea istroromânei actuale*. București, Editura Academiei.
- Lavidas, N., 2021, *The Diachrony of Written Language Contact*. Leiden/Boston, Brill.
- Ledgeway, A., 2007, „Old Neapolitan Word Order: Some Initial Observations”, în A.L. Lepschy, A. Tosi (ed.), *Languages of Italy. Histories and Dictionaries*. Ravenna, Longo Editore Ravenna, 119-146.

- Ledgeway, A., 2012, *From Latin to Romance: Morphosyntactic Typology and Change*. Oxford, Oxford University Press.
- Maiden, M., 2016, „Romanian, Istro-Romanian, Megleno-Romanian, and Aromanian”, în A. Ledgeway, M. Maiden (ed.), *The Oxford Guide to the Romance Languages*. Oxford, Oxford University Press, 91-125.
- Mareş, Al. (coordonator), 1994, *Crestomația limbii române vechi*, Volumul I (1521–1639). Bucureşti, Editura Academiei Române.
- Mareş, Al., 1994, „Introducere”, în Mareş (coord.), 17-39.
- Mateusz-Milan Stanojević, M.-M., B. Kryzan-Stanojević, J. Parizoska, 2011, „A contrastive view of adjectives in Croatian, Polish and English: Subjectification as a local phenomenon”, *Cognitive Studies / Études cognitives* 11, 31-52.
- Mendoza, I., S. Birzer, 2022, „Introduction”, în Mendoza, Birzer (ed.), 1-8.
- Mendoza, I., S. Birzer (ed.), 2022, *Diachronic Slavonic Syntax Traces of Latin, Greek and Church Slavonic in Slavonic Syntax*. Berlin/Boston, De Gruyter Mouton.
- Mensching, G., 2012, „Parameters in Old Romance word order: a comparative minimalist analysis”, în: C. Galves, S. Cyrino, R. Lopes, F. Sandalo, J. Avelar (ed.), *Parameter Theory and Language Change*. Oxford, Oxford University Press, 21-42.
- Migdalski, K., 2009, „On two types of Wackernagel cliticization in Slavic”, în J. Reich, M. Babyonyshev, D. Kavitskaya (ed.), *Formal Approaches to Slavic Linguistics: The Yale Meeting 2008*. Arbor, Michigan Slavic Publications, 147-162.
- Moldovanu, D., 1977-1978, „Formațiile premorfologice din limba română veche”, *Anuarul de lingvistică și istorie literară XXVI*, 45-69.
- Nicolae, A., 2019, *Word Order and Parameter Change in Romanian. A Comparative Romance Perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- Niculescu, Al., 1999, *Individualitatea limbii române între limbile romanice*, vol. III. Cluj Napoca, Clusium.
- Pancheva, R., 2008, „Head-directionality of TP in Old Church Slavonic”, în: A. Antonenko, J. Bailin, C. Bethin (ed.), *Formal Approaches to Slavic Linguistics 16: the Stony Brook meeting, 2007*. Ann Arbor, Michigan Slavic Publications, 313-332.
- Poletto, C., 2014, *Word Order in Old Italian*. Oxford, Oxford University Press.
- Rabus, A., 2013, *Die Rolle des Sprachkontakts für die slavischen (Standard-)Sprachen (unter besonderer Berücksichtigung des innerslavischen Kontakts)*. Habilitationsschrift, Universität Freiburg. <https://www.slavistik.uni-freiburg.de/personal/univ-prof-drachim-rabus/RabusHabil.pdf>
- Rosetti, Al., 1968, *Istoria limbii române de la origini până în secolul al XVII-lea*. Bucureşti, Editura pentru Literatură.
- Ross, M., 2019, „Syntax and Contact induced language change”, în: A.P. Grant (ed.), *The Oxford Handbook of Language Contact*. Oxford, Oxford University Press, 123-154.
- Sârbu, R., V. Frăţilă, 1998, *Dialectul istroromân. Texte și glosar*. Timișoara, Editura Amarcord.
- Schütze, C.T., 1994, „Serbo-Croatian second position clitic placement and the phonology-syntax interface”, *MIT Working Papers in Linguistics* 21, 373-473.
- SOR – G. Pană Dindelegan (ed.), *The Syntax of Old Romanian*. Oxford, Oxford University Press.
- Timotin, E., 2016, ‘Presenting the corpus: typologizing, dating, and locating the texts’, în SOR: 1-7.

- Thomason, S., 2010, „Contact Explanations in Linguistics”, în R. Hickey (ed.), *The Handbook of Language Contact*. Malden, Wiley-Blackwell, 31-47
- Verkholtantsev, J., 2008, *Ruthenica Bohemica. Ruthenian Translations from Czech in the Grand Duchy of Lithuania and Poland*. Wien, Berlin & Munster: Lit.
- Zafiu, R., 2014, „Auxiliary Encliticization in 16th Century Romanian: Restrictions and Regularities”, *Linguistica Atlantica* 2 (33) 71-86.
- Zamfir, D.-M., 2007, *Morfologia verbului în dacoromâna veche (secolele al XVI-lea – al XVII-lea)*, vol. II. București, Editura Academiei Române.

Aspecte privind predarea limbii române ca limbă străină studenților care provin din zone de conflict

Ionuț Geană

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

Pentru a cita acest articol: Geană, I. 2023, „Aspecte privind predarea limbii române ca limbă străină studenților care provin din zone de conflict”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 19-30.

Abstract: This article deals with the analysis and interpretation of some aspects on teaching Romanian to students coming from conflict zones. The applications will be based on the author's experience at the so-called Preparatory Year organized by the Faculty of Letters at the University of Bucharest. The main objective of this article is, on the one hand, to provide instructors of Romanian as a foreign language with a new approach, and, on the other hand, with reinterpreted methods already existing in the didactics and pedagogy of foreign language teaching, so that the teaching process be as efficient as possible, and the linguistic and cultural integration of these students coming from conflict zones be as natural as possible. At the same time, we admit and reaffirm that the learning-teaching process involves permanent adjusting and readjusting to certain realities that go beyond the classroom, and latest pedagogies from a certain point in time can become inapplicable and noncompliant with the reality at a really fast pace.

Keywords: Romanian as a foreign language; social-emotional learning; innovative pedagogies; students from conflict zones.

1. Introducere

Lucrarea de față își propune să analizeze, după cum reiese și din titlu, câteva aspecte privitoare la predarea limbii române ca limbă străină studenților care provin din zone de conflict. Aplicațiile vor avea în vedere cursurile și studenții înscriși în Anul pregătitor de limba română pentru străini de la Facultatea de Litere a Universității din București. Scopul final al acestui articol este să ofere profesorilor de română ca limbă străină (RLS) o abordare nouă, pe de o parte, dar cu unele metode deja existente în didactica și pedagogia limbilor străine, pe de altă parte, astfel încât actul educațional să fie cât mai eficient, iar integrarea lingvistică și culturală a studenților provenind din zone de conflict să fie cât mai naturală. Totodată, admitem și reiterăm că, în procesul de predare-învățare, există o permanentă nevoie de adaptare și readaptare la anumite realități care depășesc sala de curs, iar pedagogiile inovative de la un moment dat pot deveni destul de repede inaplicabile sau nerealiste.

Pentru a putea avea rezultate mai bune în procesul de predare-învățare, un element-cheie este ca profesorii să înțeleagă starea și abilitățile socio-emoționale ale studenților. De asemenea, se impun și câteva distincții terminologice (de exemplu, ce statut oficial are un anumit student: refugiat, migrant, strămutat, azilant).

Pe scurt, în acest articol ne propunem să răspundem la următoarele întrebări:

- 1) Care este statutul studenților care provin din zone de conflict? E nevoie să existe o categorie aparte formată numai din acești studenți?
- 2) Ce este învățarea socio-emoțională? Cum putem folosi metodele acestui tip de învățare pentru studenții care provin din zone de conflict?
- 3) Ce strategii didactice se pot aplica și/sau adapta nevoilor studenților care provin din zone de conflict?

Pentru partea teoretică, ne vom baza preponderent pe literatură de specialitate disponibilă în limba engleză, cum ar fi Darwin și Norton (2014), Pentón Herrera (2020) sau Yazan, Pentón Herrera și Rashed (2023), dar ne vom opri și asupra unor recomandări făcute direct pe site-urile anumitor universități sau ale unor organizații care luptă pentru apărarea și integrarea persoanelor care provin din zone de conflict (de exemplu, ONU) sau persoane cu cerințe educaționale speciale din învățământul preuniversitar (Anexa nr. II la Ordinul ministrului educației nr. 3702/21.04.2021, *Monitorul Oficial al României*).

Ce nu vom face în lucrarea de față ține de implicațiile și opiniile politice și/sau geostrategice, indiferent de poziția oficială a țării noastre, înțelegându-ne rolul de profesori ca parteneri și deschizători de drumuri (lingvistice, culturale și de civilizație, în cazul nostru), și nu ca partinitori ai anumitor ideologii (eventual în conflict). Recunoaștem totuși că România, prin poziția geografică și alianțele economice și militare din care face parte (UE, NATO), aplică uneori în mecanismele neoliberale ale globalismului și poate exista, asumat conștient sau nu, inclusiv în

rândul profesorilor, un anumit tip de poziționare superioară în ierarhia socială, pe care îl înțelegem însă ca nefiind benefic (nici pe termen lung, nici pe termen scurt) procesului de predare-învățare. De asemenea, contextul care ne-a determinat să abordăm acest subiect ține de perioada postpandemică, de conflictul din Ucraina și, mai recent, de cel care implică Israelul și Palestina.

2. Migranți, refugiați, strămutați, azilanți

Se impun la acest nivel câteva distincții terminologice. Înainte de a le face, este necesar să precizăm că vor exista întotdeauna anumite asocieri cu anumiți termeni, iar un cuvânt oarecare poate căpăta sensuri sau extensii peiorative care îl fac să fie scos din uz și înlocuit cu altul, dincolo de cele mai bune intenții ale celor care îl folosesc. Pornim de la definițiile disponibile în DEX, făcând însă mențiunea că *migrant* nu se regăsește în lista de intrări lexicografice (nici în ultima variantă a DOOM-ului), apărând în MDA2 (unde se menționează ca primă atestare un dicționar de neologisme apărut în 1986).

- **migrant**, ~ă smf [At: DN³ / Pl: ~nți, ~e / E: fr *migrant*] Persoană care migrează.
- **refugiat**, -ă, *refugiați*, -te, adj., s.m. și f. (Persoană) care s-a retras undeva sau la cineva spre a se adăposti, spre a găsi sprijin sau ocrotire în fața unei primejdii, a unei neplăceri etc. ◇ *Refugiat politic* = persoană care cere azil politic. [Pr.: -gi-at] – V. **refugia**. Cf. fr. réfugié.
- **strămutat**, -ă, *strămutați*, -te, adj. Stabilizat în altă parte (cu locuința sau cu sediul). – V. **strămuta**.
- **azilant**, -ă, *azilanți*, -te, s. m. și f. Persoană care a cerut azil, fiind luată în evidența unui stat înainte de a obține statutul de refugiat. – Din germ. **Azilant**. Cf. fr. asilé.

Ordinea nealfabetică se justifică prin preferința, cel puțin pentru scopurile cercetărilor noastre, pentru termenul de *migrant*, urmând aici și literatura de specialitate (Pentón Herrera și Byndas 2023). *Refugiat*, deși preferat în articolele de presă și în inițiativele legislative, considerăm că pune o etichetă nefolositoare în sala de clasă, mai ales că nu toți studenții care provin din zone de conflict au și statut de refugiați.

În textele de lege mai vechi sau mai noi, am observat o preferință pentru termenul generic (și nonmarcat) de *strămutat* (vezi, de exemplu, textele disponibile pe site-ul Inspectoratului General pentru imigrări sau Directiva 2001/55/CE a Consiliului Europei din 20 iulie 2001, text disponibil în toate limbile oficiale ale UE, unde *strămutat* îi corespunde lui *déplacées* în franceză și *displaced* în engleză). Cu toate acestea, nu considerăm că *strămutat* este adecvat pentru studiile de didactica limbii române ca limbă străină, întrucât sună arhaic sau învechit, pe de o parte, și aduce aminte de perioada strămutărilor forțate sau a deportărilor din timpul regimului comunist.

Ultimul termen din listă, *azilant*, este evitat în textele de lege și studiile pe care le-am consultat, preferându-se termenul de *solicitant de azil*. Ni s-a părut relevantă explicația din varianta în limba română a site-ului Înaltului Comisariat pentru Refugiați al Națiunilor Unite (UNHCR), organism înființat la 14 decembrie 1950 de către Adunarea Generală a Națiunilor Unite:

Termenul de solicitant de azil este adesea confundat cu termenul de refugiat. Un solicitant de azil este o persoană care spune că este refugiat și caută protecție internațională din calea persecuției sau pericolelor grave în propria țară. Fiecare refugiat este inițial un solicitant de azil, dar nu fiecare solicitant de azil va fi recunoscut, până la urmă, ca refugiat. În timp ce așteaptă ca solicitarea lor să fie acceptată sau respinsă, aceste persoane se numesc solicitanți de azil.

Termenul de solicitant de azil nu conține nicio prezumpție de vreun fel – doar descrie faptul că o persoană a depus o cerere de azil. Sisteme naționale pentru azil sunt menite să decidă care solicitant de azil se califică pentru a primi protecție internațională. Cei considerați, prin proceduri adecvate, ca nefiind refugiați sau necesitând un altă formă de protecție internațională, pot fi trimiși înapoi în țările lor de origine.

(Sursa: <https://www.unhcr.org/ro>)

În sala de clasă, distincțiile terminologice din dicționare sau domeniile în care se folosesc termenii de mai sus bineînțeles că trebuie adaptați, ținându-se cont de felul în care circulă ei în media, pe de o parte, și în mentalul colectiv, pe de altă parte. Fiind totuși vorba de multe implicații subiective cu potențial maxim de lezare a anumitor sentimente ale studenților care provin din zone de conflict, e posibil ca, de la caz la caz, să trebuiască folosiți alți termeni decât cei enumerați mai sus.

Din experiența noastră, termenul de *migrant* se poate folosi în conferințe și articole științifice, dar nu și în sala de clasă. De altfel, nu există practica separării cursanților din Anul pregătitor în funcție de existența sau nu a unui conflict în țările din care provin, singurul criteriu fiind cel al apartenenței la categoria generică de „studenți străini”. Tot din experiența noastră, colegii cursanților care provin din zone de conflict sunt cel mult marginal interesați de situația de conflict, preferând să nu se lanseze în discuții pe această temă. Asumat sau nu, studenții noștri se axează pe învățarea limbii române și evită subiectele delicate, mai ales că, de multe ori, grupele sunt foarte eterogene, cu studenți provenind din mai multe zone de conflict.

3. Învățarea socio-emoțională. Aspecte teoretice și practice

Preluată din psihologia generală și cea a educației, sintagma de învățare socio-emoțională presupune, pe scurt, ca profesorii să se asigure că transmit cursanților tot ceea ce

au nevoie, astfel încât toți cursanții își înțeleg și își gestionează bine emoțiile și sentimentele, își stabilesc și duc la îndeplinire obiective pozitive, optimiste, înțeleg și practică empatia, stabilesc și mențin relații pozitive și iau decizii în mod responsabil – conform modelul teoretic propus de *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (vezi detalii și la Pentón Herrera 2020). Astfel, competențele de bază propuse de acest model teoretic sunt:

- conștiința de sine (engl. *self-awareness*);
- gestionarea propriilor resurse (engl. *self-management*);
- conștiința socială (engl. *social awareness*);
- abilități de relaționare (engl. *relationship skills*);
- luarea deciziilor în mod responsabil (engl. *responsible decision making*).

În studiile tradiționale de didactică românească, competențele de mai sus se regăsesc în ceea ce este numit generic „pregătirea pentru viață”. Într-o societate în care domeniile sunt (sau par să fie) din ce în ce mai specializate, mai restrânse, ne întrebăm:

- în ce măsură își poate găsi locul o astfel de abordare în predarea unei limbi străine?
- când mai au timp profesorii să se pregătească special și pentru a deprinde tehnicile și metodele necesare predării socio-emoționale?
- se poate cuantifica în vreun fel învățarea socio-emoțională?

Analizând ce se întâmplă în sistemul educațional preuniversitar din Statele Unite ale Americii, Cohen (2006: 201) susținea că programele de pregătire a cadrelor didactice pentru învățământul preuniversitar sunt un paradox: părinții și profesorii își doresc ca sistemul de educație să sprijine abilitățile cursanților de a învăța continuu, pe tot parcursul vieții, capabili să iubească, să lucreze și să fie membri responsabili ai societății; cu toate acestea, valorile de mai sus nu sunt pe deplin integrate în școli. Mergând mai departe, autorul consideră că acest lucru se răsfrânge și asupra felului în care arată sistemul de învățământ superior, dar și societatea, în ansamblul său. Considerăm că același lucru se întâmplă și în școlile românești, în care pregătirea pentru viață pare să fie adesea subsidiară pregătirii pentru anumite examene (și asta într-un scenariu optimist).

Revenind la competențele de bază din modelul teoretic al învățării socio-emoționale, este necesar să subliniem că, în primul rând, profesorii trebuie să recunoască necesitatea acestora în pregătirea lor didactică (fie în cadrul modulului psiho-pedagogic, fie în pregătirea continuă). În același timp, aspectele socio-emoționale capătă valențe mai importante și prin prisma faptului că asistăm la situații de interacțiune interculturală asumată, la care se adaugă, în cazul cursanților care provin din zone de conflict, o multitudine de sentimente din sfera negativă:

- temeri: de a se muta într-o țară nouă, de a-și pierde unii membri ai familiei sau prieteni, de a nu-și mai vedea sau găsi casa din care au plecat etc.;

- lipsuri: lipsa familiei și/sau a prietenilor, lipsa banilor, lipsa hranei, lipsa unei perspective clare asupra viitorului etc.);
- excludere: socială, culturală și altele.

În aceste condiții, actul de predare-învățare devine și o responsabilitate morală (Pentón Herrera 2020: 5), în sensul că profesorul trebuie să se asigure că toți cursanții devin conștienți de necesitatea dezvoltării acestor abilități esențialmente de viață. Pentón Herrera (2020: 6-11) propune patru aplicații socio-emoționale pentru a fi integrate în procesul de predare-învățare:

a. Biblioterapia (engl. *bibliotherapy*) – presupune, pe scurt, folosirea cărților pentru promovarea sănătății mintale. Implică, așadar, un participant, o carte (dar poate fi și un text, o poezie, o melodie, sunete din natură etc.) și un facilitator. În cazul nostru, profesorul sau cursantul poate propune un anumit text, apoi sunt trei etape: recunoașterea sentimentelor (cursanții sunt întrebați ce simt când citesc textul), înțelegerea acestor sentimente (cursanții sunt întrebați de ce se simt așa când citesc textul) și evaluarea sentimentelor (se reenumeră sentimentele identificate și se creează un nou text pe baza răspunsurilor).

b. Mindfulness – termen pe care preferăm să îl lăsăm în limba engleză, pentru că nu există, cel puțin după știința noastră, un echivalent românesc satisfăcător. Cu origini budiste, practica *mindfulness* presupune relaxare, organizare și observare riguroasă a propriilor gânduri, atenție la reacțiile provocate de anumite situații sau circumstanțe, fără a ignora viziunea de ansamblu. Ca aplicații la clasă, se poate cere fiecărui cursant să aducă în fiecare săptămână un citat inspirațional, pe care să-l scrie pe tablă și asupra căruia să se oprească și să mediteze circa două-trei minute. Este în regulă dacă vor dori să-și împărtășească gândurile, dar nu se va iniția de către profesor o astfel de discuție, întrucât scopul principal este ca fiecare cursant să se conecteze cu propriile sentimente pozitive, optimiste și/sau eventual să învețe ceva nou, și nu să se destăinuiească celorlalți (caz în care unii s-ar putea să nu stăpânească limbajul adecvat în limba-țintă). Stabilind un mediu liniștit și cu gânduri pozitive, există șanse mai mari ca studenții să fie mai cooperanți și mai participativi la procesul educațional.

c. Educația pentru pace (engl. *peace education*) – are ca scop principal educarea persoanelor și a societăților să prevină conflictele pe baza justiției sociale, a respectului, a egalității, a toleranței și a nonviolentei. Prevenirea conflictelor prin educația pentru pace presupune investigarea, explicarea și predarea motivelor pentru care izbucnesc violențe și conflicte, oferind soluții de dezvoltare a atitudinilor fără violență, precum și soluții de pace/de menținere a păcii. Harris (2004: 6) enumeră cinci principii ale educației pentru pace: *i*) explicarea sursei violenței; *ii*) predarea unei alternative la violență; *iii*) ajustare pentru a acoperi mai multe forme de

violență; iv) variabilitatea noțiunii de pace în funcție de context; și v) omniprezența conflictul. În sala de curs, principiile de mai sus se pot aplica în aplanarea unor conflicte (spontane sau mai vechi, de obicei ca reacție la un raport inegal de forțe, inclusiv fizice) care pot apărea între cursanți sau în înțelegerea și acceptarea anumitor grupuri dezavantajate sau minoritare, conflicte care își pot găsi soluționarea prin dialog activ, constructiv și ajungerea la un consens. Cu studenții se poate lucra un text care să redea experiența unui student străin și a felului în care a soluționat o situație conflictuală apărută ca urmare a neînțelegerii/înțelegerii parțiale a cutumelor socioculturale dintr-un teritoriu nou; pe baza acestui text, se poate extrapola fie prin indicarea unor situații conflictuale concrete pe care le cunoaște toată grupa, fie prin încercarea de a identifica posibile conflicte care pot apărea, date fiind componența și istoricul respectivei grupe de studenți.

d. Practici reparatorii (engl. *restorative practices*) – se axează pe promovarea empatiei, construirea și menținerea unor relații solide, bazate pe respect și pe dreptate, în sensul ei social. Prin învățare participativă și luarea în comun a deciziilor, cursanții pot avea rezultate mai bune în procesul de predare-învățare. Un exemplu de practică reparatorie care se poate exercita la clasă poate avea loc încă de la primele ore: cursanții sunt rugați să scrie individual două-trei valori sau principii de care aceștia consideră că au nevoie în sala de curs pentru a se simți bineveniți, mai în largul lor și gata de învățare. Apoi, se vor identifica valorile comune (probabil vor exista undeva între cinci și zece valori comune în răspunsurile lor), care se vor vota (se vor accepta doar cele votate în unanimitate) și vor deveni un poster de afișat în sala de curs. Aceste valori sunt readuse în discuție pentru a corecta un comportament neconform cu acestea, în cazul în care sunt încălcate de oricine din (mica) comunitate nou înființată.

Așadar, reușita procesului de predare-învățare considerăm că poate fi influențată pozitiv de recunoașterea și aplicarea elementelor de învățare socio-emoțională schițate mai sus. Atât profesorii, cât și cursanții trebuie să coopereze și să recunoască un set comun de valori, care uneori trebuie predate explicit. Totodată, din experiența noastră directă, recunoaștem și limitele metodelor propuse mai sus. De exemplu, la educația pentru pace, în ciuda eforturilor de a crea un mediu sigur, cursanții pot avea o atitudine recalcitrantă provocată de identificarea cu rolul de victimă a conflictului care i-a făcut să-și părăsească țara (chiar dacă adesea aceștia chiar sunt victime ale conflictului), rana fiind prea recentă pentru a putea crede din nou în puterea voinței, a cooperării și a negocierilor pentru pace. Astfel, educația pentru pace poate fi atinsă ca subiect, dar extinsă minimal, pentru a nu crea sensibilități noi sau pentru a nu accentua anumite stări deja tensionate.

Tot din experiența noastră, uneori la cererea expresă a studenților sau a familiilor acestora, încercăm să nu avem în aceeași grupă cursanți care provin din țări, zone sau teritorii care se află în conflict (istoric) deschis unele cu altele

(Armenia-Azerbaidjan, Rusia-Ucraina, turci-kurzi, Israel-Palestina, ca să dăm câteva exemple). Recunoaștem totodată că uneori toate implicațiile acestor conflicte ne depășesc.

4. Predarea limbii române studenților ucraineni înscriși la Anul pregătitor

Fără a avea pretenția unui studiu de caz complet și complex, relatăm în cele ce urmează experiența noastră cu studenții ucraineni înscriși în 2022-2023 la cursurile Anului pregătitor de limba română de la Facultatea de Litere, Universitatea din București. Am predat la două grupe cursuri practice de limba română, un curs de cultură și civilizație românească și un curs de limba română: origine, structuri, particularități. Înainte de începerea anului universitar, am participat la două sesiuni de formare organizate de Comisia Fulbright România și Romanian American Foundation, axate pe predarea limbilor străine cursanților din zone de conflict, cu accent pe cursanții din Ucraina (vezi detalii la Pentón Herrera 2023).

În afară de conținuturile devenite deja „clasice” în predarea limbilor străine, unde abordările comunicative predomină, o atenție deosebită a fost acordată elementelor care țin de starea psiho- și socio-emoțională a acestor cursanți. Deși intuitiv aveam mijloacele necesare pentru a le folosi la clasă, a fost foarte folositor să avem acces la o serie de analize sistematice, cu studii de caz, propuneri și soluții clare, eficiente, dovedite. Desigur, adaptarea lor la realitățile Anului pregătitor s-a dovedit o provocare (atât pentru mine, cât și pentru colegi), rezumate simpliste la fraza „noi suntem profesori, nu psihologi”¹. Da, cu rezerva că ne interesează, ca profesori, să avem studenți care să reușească, în cazul nostru, să vorbească și să scrie corect românește, pe de o parte, și să se integreze cât mai bine sociocultural, pe de altă parte. Având aceste două componente majore ca premise, ni s-a părut de la sine înțeles că eforturile noastre trebuie să se îndrepte și înspre pregătirea continuă, în sensul că ne aflăm în fața unei realități noi dintr-o țară vecină (în care, pe deasupra, mai trăiește și o considerabilă comunitate românească istorică). Și, deși avuseserăm și în trecut studenți care proveneau din Afghanistan, Armenia, Azerbaidjan, Turcia, Israel sau Palestina, considerăm că, de data aceasta, proximitatea a făcut ca acest conflict din Ucraina să fie resimțit și de noi, profesorii, altfel.

De asemenea, reticența la adaptare a fost intensificată și de situația postpandemică, când cu toții doream, pe de o parte, să revenim la situația de dinainte de pandemie (lucru imposibil, dar acest subiect este dincolo de scopurile contribuției de față),

¹ Unul dintre recenzenții anonimi, căruia îi mulțumesc sincer, consideră că am insistat prea mult pe parcursul lucrării asupra acestei „false teme”, știindu-se că profesorul, indiferent de specialitatea pe care o predă, este și trebuie să fie și pedagog/psiholog, conform și materiilor din așa-numitul modul psihopedagogic. Deși sunt de acord cu conținutul sugerat de recenzentul anonim, am ales să nu modific această abordare, întrucât este o realitate des întâlnită în sala de clasă.

iar, pe de altă parte, ne doream să beneficiem și mai mult de progresul impus de trecerea forțată în mediul online, ocazie cu care s-au dezvoltat foarte multe resurse în domeniul educației, pe care le puteam folosi cu succes și în predarea limbilor străine. Pe scurt, nimeni nu mai voia o situație excepțională, ci revenirea la o situație aparent normală. Declanșarea unui conflict armat în Ucraina, țară cu care România se învecinează la nord și parțial la est, a făcut că noul „normal” de la Anul pregătitor să însemne acomodarea rapidă la nevoile unui grup compact de cursanți a căror principală caracteristică era că nu și-au dorit să plece din Ucraina și să ajungă să studieze de nevoie la București.

Au fost mai multe inițiative, cu implicații din partea statului român, a altor state din Uniunea Europeană, a mai multe organizații naționale și internaționale, guvernamentale și nonguvernamentale (menționăm, fără a ne limita la acestea, Salvați Copiii, UNICEF, UNHCR). Multe dintre acestea au multă experiență în gestionarea situațiilor migranților, inclusiv în ceea ce privește reușita academică a acestora. Astfel, pe lângă cele două sesiuni de formare menționate în primul paragraf al acestei secțiuni, a trebuit să ne orientăm din mers, să căutăm metode de îmbunătățire a procesului de predare-învățare, astfel încât studenții ucraineni să coopereze, să participe, să se implice activ în buna desfășurare a orelor, oferindu-le totodată un mediu sigur, deschis, în care să se simtă în largul lor și să-și folosească la maximum potențialul academic. O bună resursă în acest sens s-au dovedit mai multe site-uri ale unor universități din străinătate, care aveau o practică mai îndelungată de acomodare și chiar de recrutare a cursanților proveniți din zone de conflict. Am observat că, mai mult sau mai puțin explicit, recomandările de lucru cu studenții proveniți din zone de conflict respectau aproape întocmai cadrul teoretic al învățării socio-emoționale. Redăm mai jos, cu titlu de exemplu, recomandările Universității din Washington, SUA, cu unele completări în urma experienței noastre de predare:

- oferirea unui mediu stabil, cu disponibilitate de ascultare din partea profesorului; oferirea suplimentară de ore de consultații;
- existența unor studenți voluntari care să-i poată ajuta, inclusiv să recupereze o parte din materie pe care migrantul, din varii motive, a pierdut-o;
- existența și promovarea explicită a toleranței și a diversității în sala de curs: profesorul să învețe să salute în toate limbile pe care le vorbesc cursanții, să învețe să pronunțe corect numele lor, să arate fotografii sau obiecte din țările de proveniență ale cursanților etc.;
- consecvență în aplicarea regulilor clasei și expunerea clară a cerințelor cursului;
- timpi diferiți de acomodare la noile realități, fapt care poate însemna că migrantul poate să nu performeze la un nivel acceptabil o perioadă; acordarea de timp necesar ca anumite informații care sunt necesare sau

- care se regăsesc în lecții să poată fi împărtășite cu ceilalți (prin compoziții, joc de rol etc.), de exemplu la lecția despre familie;
- conștientizarea că răspunsul la traumă poate însemna fie un comportament cu tente agresive, fie introvertire; ambele comportamente trebuie observate și înțelese de către profesor;
 - repetarea constantă a regulilor clasei și ale instituției de învățământ, pentru a ne asigura că studenții înțeleg exact mediul nou în care sunt; identificarea comportamentului inadecvat ca rezultat al traumei cauzate de conflict sau al altor probleme de natură emoțională, în ambele cazuri uneori fiind necesară recomandarea de a apela la serviciul de consiliere psihologică (serviciu disponibil gratuit, din fericire, la nivelul Universității din București);
 - încurajarea activităților sociale, eventual de ajutorare a altor categorii vulnerabile; în cazul nostru, una dintre studente mergea la un centru educațional pentru copiii ucraineni și le predă majoritatea materiilor din programa ucraineană, pentru a nu rămâne în urmă (insista că nu va mai dura mult conflictul și era foarte interesată ca respectivii copii să nu piardă anul școlar la întoarcerea în Ucraina);
 - atenție sporită la experiențele migranților când vine vorba de predarea anumitor lecții de istorie sau cultură, care le-ar putea leza sentimentele sau ar putea provoca reacții puternice; în cazul nostru, nu am intrat în detalii când am discutat despre comunitățile românești din afară granițelor actuale ale României și am evitat situația cu Insula Șerpilor;
 - organizarea unor inițiative sau cercuri studențești, conform temelor de interes pe care profesorul sau migrantul le poate identifica în noul mediu;
 - și, în fine, discuții permanente cu ceilalți membri ai corpului profesoral, pentru a ne armoniza strategiile și a asigura succes academic al tuturor cursanților noștri.

Pe lângă eforturile profesorului, sunt necesare și eforturi instituționale, iar din acest punct de vedere considerăm că Universitatea din București și-a făcut foarte bine datoria.

5. În loc de concluzii

Am înțeles prin lucrarea de față să contribuim la conștientizarea nevoii de pregătire continuă a cadrelor didactice (de RLS, dar și în general). Mai ales în cazul cursurilor Anului pregătitor, unde sunt prevăzute foarte multe ore săptămânal, e posibil uneori ca profesorul să fie persoana cu care migranții își petrec cel mai mare număr de ore dintr-o zi. Considerăm, astfel, că e necesar ca profesorii să fie dotați și cu mijloace socio-emoționale de intervenție în procesul de predare-învățare.

Ca să răspundem la întrebările asumate în partea introductivă:

- 1) *Care este statutul studenților care provin din zone de conflict? E nevoie să existe o categorie formată numai din acești studenți?* Studenții care provin din aceste zone sunt, în mare parte, dominați de sentimente de teamă, uneori se simt copleșiți de un sentiment de maximă anxietate. Ca urmare a acestora, rezultatele lor academice e posibil să nu reflecte potențialul lor real.
- 2) *Ce este învățarea socio-emoțională? Cum putem folosi metodele acestui tip de învățare pentru studenții care provin din zone de conflict?* Preluată din psihologie, învățarea socio-emoțională este esențială nu numai în lucrul cu studenții provenind din zone de conflict, ci în toate contextele didactice curente. Conștientizarea nevoilor cursanților ne poate ajuta să devenim profesori mai buni și chiar și oameni mai buni.
- 3) *Ce strategii didactice se pot aplica și/sau adapta nevoilor studenților care provin din zone de conflict?* Pornind de la modelul teoretic al învățării socio-emoționale, reușita academică a migranților, cu o formulă mereu în adaptare, trebuie să primeze și să ne determine (oblige?) să ne perfecționăm constant.

Referințe

- *** Anexa nr. II la Ordinul ministrului educației nr. 3702/21.04.2021, *Monitorul Oficial al României*, Partea I, Nr. 520 bis/19.V.2021, p. 72-103.
- *** DEX – Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Dicționarul explicativ al limbii române* (ediția a II-a revăzută și adăugită), București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009.
- *** MDA2 – Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Micul dicționar academic*, ediția a II-a, București, Editura Univers Enciclopedic, 2010.
- Cohen, J. (2006), “Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being”. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Darvin, Ron, Bonny Norton (2014), “Social Class, Identity, and Migrant Students”, *Journal of Language, Identity & Education*, 13:2, 111-117, DOI: 10.1080/15348458.2014.901823.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/1740020032000178276>.
- Pentón Herrera, Luis Javier (2020). “Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how”, *Journal of English Learner Education*, (10)1.
- Pentón Herrera, Luis Javier (2023), „Refugees in Romania: A New Paradigm in Romanian Language Education”, *Romanian Studies Today*, VII, p. 75-89.
- Pentón Herrera, Luis Javier, Olena Byndas (2023), “You sway on the waves like a boat in the ocean”: The effects of interrupted education on Ukrainian higher education

refugee students in Poland, *Cogent Education*, 10:2, 2264009, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2264009>.

Yazan, B., Penton Herrera, L.J., Rashed, D. (2023), “Transnational TESOL practitioners’ identity tensions: A collaborative autoethnography”, *TESOL Quarterly* 57 (1), p. 140-167.

Surse electronice

<https://casel.org/core-competencies/>

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001L0055>

<https://reliefweb.int/report/romania/unhcr-romania-ukraine-refugee-situation-update-weekly-update-70-30-october-2023>

<https://www.unhcr.org/ro>

www.dexonline.ro

www.salvaticopiii.ro

www.washington.edu

Metadata design for the first electronic learner corpus of Romanian

Carmen Mîrzea Vasile

University of Bucharest / “Torgu Iordan – Alexandru Rosetti” Institute of Linguistics,
Romanian Academy
carmen.vasile@unibuc.ro

Elena Irimia

Research Institute for Artificial Intelligence “Mihai Drăgănescu”, Romanian Academy/
University of Bucharest
elena@racai.ro

To cite this article: Mîrzea Vasile, C., E. Irimia, 2023. „Metadata design for the first electronic learner corpus of Romanian”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 31-47.

Abstract: This paper introduces an ongoing work of collecting, annotating and documenting the first digital Romanian Learner Corpus (LECOR), focusing on its metadata. We shortly describe the institutional context of the project, the current state of the art in the field, the objectives in terms of structure, dimensions and annotations and what work has already been done at this stage of the project. Then we present the modular structure of the metadata scheme and a detailed account of all the metadata fields and their possible values, from general metadata concerning the whole corpus (Section 3.1), to metadata organised around the student/learner (Section 3.2) and text/composition (Section 3.3). We will also give some examples of how metadata has been dealt with in various researches (including based on LECOR corpus).

Keywords: corpus metadata; individual differences; variables in language learning; Romanian as L2/FL; learner corpus of Romanian.

1. The LECOR project

The article describes the metadata used for the LECOR corpus, which is currently under construction. Metadata are collections of information used to describe in a standardised manner some specific data: in our case, the described data is a collection of foreign students' productions in Romanian, processed, annotated, sorted and integrated in a corpus; in other words, metadata are data about data and they are essential for documenting both the work done in the project and the content produced in this process.

LECOR corpus is developed through a two-year project (*Learner Corpus of Romanian (LECOR). Collection, Annotation and Applications*), a grant aided by the Romanian Executive Unit for Financing Higher Education, Research, Development and Innovation (UEFISCDI), as part of the sub-programme dedicated to research projects to stimulate young independent teams (TE). Its host institution is the University of Bucharest (Faculty of Letters, "Solomon Marcus" Center for Computational Linguistics) and the deadline is May 14th, 2024 (for other administrative details, see Barbu *et al.* 2023).¹

The main goal of the LECOR project is to build the first digitalized learner corpus for Romanian, covering an essential gap in the field of both Second Language Acquisition (SLA) and Natural Language Processing (NLP) research. There are two recent learner corpora for Romanian: CORLS (*Corpus Oral de Limba Română ca Limbă Străină*, part of the volume *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*; it contains 70,000 words, for details see VasIU 2020) and the corpus compiled by Constantinescu & Stoica (*Româna ca limbă străină. Corpus*; it contains 125,000 words, for details see Constantinescu & Stoica 2020). Apart from their rather small size, both corpora are only in print format and therefore not accessible for digital processing. The metadata annotation is minimal: e.g., in terms of variables describing the learners, VasIU (2020) encodes only the country of origin, the gender and the native language(s) (L1), while Constantinescu & Stoica (2020) encode the country of origin, age, L1 (and a second native language, when the case), level of formal instruction (high school, college, etc.) and previous knowledge of Romanian.

The LECOR corpus will be thus the first electronic learner corpus for Romanian, available in open-access format, scalable and with rich metadata annotation. This learner corpus is designed to have the following features: (a) it is a monolingual corpus; (b) it is a multi-L1 learner corpus (samples are collected from learners with more than 20 different native languages: Arabic, Chinese, Korean, Albanian, Greek, Armenian, Turkmen, Turkish, Persian, Bulgarian, Serbian, Ukrainian, Belarusian, Russian, etc.); (c) it contains written (80%) and

¹ <https://aclanthology.org/2023.ranlp-1.16.pdf>

oral (20%) learners' samples, in total, a number of 4,000 samples (aiming for over 600,000 words); (d) it is a general corpus (it does not contain samples of language for specific purposes, for example); (e) the sample collection is mainly controlled (i.e. it consists of essays, dialogues, etc., created in the classroom, as homework or during exams); (f) it is both synchronic/ cross-sectional and diachronic/ longitudinal corpus; (g) it is automatically annotated at the morpho-syntactic level and manually annotated by linguist specialists for learner morphological and syntactical errors.

At this moment, the current state of progress in collection, storage and annotation of the LECOR corpus is as follows: 1) most of the corpus is already collected and systematically ordered (over 3500 samples of raw texts – compositions in word format, photos of handwritten compositions, recordings in mp4 format and their transcriptions in .txt format); 2) the texts and all the other additional materials are safely stored on a server at the University of Bucharest; 3) the texts are partially anonymized, they are not annotated at all at the level of learner error (see Barbu, Irimia, Mîrzea Vasile and Păiș 2023), but the list of error types that will be manually annotated in a small part of the corpus (only 3,500 sentences) is almost definitive; 4) the metadata, which we will present in this article, is fully collected; 5) the interface, which will be in the platform Sketch Engine (see Kilgariff *et al.* 2014), is not fully ready.

The corpus samples are produced by learners enrolled in the one-year, intensive academic programme called “The Preparatory Year”, at the Faculty of Letters (Centre for Romanian Studies), University of Bucharest. This programme is mandatory for those students who wish to pursue their studies in Romanian language in Romania and need a language certificate for B1 or B2 level to fulfil their aim.

2. Variables/metadata in learner corpora. The general situation of LECOR

Díaz-Negrillo and Thompson (2013: 15) note that most learner corpora are not well-documented and do not contain enough information about the learners and the samples they produced. Information such as the learner's native language, whether he knows other foreign languages, whether it is a sample from an exam or done as homework, etc., are essential in quantitative and qualitative accurate analyses based on non-native samples. A thorough understanding of the influence of different learner- and task-related variables on the L2 use has important theoretical and pedagogical implications, therefore metadata availability and richness are the first thing researchers look at to determine the suitability of the corpus to their research objectives.

An overview of the situation of variables/metadata availability for learner corpora is made by Granger and Paquot (2017); they underline the idea that this additional information must be collected with great care and in such a way as to ensure the interoperability, re-usability and sustainability of learner corpus/corpora (see also Lange 2022).

The relevance of documenting learner and L2 learning variables, as well as task-related variables has been discussed in detail in a number of volumes and monographic chapters (see, for example, individual differences in second language acquisition, in general, in Li, Hiver and Papi 2022, Kerz and Wiechmann 2020, Ädel 2015, Saville-Troike 2012; the affective individual difference variables, e.g., emotions, motivation, linguistic self-confidence, self-esteem, etc., in Albert 2022, Dörnyei and Ryan 2015; language aptitude, language learning strategies, personality, in Dörnyei 2005, Dörnyei and Ryan 2015; the task variability in language learning research, in Tracy-Ventura and Myles 2015, the situational variables, in Gablasova 2020), as well as in more in-depth studies (some of which will be cited below).

LECOR metadata scheme follows the core metadata scheme for learner corpora developed by König *et al.* (2022), a revised and standardised version of the Granger and Paquot (2017) schema proposal. Besides a documentation about the error annotation, text transcription, anonymization, and POS annotation, LECOR corpus will be accompanied by a manual to define and describe all the variables encoded in the metadata.

The recording of LECOR variables is completed with full regard to all ethical regulations in all the stages of compiling the corpus (collection, storage, annotation) and in its exploitation in research; both learners and researchers handling the data must comply with national laws regarding the processing of personal information and the EU General Data Protection Regulation; learners, teachers and project members sign a consent form.

The recording of LECOR metadata was made with the end purpose of making them available to the corpus users (learners, researchers, etc.). They will be accessible for searching, together with the actual data, by indexing within the NoSketchEngine (Kilgariff *et al.* 2014) open-source corpus query platform. In such a platform, any number of metadata variables can be used as searching criteria to extract specific usage examples from the corpus.

3. LECOR metadata description

The metadata schema we designed, based on other well-known learner corpora descriptions (synthesized and standardized in LCR König *et al.* (2022) metadata scheme), is intended to balance the richness of metainformation available for such a resource and the degree of interest prompted by this information in the corpora

studies field with the cost of systematically recording and structuring the metadata, especially in terms of human work. Therefore, we came with a three-module architecture for our metadata: the general corpus metadata (see Section 3.1), the metadata associated with each student that provided compositions for LECOR (see Section 3.2) and the metadata associated with each composition (), where by composition (including transcription of an audio file) we understand a specific answer of a specific student to a specific learning task (see Section 3.3). The task description is registered for each composition: see fields like TASK_TYPE, TASK_REQUIREMENTS, TIME_LIMIT and LENGTH_REQUIREMENT in Section 3.3.

The Corpus Metadata module is independent in the architecture, while the Student/Learner module and the Work/Composition Metadata module are connected through the STUDENT_ID field.

Most of the fields in the metadata have predefined values, which, together with the guidelines that we will provide, will facilitate the user experience of searching the corpus. Compositions in the corpus having specific attributes can be searched only if the specific attribute is clearly encoded in the corpus indexing process. E.g., if we want to select only written samples as opposed to those provided in audio form, we need to access the TASK_FORM metadata and chose only the documents for which TASK_FORM has the specific value: “written”. In this case, the only possible predefined values are “written” and “oral” (selected from a drop-down list) and the restriction on the values is necessary to avoid inconsistencies in data retrieval caused by misspelling or heterogeneity of the values. Whenever a new value occurs (for example, a learner declares a L1/L2 that was not present in the predefined value list), the list is updated by including this new value.

Very few fields have descriptive values and are designed only to provide supplementary information, not to be searched on: valid URL links of the original scanned (for written) or recording (for oral) compositions, detailed requirements of the tasks executed in the compositions, student and composition/work ID, student name, age, email and group (name, e-mail and group are metadata that will not be publicly available), etc.

Some information about the student/learner can vary along the academic year, therefore we provide two different fields for the same property, to be recorded successively in the first and second semester. A student’s evolution is followed only along two semesters, because the educational setting for collecting the samples is one full-time intensive university year (in total, 28 weeks) dedicated to L2 language training; the curriculum of the Preparatory year of Romanian language comprises 28 hours per week in the first semester and 30 in the second one. In Section 3.2, we specified only fields associated with the first semester (see fields whose names start with 1st_SEM), to avoid tedious repetition, but in the schema, all this information is accompanied by second semester equivalents.

Most student metadata are self-reported, being collected based on a socio-linguistic survey created for LECOR project's purposes and self-administered by the students in class, with teacher assistance. Metadata about general language aptitude/abilities, regularity of class attendance, degree of motivation for studying and degree of creativity are mostly subjective variables evaluated intuitively for the students by the teachers who accompany them in a one year long learning process. All metadata about the task requirements and the resulting compositions are also produced by the teachers.

3.1. Corpus metadata

The fields selected to describe the corpus are a reduced collection of fields from the administrative and corpus design LCR metadata scheme (König *et al.* 2022). General identification corpus metadata like CORPUS_NAME (corpus full name in English), CORPUS_ACRONYM, LANGUAGE (language targeted by the corpus; Romanian, in our case), VERSION (states the particular version of a corpus; the first digit represents a major update, e.g. adding new data or new annotations, while the second digit represents minor update corrections of annotations; the value will be 1.0 in our case); URL (a URL of the interface where the corpus will be available for searching), REF_ARTICLE (the article that the authors would like to be used when referring to the learner corpus), DESCRIPTION (summary description of the corpus to help the user establish the resource's fitness to the user's purpose) are necessary when advertising the corpus on different online platforms.

For further details concerning the context of the corpus creation we introduced variables like CORPUS_DOCUMENTATION (links to extensive documentation of the corpus, including metadata description, transcription guidelines/decisions; correction guidelines/decisions), CORPUS_AUTHORS (names of the people responsible for the corpus creation and annotation), CONTACT_EMAIL: e-mail address of a reachable contact (institution or person); RELATED_RESEARCH_PROJECT (name of the financing research project and link to the project webpage), PUBLISHER (name of the institution responsible for the distribution of the corpus, in our case, the Faculty of Letters of the University of Bucharest), DATE_OF_PUBLICATION (publication date of the current corpus version), OTHER_VERSIONS (name of versions and links to other versions of this dataset), AVAILABILITY and LICENCE. Regarding the licence, given that LECOR will be a corpus in free access (open for searching through the provided interface) but it will not be downloadable, we need to document what the Romanian legislative regulations are for this specific situation (whether or not a licence is needed).

General metadata describing the content and format of the corpus that we employed are: CHARACTER_ENCODING (the character encoding for the text

files: UTF-8, the character encoding standard used for electronic communication), FILE_FORMAT (the file formats for all types of files (text, audio, images) in the corpus), L1_LANGUAGE (list of all the L1 languages of the students that contributed to the corpus), CORPUS_MODE (multimodal, containing written, spoken and image documents; in our case, written and spoken-based corpus, with broad orthographic transcription), LONGITUDINAL (value: yes; longitudinal corpora follow the same learners/students over some time – 2 semesters in our case – and thus include more than one text per learner), TIME_OF_DATA_COLLECTION (the period when the data has been collected; 2019-2024 in our case), PLACE_OF_DATA_COLLECTION (the city and country of data collection: Bucharest, Romania), DATA_PRODUCTION_SETTING (the setting in which the data were collected; in our case: language instruction setting), EDUCATIONAL_SETTING (specification of the setting for the students' language acquisition; in our case, in general, the value is "undergraduate"). Elementary statistics of the data are expressed by variables like CORPUS_SIZE_TOKENS (Number of tokens in the corpus; numbering is done on the students' original texts or transcriptions), CORPUS_SIZE_TEXTS (the number of compositions recorded by the corpus), CORPUS_SIZE_STUDENTS (the number of learners/students that contributed to the corpus).

Corpus metadata act like a calling card for corpora advertising: this type of information is either presented as such on the specific resource homepage or indexed in various online resource repositories.

3.2. Student/Learner metadata

Learner variables, which refer to corpus design criteria based on the students who contributed to the corpus, can be classified as general versus L2-specific. General learner metadata fields that we introduced in our schema are self-reported in a detailed learner profile questionnaire: NAME (the complete name of the student, with the family name(s) followed by given name(s)), EMAIL (e-mail address provided by the student), GROUP (the number of the group the student belongs to in the series of students), TEACHER (teacher's / teachers' name field is a complete name of the teacher, with the family name(s) followed by given name(s)), ACADEMIC_YEAR (the academic year the student was enrolled in, e.g. 2019-2020), AGE (a number that represents the student's age), GENDER (student's gender, with possible values: female, male, rather not say or non-binary), NATIVE_LANG ((1st) native language of the student), BILINGUAL/TRILINGUAL (values: yes/no; specifies if the learner is bilingual/trilingual, that is they have two or three native languages), 2nd LANGUAGE/3rd LANGUAGE (the second/third native language of the learner, correlated with options for the BILINGUAL/TRILINGUAL field).

L2-specific self-reported variables are: LEARN_REGION (the region where the learner is learning Romanian, with possible values: Romania/Other country; currently, the LECOR corpus includes only productions by students studying Romanian in Romania (in the speaking country), but, in the future, the hope is that the scalable LECOR corpus will incorporate samples produced by learners from outside Romania (in the non-speaking environment), in which case, the general LECOR metadata will be updated); 1st_SEM_MOTIVATION (motivation for studying Romanian; the predefined list of possible values is: Studies, Business, Citizenship, Personal interest, Other), OTHER_FOREIGN_LANG (knowledge of other foreign language(s) and proficiency level (beginner, intermediate or advanced); the values are free combinations of languages and levels (ex: English-intermediate, French-advanced), separated by comma), 1st_SEM_PARALLEL_STUDYING (is the learner studying another foreign language in parallel with Romanian, in the first semester? the values are yes or no), 1st_SEM_PARALLEL_LANG (specification of the language studied in parallel in the first semester, with values selected from a multiple values drop down list; a “none” option has to be correlated with a “no” option for the previous field), 1st_SEM_RO_STUDY_MODE (mode of study of L2 Romanian in the first semester; the predefined list of possible values is: in an academic context (at school/university); on a private course at some private school private classes with a teacher; informally (immersion); using online platforms and mobile applications listening and watching Romanian TV programme; watching movies; listening to music; listening to audiobooks/podcasts; self-instruction (grammar/vocabulary/etc.); talking with native speakers in Romanian; others), 1st_SEM_CLASS_HOURS_PER_WEEK (in the case of study at an institution, the number of hours spent in class each week in the first semester; the value is a number), 1st_SEM_COURSE_TYPE (in the case of study at an institution, what sort of a course was it in the first semester? the predefined list of possible values is: general language, Romanian literature, language for specific purposes, Romanian culture), 1st_SEM_RO_PREVIOUS_STUDY (whether, prior to the beginning of the process of collecting samples from him/her in the first semester, the learner had already studied Romanian; the values are yes or no), 1st_SEM_RO_PREVIOUS_STUDY_DETAILS (if previous study was undergone before the first semester, this field provides more details like in what kind of programme they had studied, how many lessons a week, etc.), 1st_SEM_HOME_LEARNING (does the learner speak Romanian in their family/home context in the first semester? Possible values: yes or no), 1st_SEM_USAGE_FREQ (how often does the student use Romanian in their interactions with native speakers in the first semester? Possible values: not at all; very little; a little; quite a lot; a lot; most of the time; the whole time).

Variables describing the linguistic context of the corpus collection are contributing to an image of the learning environment, which highly impacts language production performance. In our case, the students are immersed in a second language context and, therefore, exposed to Romanian in many day-to-day social activities, sometimes both in and outside the home. They also have access to online and media produced oral and written materials. Combining different such variables as parameters that influence proficiency can facilitate very interesting and useful research studies.

The learner's native language (L1) recording is one of the most important metadata, without which learner corpus research (LCR) would be quite irrelevant. Firstly, there has been and is a growing interest in the errors that a particular population of learners makes, for the improvement of teaching/learning of that language². Secondly, without recording the native languages of the learners, it would not be possible to do the Contrastive Interlanguage Analysis (CIA, see Granger 2015) applied to samples produced by learners with different mother tongue backgrounds (e.g., the Romanian produced by learners with Arabic as an L1 and the Romanian produced by learners with Turkish or Bulgarian as an L1).

Studies also showed that differences between L1 and L2 affect L2 acquisition of morphosyntax (see, e.g., McManus 2015).

Based on a LECOR subcorpus, Șinca (2023) analyses the communicative strategies used by four populations of learners of Romanian: with L1 Turkmen, Arabic, Albanian and Greek. She finds that Turkmen learners use communicative strategies much more frequently (of the examples identified in her subcorpus, 40% belong to these learners), which might indicate that they place more emphasis on getting the message across than on the correct form of the message (as native speakers of Arabic and Albanian seem to do). As regards the types of strategies preferred, the author remarks that Greek, Arabic, and Albanian learners prefer the strategy of approximation, while Turkmen learners prefer the strategy of code-switching (with English, which seems to be a principal second language for them).

Studies in L3/Lx acquisition state that all previous language learning experiences have an impact on the interlanguage development (Jessner, Megens, and Graus 2016). Therefore, not only the mother and home tongue(s) have to be documented, but also all additional languages and living-abroad experiences of the students (see also immediately above the mention of code-switching with a second language, not the native language, Șinca 2023).

² See, for example, the textbooks authored by Cerneva (2007), *Limba română pentru bulgari* [Romanian language for Bulgarian learners] or by Yacob (2007), *Limba română pentru arabi* [Romanian language for Arabic learners]. Such textbooks would be more effective for the Bulgarians, Chinese, etc. learning Romanian if, besides the learners' native metalanguage and contrastive grammar explanations, they insisted on the specific errors of these natives.

L2-specific learner variables reported by the teachers are: 1st_SEM_LANG_ABILITIES (general language aptitude/abilities in the first semester, expressed in grades and rating/qualifications; possible values: 10 – excellent; 9 – very good; 8 – good; 6-7 – satisfactory; 5 – sufficient; 1-4 – unsatisfactory³), 1st_SEM_CLASS_ATT_REGULARITY (the regularity of attendance at class in the first semester, expressed in percentages and rating/qualifications; possible values: 100% – excellent, 90% – very good; 80% – good; 60-70% – satisfactory; 50% – sufficient; 10-40% – unsatisfactory), 1st_SEM_MOT_DEGREE (degree of motivation for studying in the first semester; possible values: 1; 2; 3; 4; 5, with 5 standing for the highest degree of motivation), CREATIVITY (degree of creativity; possible values: 1; 2; 3; 4; 5, with 5 standing for the highest creativity), OTHER_OBS: general remarks about the learner's group (the general proficiency level of the group; extra-classroom activities, such as: visits to museums, excursions, intercultural events, etc.); the role of the student in the group (a student who helps their colleagues a lot, who is a leader or one who does not display these qualities, etc.).

The list of fields is completed with a STUDENT_ID, which is a natural number (in the range (0,n), where n is the total number of students participating with compositions for the corpus) that uniquely identifies a student. Since all personal data have to be anonymised, to assure privacy rights for the learners, the STUDENT_ID will be the only publicly available reference to the student.

Specialists in the field insist that a learner proficiency measure (in our case, 1st_SEM_LANG_ABILITIES, but see also Section 3.3) should always be included in the metadata, acknowledging that it is the most time-consuming assessment to be obtained, since it is not sufficient to encode years of exposure to language or institutional status of the learner. Standardized placement tests corroborated with self-proficiency ratings at specific points in time are recommended proficiency approximations (Tono and Díez-Bedmar 2014, Lozano and Mendikoetxea 2013, a.o.).

Internal-affective measures, like the motivation for studying or the creativity, are also metadata of interest for investigations on their correlation with language usage performance. They are also correlated with the corpus collection setting, since voluntary contributions are typically associated with higher degree of motivation and confidence, while contributions collected in a formal educational institution show a wider range on the motivation scale (Gilquin 2015), as is the case in our corpus.

Existing corpus-based studies dedicated to the effects of learner variables on the variation of L2 use have focuses mostly on the two most commonly

³ In the Romanian university system, the maximum mark is 10 and the minimum is 1; 5 is the mark for passing an exam.

available variables, L2 proficiency and L1 background (Gablasova *et al.* 2019, who looked at environment variables, is a notable exception).

Lu (2011) was one of the earliest learner corpus analysis studies on the variation of syntactic complexity across proficiency levels, using a set of 422 timed argumentative essays from a single college. Römer and Garner (2019) were interested in how the use of verb-argument constructions varies in the L2 usage of spoken English across proficiency levels and across different L1 backgrounds (Italian and Spanish), using Trinity Lancaster Corpus Sample (TLCS). Gilquin (2019) focused on the study of cross-proficiency variation in the use of light verb constructions in spoken English among English as a foreign language and English as a second language learners. Other studies examined variation in the use of lexical bundles (Staples *et al.* 2013) or multi-word sequences (Garner 2016) across different three and five proficiency levels, respectively.

Stormbom (2018) investigated differences in the use of epicene pronouns (“he”, “he or she”, and “they”) among L1 English writers and L2 English writers with different L1 backgrounds (Bulgarian, Czech, Dutch, Finnish, German, Italian, Norwegian, Polish, Russian, Spanish, Swedish, and Turkish), using the pronoun choice as indicator for the degree of non-sexist language use. Castello and Gesuato (2019) were interested in the variation of the use of lexical backchannels⁴ (as signals of active listener-ship and discourse competence) in the oral discourse of L2 English learners from different L1 backgrounds.

Some studies were interested in the correlation between L2 proficiency level and L1 background concerning their effect on L2 acquisition. E.g., we have seen before that Römer and Garner (2019) were working with both L1 Italian and Spanish learners of English at different proficiency levels. Lu and Ai (2015) investigated variation in the syntactic complexity of L2 English writing among L2 English learners with different L1 backgrounds, while Shatz (2019) looked into how the learners’ capitalization abilities were affected by L2 English learners’ L1 backgrounds in interaction with L2 proficiency level⁵.

3.3. Work/sample metadata

Researchers proved that completing learner metadata with more self/teacher-reported data associated to each specific work, like the place of the text production (school vs. home), the using of supplementary materials, feedback opportunities,

⁴ Two categories of lexical backchannels: *Convergence* (25 items, such as “absolutely”, “probably”, “I know”, “that’s right”) and *Request for Confirmation* (1 item, “really”).

⁵ We have found it useful to list several studies that have considered different variables, in the belief that their relevance, as described in detail in the literature (see the references in Section 2 above), is self-evident. Reporting the results of these studies, as suggested by an anonymous reviewer, would in fact imply a rather detailed presentation of these studies and would unbalance the content of the present article, which is mainly aimed at a detailed presentation of LECOR metadata.

time dedicated to the task, etc. is even more instructive for L2 language usage performance analysis: through these variables, the naturalness of the task solving or the learners inclination on producing meaningful vs. grammatically correct sentences (Bell and Payant 2020) can be appreciated.

In our corpus, the metadata associated with each composition will describe conditions of collection, information about the task being accomplished in the composition and general level of proficiency at the moment of the task assigned, as appreciated by the teacher.

DATE, which encodes the date the composition was provided, it is very important for diachronic studies, concerned with the evolution of the learner performance over time. Yuldashev, Fernandez and Thorne (2013), for example, conducted an examination on the production of multi-word units over 38 weeks of online Spanish training, in weekly blogs and instant messages of the learners. Designing a longitudinal study is not an easy endeavour: academic constraints, like long-term funding or the pressure for constant production of publications, together with the necessity for sustainability and reliability of different context elements (like students' and teachers' availability, hardware and software used for storing and processing the data etc.), are only some of the many details that had to be taken into account in LECOR when designing a long term corpus collection process.

The INSTITUTION variable, with possible values "University of Bucharest" and "Others", was encoded as we envisage the possibility of future extension of the corpus from collaboration with other institutions.

Access to the original forms of the compositions, either scanned images or audio/video recordings, is provided through HAND_WRITTEN_COMP and AUDIO_VIDEO_COMP variables, whose values are links to png/mp4 files on the project server.

TASK_FORM (is the task written or oral? Possible values: oral/written), TASK_REQUIREMENTS (the requirements laid down for completion of the task, expressed by free form string values), TIME_LIMIT (possible values: timed/untimed as attributes of the task completion), LENGTH_REQUIREMENT (the completion of the task has a length requirement; possible values: yes/no), and LENGTH_REQUIREMENT_DETAILS (number of words, lines, minutes, number of replies for dialogues; recommended format: words: 350, lines: 12, approx. 5 min; the field value "none" has to be correlated with a "no" value for the previous field) are variables describing the task that has to be accomplished, and therefore can be common to more compositions from different students accomplishing the same task. Although the number of spoken learner corpora (comprised entirely of oral compositions) and the number of oral compositions in mixed/multimodal corpora is continuously increasing, they are outnumbered by written corpora (Gilquin 2015) due to the significantly greater costs in terms of human labour and time that recording and transcribing compositions entails, as compared to computer-written and even

hand-written compositions collection. These facts also reflect in our decision to include only 20% oral compositions in LECOR.

Conditions of composition production are important since they are indicators of the actual proficiency level of the learner at the moment, beyond the level expressed in the composition. E.g., SPONTANEITY, with the possible values Spontaneous/Prepared, can indicate that the production is either made on the spot, and therefore is a good indication of proficiency, or prepared, most probably at home and using reference materials, situation that will bias the proficiency evaluation. SPONTANEITY can be corroborated with a) REF_SOURCE_USAGE, that indicates the possibility of use of external sources of reference (dictionaries, internet, etc.) in producing the composition, as estimated by the teacher (possible values: unknown, most probably no, most probably yes); b) TASK_TYPE, with possible values “an exercise that has been completed in class”, “something set as homework”, “work done in an exam”, since exam and class produced compositions are clearly more reliable than homework in terms of proficiency evaluation; c) WRITING_TYPE, indicating if the task is written by hand or in word-processing applications like MS Word or LibreOffice, which is important because word-processing applications have word proofing functions. GENERAL_PROFICIENCY, encoding general proficiency level of the group when the task was assigned (possible values: A1, A1-A2, A2, A2-B1, B1, B1-B2, B2, B2-C1, C1, C1+) is also to be taken into account when analysing composition proficiency.

Some examples of research that have taken into account this very important variable have been provided in Section 3.2 above. We add to those the results of the analysis of a LECOR sub-corpus (samples produced by 160 A2-B1 learners of Romanian, see Mîrzea Vasile 2024) showing that in the development of interlanguage progress is not linear and certain specific features may not correlate with the proficiency level. The study examines the acquisition of adjective gradation, focusing mainly on the preposition required by the graded adjective; the findings are that there is a slightly higher error rate especially with the relative superlative among B1 students (13.19%) than among the A2 students (5%).

DIACRITICS (with possible values: not applicable, yes, mostly yes, mostly no), specifying the usage of diacritics in the composition production, are important beyond the indication of the learner correct acquisition of the Romanian alphabet and vocabulary. The usage of diacritics in Romanian can seriously affect Natural Language Processing tools such as the POS taggers, which are trained on diacritically correct documents, and therefore the POS tagging annotation is less reliable on texts with incomplete or incorrect diacritic usage.

Other composition variables describe the type of content expressed in the texts: TEXT_STYLE (the literary style of the composition: narration, description, argumentation, etc.), TEXT_REGISTER (the registers of the text: essay, summary, translation, letter or email, diary, creative writing, scientific writing, social media,

oral dialogue, oral monologue, etc.), TOPIC (one or more topics referred to in the composition, like leisure, transportation, famous people, daily routines, etc.). All these content related aspects may correlate with different types of linguistic features (like grammatical structures, vocabulary, etc.) and impact research conclusions (Tracy-Ventura and Myles 2015).

Finally, the list of composition metadata includes a WORK_ID (a number identifying the work/composition contained by the document) and is associated with the STUDENT_ID described in the learner metadata section, creating a mapping from the student to all their associated compositions.

4. Conclusions and future perspectives

As it could be seen, the LECOR corpus contains a very rich metadata schema, which records the variables that influence RL2/FL learning. These metadata will allow accurate studies based on the corpus, and their results can be explained in a relevant way taking into account these variables. For example, we will be able to check which errors are common in Romanian interlanguage development (regardless of the learners' native language) and which errors are more likely to be produced by native language influence, we will be able to check whether the learners' gender has or does not have an influence on the learning process, which hierarchy of factors leads to a successful learning, etc.

Apart from designing the corpus with rich metadata (thus conforming to a quality standard of the reference literature), using the corpus properly also requires explaining how this metadata was collected, how values were assigned, etc., which is the very idea behind this article.

Although LECOR is still under construction, it has already allowed some analysis on various aspects of the RL2/RFL acquisition. Many other studies on interlanguage development and many applications are possible in the future (wordlists for each level, grammars, tailored materials for specific groups of learners, etc.).

When the electronic version of the corpus is fully ready, a discussion of the challenges of fully implementing metadata and its use will be useful.

ACKNOWLEDGEMENTS

This work was supported by a grant of the Romanian Ministry of Education and Research, CNCS – UEFISCDI, project number PN-III-P1-1-1.1-TE-2019-1066 (*Learner Corpus of Romanian (LECOR). Collection, Annotation and Applications / Corpus de română ca limbă străină (LECOR). Colectare, adnotare și aplicații*).

References

- Albert, Á., 2022, *Investigating the Role of Affective Factors in Second Language Learning Tasks*. Springer.
- Ädel, A., 2015, “Variability in learner corpora”, in S. Granger, G. Gilquin and F. Meunier (eds), *The Cambridge handbook of learner corpus research*. Cambridge, Cambridge University Press, 401-420 (<https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.002>).
- Barbu, A.M., E. Irimia, C. Mîrzea Vasile and V. Păiș, 2023, “Designing the LECOR Learner Corpus for Romanian”, in G. Angelova, M. Kunilovskaya and R. Mitkov (eds), *Deep Learning for Natural Language Processing Methods and Applications (Proceedings of International Conference Recent Advances in Natural Language Processing, RANLP 2023, Varna, 4–6 September, 2023)*. Bulgaria, INCOMA Ltd. Shoumen, 143-152 (www.acl-bg.org).
- Bell, P., and C. Payant, 2020, “Designing learner corpora: Collection, transcription, and annotation”, in N. Tracy-Ventura and M. Paquot, *The Routledge handbook of second language acquisition and corpora*. London / New York, Routledge, 53-67.
- Castello, E., and S. Gesuato, 2019, “Holding up one’s end of the conversation in spoken English: Lexical backchannels in L2 examination discourse”, *International Journal of Learner Corpus Research* 5(2), 231-252 (<https://doi.org/10.1075/ijlcr.17020.cas>).
- Cerneva, M., 2007, *Limba română pentru bulgari / Ruminski ezik samoucimel b gualozu*, Editura Gramma.
- Constantinescu, M.-V., and G. Stoica, 2020, *Româna ca limbă străină. Corpus*. București, Editura Universității din București.
- Díaz-Negrillo, A., and P. Thompson, 2013, “Learner corpora. Looking towards the future”, in A. Díaz-Negrillo, N. Ballier and P. Thompson (eds), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 9-30.
- Dörnyei, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., and S. Ryan, 2015, *The psychology of the language learner revisited*. New York / London, Routledge.
- Gablasova, D., 2020, “Variability”, in N. Tracy-Ventura and M. Paquot, *The Routledge handbook of second language acquisition and corpora*. London / New York, Routledge, 358-369.
- Gablasova, D., V. Brezina, and A. McEnery, 2019, “The Trinity Lancaster Corpus: Development, Description and Application”, *International Journal of Learner Corpus Research*, 5 (2), 126-158 (<https://doi.org/10.1075/ijlcr.19001.gab>).
- Garner, J.R., 2016, “A phrase-frame approach to investigating phraseology in learner writing across proficiency levels”, *International Journal of Learner Corpus Research* 2 (1), 31-68 (<https://doi.org/10.1075/ijlcr.2.1.02gar>).
- Gilquin, G., 2019, “Light verb constructions in spoken L2 English: An exploratory crosssectional study”, *International Journal of Learner Corpus Research* 5 (2), 181-206 (<https://doi.org/10.1075/ijlcr.18003.gil>).
- Gilquin, G., 2015, “From design to collection of learner corpora”, in S. Granger, G. Gilquin and F. Meunier (eds), *The Cambridge handbook of learner corpus research*.

- Cambridge, Cambridge University Press, 9-34 (<https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.002>).
- Granger, S., 2015, "Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal", *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), 7-24.
- Granger, S., and M. Paquot, 2017, "Towards standardization of metadata for L2 corpora" (invited talk), *The CLARIN workshop on Interoperability of Second Language Resources and Tools*, 6-8 December 2017, University of Gothenburg, Sweden. (https://sweclarin.se/sites/sweclarin.se/files/event_atachements/Granger_Paquot_Metadata_G%C3%B6teborg_final.pdf)
- Jessner, U., M. Megens and S. Graus, 2016, "Crosslinguistic influence in third language acquisition", in R. A. Alonso (ed.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters Clevedon, 193-214.
- Kerz, E., and D. Wiechmann, 2020, "Individual differences", in N. Tracy-Ventura and M. Paquot, *The Routledge handbook of second language acquisition and corpora*. London / New York, Routledge, 394-405.
- Kilgarriff, A. et al., 2014, "The Sketch Engine: ten years on", *Lexicography* 1 (1), 7-36.
- König, A., J.C. Frey, E.W. Stemle, A. Glaznieks and M. Paquot, 2022, "Towards standardizing LCR metadata", Book of abstracts of *The 6th International Conference for Learner Corpus Research (LCR 2022, Padova, 22.9.20220)*, 78 (http://www.maldura.unipd.it/lcr-2022/docs/LCR2022_BoA.pdf).
- Lange, H., 2022, "Metadata Formats for Learner Corpora: Case Study and Discussion", in *Proceedings of the 11th Workshop on NLP for Computer Assisted Language Learning*. Louvain-la-Neuve, Linköping University Press, 108-113 (<https://aclanthology.org/2022.nlp4call-1.11.pdf>).
- Li, S., P. Hiver and M. Papi, 2022, *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. New York, Routledge.
- Lozano, C., and A. Mendikoetxea, 2013, "Learner corpora and second language acquisition: The design and collection of CEDEL2", in A. Díaz-Negrillo, N. Ballier and P. Thompson (eds), *Automatic treatment and analysis of learner corpus data*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 65-100.
- Lu, X., 2011, "A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development", *TESOL Quarterly* 45 (1), 36-62 (<https://doi.org/10.5054/tq.2011.240859>).
- Lu, X., and H. Ai, 2015, "Syntactic complexity in college-level English writing: Differences among writers with diverse L1 backgrounds", *Journal of Second Language Writing* 29, 16-27 (<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.003>).
- McManus, K., 2015, "L1-L2 differences in the acquisition of form-meaning pairings in a second language", *The Canadian Modern Language Review* 71 (2), 155-181 (<https://doi.org/10.3138/cmlr.2070.51>).
- Mîrzea Vasile, C., 2024, "Aspecte privind gradarea adjectivelor și complementul comparativ la nenativi. Studiu de corpus" (unpublished).
- Römer, U., and J. R. Garner, 2019, "The development of verb constructions in spoken learner English: Tracing effects of usage and proficiency", *International Journal of Learner Corpus Research* 5 (2), 207-230 (<https://doi.org/10.1075/ijlcr.17015.rom>).

- Saville-Troike, M., 2012, *Introducing second language acquisition*, 2nd ed. Cambridge, Cambridge University Press.
- Shatz, I., 2019, "How native language and L2 proficiency affect EFL learners' capitalisation abilities: A large-scale corpus study", *Corpora* 14 (2), 173-202 (<https://doi.org/10.3366/cor.2019.0168>).
- Staples, S., J. Egbert, D. Biber and A. McClair, 2013, "Formulaic sequences and EAP writing development: Lexical bundles in the TOEFL iBT writing section", *Journal of English for Academic Purposes* 12 (3), 214-225 (<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.05.002>).
- Stormbom, C., 2018, "Epicene pronouns in intermediate to advanced EFL writing", *International Journal of Learner Corpus Research* 4 (1), 1-22 (<https://doi.org/10.1075/ijlcr.16016.sto>).
- Șinca, I., 2023, "Communicative strategies in a1 written Romanian. A case study", poster presentation at the workshop *Corpus based and experimental research in SLA. The state-of-the-art and future directions* (8th Bucharest Colloquium of Language Acquisition, 16–18.11.2023.2023).
- Tono, Y., 2016, "What is missing in learner corpus design?", in M. Alonso-Ramos (ed.), *Spanish learner corpus research: Current trends and future perspectives*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 33-52.
- Tono, Y., and M. B. Díez-Bedmar, 2014, "Focus on learner writing at the beginning and intermediate stages: The ICCI corpus", *International Journal of Corpus Linguistics* 19 (2), 163-177.
- Tracy-Ventura, N., and F. Myles, 2015, "The importance of task variability in the design of learner corpora for SLA research", *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), 58-95.
- Vasiu, L.-I., 2020, *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Yacob, N., 2007, *Limba română pentru arabi*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
- Yuldashev, A., J. Fernandez and S.L. Thorne, 2013, "Second language learners' contiguous and discontinuous multi-word unit use over time", *The Modern Language Journal*, 97 (S1), 31-45.

Mircea Anghelescu. Note de subsol despre posibilitățile istoriei literare

George-Florian Neagoe

Institutul de Istorie și Teorie Literară „G. Călinescu”, Academia Română
georgeflorianneagoe@gmail.com

Pentru a cita acest articol: Neagoe, G.-F., 2023, „Mircea Anghelescu. Note de subsol despre posibilitățile istoriei literare”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 49-56.

Abstract: In an era of overqualification, Mircea Anghelescu chose to be a philologist, keeping his call on a continuous organic growth. His profile was defined with no stages skipped, as he was, chronologically, a lower education teacher, a librarian, a researcher, and finally a professor. The four stages were defining in the metamorphosis of an intellectual who, regardless of the technical opportunities of the last twenty years, stayed true to bibliographical notes. Mircea Anghelescu was interested in the endoderm of literary texts, deeming literary history as the sovereign subject in getting to know the world. Most of his work start from the belief that writers include epistemological fragments. Hence it can be claimed that reading involves a socio-literary perspective, searching for contexts, yet without overexposing them, to the detriment of an artistic vein. Thus, the interpreter has the task to remedy, like a restoring painter, all warped paintings and to rehydrate the frescoes drowned in incense and candle smoke. To take out from a book depository an anthology of literary works, while also taking a close look at all cultural dimensions, is an audacious undertaking.

Keywords: Mircea Anghelescu's work; bibliographical notes; literary history; Romanian philology.

1. Introducere

În epoca supraspecializării, Mircea Anghelescu s-a așezat – ca „spirit învățat, stăpânind o informație bogată și o bună pregătire teoretică”¹ – în postura filologului, întreținându-și vocația prin acumulări organice. Și-a definit profilul fără să ardă etapele, fiind, pe rând, profesor la gimnaziu, bibliotecar, cercetător științific și cadru didactic universitar. Cele patru trepte au susținut pe deplin metamorfozele unui intelectual care, indiferent de facilitățile tehnice ale ultimilor douăzeci de ani, a rămas fidel notelor bibliografice.

Mircea Anghelescu a fost interesat de endoderma textului beletristic, considerând istoria literară disciplina suverană în cunoașterea lumii. Majoritatea studiilor sale pornesc de la premisa că scriitorii înglobează frânturi epistemologice. Se poate deduce de aici faptul că lectura presupune o perspectivă socioliterară, căutând contextele, fără a le supraexpune totuși, în detrimentul filonului artistic. Îi revine astfel interpretului sarcina de a îndrepta, ca un pictor restaurator, tablourile scorjite și de a rehidrata frescele înecate în fumul de tămâie și de lumânări. A scoate dintr-un depozit de cărți o antologie de scrieri literare, urmărind, totodată, culoarele culturale, este o misiune temerară.

Cel care explorează prin straturile sigilate de atâtea valori afective și culturale își asumă și rolul de călăuzitor. Când se raportează la o operă dintr-un context cu totul nefamiliar, „istoricul literar trebuie să-i reconstituie întâi valoarea ei în epocă, semnificația ei inițială, așa cum dicționarul ne oferă etimologia cuvântului și sensurile sale arhaice, pentru a le putea face mai clare și mai palpabile pe cele de astăzi. Aceasta este și baza pe care istoricul literaturii își caută veșnic răspunsurile: nu prin descoperirea cine știe cărui mărunț document, a unei informații necunoscute încă, ci prin continua încercare de adecvare a înțelegerii sale fatal limitate la o realitate ale cărei coordonate i se relevă «de sus», cum ar spune Călinescu, de la nivelul generalităților de la care totul trebuie să capete un sens”².

Cele două citate alese acum adună *in nuce* liniile directoare ale proiectelor rotunjite după vârsta pensionării, indiciu al faptului că, în sfera umanioarelor, lucrul temeinic are un ritm distinct de frecvența publicării. Mircea Anghelescu a arătat dexterități impresionante când, apelând la un set constant de opțiuni – transferurile între viață și operă, mentalități, strategiile ficțiunii, exilul, identificarea surselor, controversile filologice, autobiografia, călătoriile, construiește căi paralele de abordare a materialului.

¹ Al.[exandru] S.[ăndulescu], N.[icolae] M.[ecu], în vol. Eugen Simion (coordonator general), *Dicționarul general al literaturii române, A-B*, coordonare și revizie de Gabriela Danțiș, Gabriela Drăgoi, Laurențiu Hanganu, ediția a II-a, revizuită și adusă la zi, București, Editura Muzeul Literaturii Române, 2016, p. 277.

² Mircea Anghelescu, *Textul și realitatea*, București, Editura Eminescu, 1988, pp. 10-11.

2. De la *Preromantismul românesc: până la 1840* (1971) la *O istorie descriptivă a literaturii române: epoca premodernă* (2019)

De pildă, de la *Preromantismul românesc: până la 1840* (București, Editura Minerva, 1971), teză de doctorat la origine, la *O istorie descriptivă a literaturii române: epoca premodernă* (București, Editura Tracus Arte, 2019), lucrări cu decupaje cronologice similare, materia și perspectivele se încheagă și se cizelează datorită unor momente de tranziție precum *Scriitori și curente* ([București, Editura Eminescu,] 1982, [;] volum distins cu Premiul Uniunii Scriitorilor)³ sau *Textul și realitatea* ([București, Editura Eminescu,] 1988)⁴. Analizând fenomenele culturale prin intermediul tălmăcirilor făcute după poemele și romanțurile europene atunci la modă, Mircea Anghelescu observă că I. Budai-Deleanu, care „proclamă importanța noutății, a originalității în domeniul artei”⁵, devine simbolul valorilor „epocii de tranziție”, când raritatea tipăriturilor din zona divertismentului și a consumului (așa-numitele cărți „populare”, forme care pot fi înscrise în categoria romanelor de mistere), cantitatea restrânsă a tirajelor și absența creațiilor originale nu au descurajat formarea unor comunități interesate de contactul livresc cu aspirațiile Occidentului.

Integrându-l pe autorul *Țiganiadei* în orizontul de așteptare al unor cititori – puțini, dar pasionați – de istorisiri burlești, Mircea Anghelescu a făcut un pas hotărât în aceeași direcție odată cu relevarea poemului *Călătoria dumisale hatmanului Constantin Paladi la feredeile Borsăcului* de Daniil Scavinschi – „al cărui spirit popular își subordonează o reală cultură și, totodată, îndrăznesc să spun, un talent indiscutabil măcar în acest gen minor și cu un umor negru de care nu el era vinovat”⁶. Apărute cu întârzieri notabile de la redactările finale, cele două scrieri se încadrează în „fenomenele de disgenezie”⁷, cum le numea Eugen Negrici.

Numai că pe Mircea Anghelescu îl preocupă constituirea unui istoric al receptivității românilor față de ideea de literatură, înțeleasă deopotrivă ca ficțiune și ca mijloc de cultivare a individualismului. Ca atare – neglijabile (cum bine se știe) – atât cantitatea, cât și calitatea estetică a textelor, nu sunt factori esențiali în discuție, ci elemente care ajută la recuperarea factorilor determinanți pentru aclimatizarea civilizației moderne, în care s-a manifestat, după 1830, curentul romantic. Prin metodă, *O istorie descriptivă a literaturii române* se situează foarte aproape de cartea lui Paul Cornea, *Originile romantismului românesc: spiritul public, mișcarea ideilor și literatura între 1780-1840* (București, Editura Minerva, 1972),

³ Vezi capitolele *O epocă de tranziție: preromantismul*, pp. 51-60; *Budai-Deleanu, Milton și poza damnatului romantic*, pp. 61-68; *Romantism și atmosferă romantică la începutul secolului al XIX-lea*, pp. 69-81; *Ion Heliade-Rădulescu: un clasic în haine romantice?*, pp. 82-97.

⁴ Vezi capitolele *Daniil cel trist și mic*, pp. 13-30; *Un loc romantic: călătoria în Orient*, pp. 56-70.

⁵ Mircea Anghelescu, *O istorie descriptivă a literaturii române*, București, Editura Tracus Arte, 2019, p. 185.

⁶ *Ibidem*, p. 213.

⁷ Eugen Negrici, *Iluziile literaturii române*, București, Editura Cartea Românească, 2008, p. 119.

de cea a lui Leon Volovici, *Apariția scriitorului în cultura română* (Iași, Editura Junimea, 1976; ediția a II-a, revăzută, București, Curtea-Veche Publishing, 2004; ediția a III-a, revizuită, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2012) și de cea a lui Adrian Marino, *Biografia ideii de literatură* (vol. II, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1992). Suntem, așadar, într-un teritoriu în care se vehiculează opinii și se cristalizează sistemul de genuri și de specii. Chiar dacă dezbaterile estetice au pondere modestă, reducându-se la dezideratele exprimate de câțiva autori, Mircea Anghelescu se orientează tot către o perspectivă a valorilor, insistând asupra melanjului între clasicismul antic, religia creștină și pasiunile în plin proces de eliberare de sub tutela credinței și a cutumelor. Aceste decenii de metabolizare lentă l-au determinat pe Eugen Negrici să propună ca, până la Eminescu, „să vorbim de un preromantism de durată”⁸. Între timp, Mircea Anghelescu s-a detașat de această denumire, preferând, în locul curentului, o trăsătură care ține mai mult de sensibilitatea cititorilor și mai puțin de componenta beletristică.

3. *Mistificțiuni: falsuri, farse, apocrife, pastişe, parodii, pseudonime și alte mistificări în literatură* (2008)

Binevenită și necesară a fost retipărirea, în 2016, la Editura Compania, a volumului *Mistificțiuni: falsuri, farse, apocrife, pastişe, parodii, pseudonime și alte mistificări în literatură* (București, Editura Compania, 2008), ajuns deja o certitudine, creând un curent în filologia românească, o teorie care seamănă deja, prin impact, cu studiul lui Eugen Negrici, *Expresivitatea involuntară*, București, Editura Cartea Românească, 1977). Termenul de *mistificțiune* oferă stabilitate într-un teritoriu caracterizat de noțiuni discutabile și înșelătoare. Propunerea lui Mircea Anghelescu este, după cum se observă, un hibrid lingvistic, a cărui îndreptățire se confundă cu puterea lui de atracție. Probabil că rezultatul imprevizibil al întregii cercetări este contribuția serioasă la extinderea sferei literare: „În definitiv, în opoziție cu falsificarea unui obiect, falsul literar – de orice fel ar fi el și oricum l-am considera noi din punct de vedere juridic sau moral – este totuși ceva care seamănă cu ceea ce pretinde să fie: cu literatura. Căci este el însuși o ficțiune pusă într-un text: o ficțiune la pătrat, o ficțiune a ficțiunii, adică o ficțiune care își mistifică propria identitate – o *mistificțiune*”⁹. Termenul adună laolaltă trăsături (imane) ale textului de tip literar: invenția și jocul. Mai mult, construcția lexicală amintește de alte convenții celebre: narațiunea în ramă și melanjul de genuri.

Toposul „manuscrisului găsit”, tratat cu minuțiozitate de Mircea Anghelescu, se dovedește un exemplu relevant în acest sens. Termenul de *mistificțiune* s-a

⁸ *Ibidem*, p. 183.

⁹ *Mistificțiuni: falsuri, farse, apocrife, pastişe, parodii, pseudonime și alte mistificări în literatură*, 2016, p. 17.

răspândit repede, iar capodopera lui Ion Iovan, *Ultimele însemnări ale lui Mateiu Caragiale...* (2008), recunoscută ca atare de comentatori, este o confirmare. Această coincidență, un fel de „oră astrală” (Stefan Zweig), e recuperată de istoricul literar în ediția a doua: „Cartea («romanul») lui Ion Iovan, cu tot cu dosarul închipuitului jurnal al lui Mateiu Caragiale din ultimul său an de viață, a fost gândit ca o operă de sine stătătoare, nu ca o farsă, adică un roman, care-și asumă identitatea eroului ca pe o «lectură» a personajului, cum sunt *Memoriile lui Hadrian* (romanul Margheritei Yourcenar) sau autobiografia lui Claudius din romanul lui Robert Graves: Mateiu Caragiale este un dandy, măcinat de ideea unui stil de viață imposibil de trăit cu adevărat, așa cum Claudius este un personaj puternic învins de propria sosie pe care o construiește”¹⁰. Problematizarea condusă de Mircea Anghelescu ajustează noțiunea de „experiment”, de scriere inclasificabilă, care și-ar depăși climatul.

Totodată, domolește nevoia de a identifica precursori ai curentelor consacrate, de a asimila, din tradițiile mai vechi, elementele convenabile pentru a vedea „un suprarealist în Pralea”¹¹. În plan stilistic, intenționalitatea rămâne nota dominantă a *mistificiunii*. Prejudecata critică ar fi o „mistificare involuntară”, pentru că: „nu-i aparține nici autorului, care și-a încifrat prea strict înțelesurile, și nici cititorului, care, legat de frazele «definitive» ale predecesorilor, n-a mai citit textul propriu-zis și s-a mulțumit cu stereotipurile”¹². Totuși, s-ar cuveni ca asemenea situații să fie evitate, de vreme ce, măcar în principiu, lectura este un îndemn la cunoaștere, răspândit de un public atent la semnificații.

Există, totdeauna, un pilon sau, mai degrabă, o viță din care mlădițele rodesc. Soiurile altoite cer precauție, aducând recolte neconvingătoare. Așa apar în prim-plan „prejudecăți literare”¹³, precum aceea despre Dinicu Golescu, a cărui *Însemnare a călătoriei mele* se remarcă prin discursul duplicitar¹⁴. Cărturarul nu indica starea de urgență a națiunii, preferând să îndrepte atenția spre modele emancipate din Occident: „Mistificarea originară însă, aceea destinată să strângă aderenți, nu i-a mistificat decât pe istoricii literari de peste un secol. Aceștia au luat de bună forma de «jurnal» de călătorie a unei opere retorice și propagandistice, pe care au citit-o cu naivitate într-o cheie nepotrivită, nedreptățind rafinamentul și retorica plină de întortocheri precaute ale unuia dintre cele mai mari și mai moderne,

¹⁰ *Ibidem*, p. 118.

¹¹ *Textul și realitatea*, p. 10.

¹² *Mistificiuni...*, p. 67-68.

¹³ Vezi Ioana Părvulescu, *Prejudecăți literare: opțiuni comode în receptarea literaturii române*, București, Editura Univers, 1999.

¹⁴ Să reținem faptul că Dinicu Golescu este personajul catalitic din mai multe cărți ale lui Mircea Anghelescu: *Textul și realitatea, Cămașa lui Nessus. Eseuri despre exil* (București, Editura Cartea Românească, 2000), *Echilibrul între antiteze. Heliade – o biografie* (București, Editura Univers Enciclopedic, 2001), *Mistificiuni... și Lâna de aur: călătorii și călătoriile în literatura română* (București, Editura Cartea Românească, 2015).

totuși, spirite din prima jumătate a secolului al XIX-lea. Lectura eronată a cărții s-a datorat și lipsei de tradiție: cartea n-a ajuns de fapt la contemporani, căroră le era adresată pentru că data de pe foaia de titlu nu corespunde adevărului”¹⁵. Tot prin falsă tradiție s-au transmis diverse repere sau bunuri intelectuale care, privite prin lupa *mistificiunii*, rămân neacoperite. De pildă, se vorbește despre „literatura populară” cu referire la folclorul literar, neglijându-se faptul că sintagma ar însemna o contradicție în termeni: „scriere orală”.

Să ne gândim și la alte categorii de mistificări, puse de scriitori pe seama personajelor. Poate că a fost sesizată, în *O scrisoare pierdută*, inconsecvența lui Pristanda în legătură cu „familia” proprie: „Nouă suflete, coane Fănică, nouă, și renumerație...”¹⁶ (Actul I, scena I). Isprava cu steagurile din campanie s-ar fi repetat: „Cum să nu Țiu, coană Joițico? unsprece suflete!”¹⁷ (Actul II, scena IV). Să-i fi adăugat el, creștinește, la numărătoare, pe consoartă și pe sine? Va recunoaște strategia: „Nu e stăpânul meu, de la care mănânc pâine eu și unsprece suflete? L-am mințit, dar pentru binele d-voastră, coană Joițico... Îl primiți?... da?”¹⁸ (Actul IV, scena VI). Erau 9, 10 sau 11 copii? Știm doar că polițaiul caută, prin mijloace verbale, bunăvoința șefului. Să încercăm să ne acomodăm și cu prezența în *Inspețiune* a acelui „pol de aur românesc din 70, învălit într-o foiță de țigară”¹⁹. Excedentul financiar poate fi un artificiu. Dacă moneda de 20 de lei din 1870 circula încă, atunci Anghelache se făcea culpabil că ținea un surplus nejustificat în casa de bani. Nu știm dacă funcționarul colecționa asemenea piese ieșite din uz sau dacă acel metal rotund cu valoare financiară era, de fapt, indiciul unor remușcări din trecut. Poate că, luând postul în primire, nenea Anghelache – „în vârstă ca de 40–45 de ani”²⁰ – moștenise o mică inginerie economică, făptuită de predecesor, dar neinvestigată și nedovedită. Suicidul să fi fost provocat de paranoia? Bărbatul așteaptă, suprasolicitat, *burned out* (am zice astăzi), să sosească inspectorul. În realitatea lui interioară distorsionată, Anghelache îi lansează o invitație executorului, chemându-și pedeapsa. Vina lui – în realitate un gest suprem de libertate –, care lansează ipotezele economico-literare, este că și-a luat zilele. Prezumția de nevinovăție („– Îi lipsește mult? // – Nimic nu lipsește!”²¹), indusă de „cei trei camarazi” ai defunctului, nu are caracter juridic, ci speculativ.

¹⁵ *Mistificiuni...*, ed. cit., p. 77.

¹⁶ *O scrisoare pierdută*, în vol. I. L. Caragiale, *Opere. II. Teatru, scrieri despre teatru, versuri*, Ediție îngrijită și cronologie de Stancu Ilin, Nicolae Bârna, Constantin Hârlav, Prefață de Eugen Simion, București, Univers Enciclopedic, 2000, p. 102.

¹⁷ *Ibidem*, p. 146.

¹⁸ *Ibidem*, p. 215.

¹⁹ *Inspețiune*, în vol. I. L. Caragiale, *Opere. I. Proză literară*, Ediție îngrijită și cronologie de Stancu Ilin, Nicolae Bârna, Constantin Hârlav, Prefață de Eugen Simion, București, Univers Enciclopedic, 2000, p. 418.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*.

Pe bună dreptate, volumul despre *Mistificiuni...* a generat reacții favorabile, conceptul intrând în patrimoniul nostru cultural. A rămas de menționat o notiță de subsol. În prima ediție, se strecurase o eroare tipografică. Vintilă Ivănceanu, coleg de clasă cu Mircea Angheliescu, autor al unor romane greu de catalogat, precum *Nemaipomenitele pățanii ale lui Milorad de Bouteille* și al poeziei *Moartea trubadurului* (a cărei primă strofă e recitată, înainte de a muri, în *Cel mai iubit dintre pământeni*, de prietenul-poet al lui Victor Petrini, întâlnit în mina de la Baia Sprie), era botezat în 2008, în concordanță cu temperamentul său ludic, Ivănescu²². Această scăpare vine să ajute la găsirea unui liant cu noțiunea de *posture*, definită de Jérôme Meizoz ca: „la manière singulière d’occuper une « position » dans le champ littéraire”²³. I. Budai-Deleanu, în *Țiganiada*, a rezonat cu Erudițian și cu Filologos, deși i-a așezat în partea de jos a foi manuscrise.

Bibliografie de autor

- Angheliescu, Mircea, *Preromantismul românesc: până la 1840*, București, Editura Minerva, 1971.
- Angheliescu, Mircea, *Scriitori și curente*, București, Editura Eminescu, 1982.
- Angheliescu, Mircea, *Textul și realitatea*, București, Editura Eminescu, 1988.
- Angheliescu, Mircea, *Cămașa lui Nessus. Eseuri despre exil*, București, Editura Cartea Românească, 2000.
- Angheliescu, Mircea, *Echilibrul între antiteze. Heliade – o biografie*, București, Editura Univers Enciclopedic, 2001.
- Angheliescu, Mircea, *Lâna de aur: călătorii și călătoriile în literatura română*, București, Editura Cartea Românească, 2015.
- Angheliescu, Mircea, *Mistificiuni: falsuri, farse, apocrife, pastişe, parodii, pseudonime și alte mistificări în literatură*, București, Editura Compania, 2008, reeditare în 2016.
- Angheliescu, Mircea, *O istorie descriptivă a literaturii române: epoca premodernă*, București, Editura Tracus Arte, 2019.

Referințe

- Caragiale, I. L., *Opere. I. Proză literară*, Ediție îngrijită și cronologie de Stancu Ilin, Nicolae Bârna, Constantin Hârlav, Prefață de Eugen Simion, București, Univers Enciclopedic, 2000.
- Caragiale, I. L., *Opere. II. Teatru, scrieri despre teatru, versuri*, Ediție îngrijită și cronologie de Stancu Ilin, Nicolae Bârna, Constantin Hârlav, Prefață de Eugen Simion, București, Univers Enciclopedic, 2000.

²² *Mistificiuni...*, ed. cit., p. 153.

²³ Jérôme Meizoz, *Posture littéraires. Mise en scène modern de l’auteur. Essai*, Genève, Slatkine Érudition, 2007, p. 18.

- Cornea, Paul, *Originile romantismului românesc: spiritul public, mișcarea ideilor și literatura între 1780-1840*, București, Editura Minerva, 1972.
- Iovan, Ion, *Ultimele însemnări ale lui Mateiu Caragiale...*, București, Curtea Veche Publishing, 2008.
- Marino, Adrian, *Biografia ideii de literatură*, vol. II, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1992.
- Meizoz, Jérôme, *Posture littéraires. Mise en scène modern de l'auteur. Essai*, Genève, Slatkine Érudition, 2007.
- Negrici, Eugen, *Expresivitatea involuntară*, București, Editura Cartea Românească, 1977.
- Negrici, Eugen, *Iluziile literaturii române*, București, Editura Cartea Românească, 2008.
- Pârvulescu, Ioana, *Prejudecăți literare: opțiuni comode în receptarea literaturii române*, București, Editura Univers, 1999.
- Simion, Eugen (coordonator general), *Dicționarul general al literaturii române*, A-B, coordonare și revizie de Gabriela Danțiș, Gabriela Drăgoi, Laurențiu Hanganu, ediția a II-a, revizuită și adusă la zi, București, Editura Muzeul Literaturii Române, 2016.
- Volovici, Leon, *Apariția scriitorului în cultura română*, Iași, Editura Junimea, 1976; ediția a II-a, revăzută, București, Curtea-Veche Publishing, 2004; ediția a III-a, revizuită, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2012.

Un flux de activități didactice pentru dezvoltarea competenței pragmatice în limba română ca limbă străină

Cristina Nițu

Universitatea din București

cristinamaria.nitu@gmail.com

Pentru a cita acest articol: Nițu, C., 2023, „Un flux de activități didactice pentru dezvoltarea competenței pragmatice în limba română ca limbă străină”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 57-74.

Abstract: The following article discusses various strategies on how to develop L2 pragmatics in a classroom setting. Drawing on the importance of developing learners' pluricultural repertoire raised by the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe 2020), we will argue in favour of developing the pragmatic competence together with the intercultural communicative competence (Byram 1997). In the study case we suggest – ordering at the restaurant – we put forward a string of didactic activities as a possible teaching resource for teachers of Romanian as a second language in multicultural environments. The article is divided into six sections, as follows: 1) Introduction; 2) CEFR on the pluricultural repertoire; 3) On the intercultural competence and the intercultural communicative competence; 4) Case study – teaching a directive speech act (how to order at a restaurant) in Romanian; 5) Conclusions; 6) Annex 1 to the article consisting in the transcripts used for the case study.

Keywords: Romanian as a foreign language; pragmatics; didactics; second language acquisition.

1. Introducere

Conform noilor politici europene, în procesul de predare-învățare a limbii a doua, respectiv a unei limbi străine (L2), se recomandă dezvoltarea repertoriului pluricultural. Repertoriul pluricultural constă, pe de o parte, într-o serie de informații despre diferite culturi și, pe de altă parte, în capacitatea vorbitorului de a le utiliza pentru a interacționa cu mai multe grupuri de vorbitori din culturi diferite. Dacă la momentul redactării *Cadrului european de referință pentru limbile străine* (CECRL) (Council of Europe 2001) acest aspect era semnalat doar, volumul însoțitor publicat în 2020 propune un set complet de descriptori pentru repertoriul pluricultural, pentru toate nivelurile, de la A1 până la C2. Se conturează astfel un rol nou pentru vorbitorul non-nativ, care nu doar (se) comunică în limba-țintă, ci acționează și în calitate de mediator (inter)cultural. Așadar, în evaluarea globală a nivelului general de cunoștințe în limba-țintă, capacitatea de a înțelege identitatea culturală a celuilalt și de a alege instrumentarul lingvistic potrivit pentru o bună comunicare interculturală capătă o nouă importanță.

Din punct de vedere didactic, instrumentele menite să clarifice aplicarea acestor descriptori și să vină în ajutorul celor care predau limbi străine sunt reduse ca număr, având mai degrabă un caracter teoretic. De aceea, pornind de la ideea că repertoriul pluricultural poate fi dezvoltat concomitent cu competența pragmatică, propunem în continuare un posibil flux de activități didactice pentru un curs destinat adulților care studiază limba română ca limbă străină (RLS), pentru un nivel-țintă de competență lingvistică B1 potrivit CECRL. Conform Ipotezei sesizării (engl. *noticing hypothesis*) (Schmidt 1990), învățarea nu poate avea loc în lipsa observării structurilor-țintă. Pentru a putea învăța structuri noi trebuie ca ele să devină evidente pentru cursant, astfel încât să le distingă de alte structuri deja cunoscute. Din Teoria actelor de vorbire (Searle 1969) vom reține condițiile de reușită a actelor de vorbire și criteriile de clasificare a acestora pentru a defini actul de vorbire directiv „comanda la restaurant”.

Fluxul didactic urmărește direcționarea atenției cursanților (i) asupra modului în care se performează cu succes actul verbal de „a comanda la restaurant” și (ii) asupra resurselor lingvistice utilizate în performarea acestuia. Miza demersului didactic este conștientizarea specificului performării acestui act de vorbire directiv în cultura română comparativ cu alte culturi.

2. CECRL despre repertoriul pluricultural

Din perspectivă comunicativă, învățarea/însușirea limbilor străine este văzută ca un proces complex, în care orice informație, recentă sau anterioară, aduce o contribuție la creșterea nivelului de cunoștințe. Natura acestei contribuții poate fi

considerată pe de o parte cumulativă, implicând efectiv acumulare de informații, și pe de altă parte interactivă. Utilizatorul trece prin propriul filtru noile informații, le compară și le clasifică în baza celor deja cunoscute. Totalitatea informațiilor acumulate referitoare la specificul cultural de manifestare a unui instrumentar lingvistic, la culturile asociate limbilor străine învățate, precum și strategiile prin care accesăm și evaluăm aceste informații cu un anumit scop pot fi subsumate competenței pluriculturale.

În domeniul predării limbilor străine, cu precădere în context european, competența pluriculturală presupune cunoașterea mai multor culturi și capacitatea vorbitorului de a se identifica cu valorile, credințele și năzuințele grupurilor din culturile respective. Această competență vine în completarea plurilingvismului, respectiv cunoașterea mai multor limbi străine (nu totdeauna la același nivel) și utilizarea informațiilor deja acumulate pentru a facilita învățarea unei limbi străine noi prin raportare la cele deja cunoscute.

În volumul însoțitor pentru CECRL (Council of Europe 2020: 123), dezvoltarea competenței pluriculturale, respectiv a plurilingvismului, se traduce schematic prin: dezvoltarea repertoriului pluricultural (acumularea de informații și utilizarea conjugată a acestora pentru a permite vorbitorului să se raporteze la grupuri de vorbitori din culturi diferite), înțelegerea/comprehensiunea plurilingvistică (capacitatea de a utiliza limbile străine învățate pentru a adăuga noi informații în propriul repertoriu) și dezvoltarea repertoriului plurilingvistic (învățarea unor noi limbi străine). Considerăm că, la nivel macro, dezvoltarea pluriculturalismului și, implicit, a plurilingvismului (considerând că o limbă străină nu poate fi cunoscută întru totul în lipsa înțelegerii culturii sale) este mai degrabă rezultatul unei acțiuni de natură administrativă, care implică adoptarea unor politici educaționale menite să încurajeze învățarea mai multor limbi străine pe tot parcursul vieții. Dezvoltarea plurilingvismului și a pluriculturalismului funcționează în afara atribuțiilor unui formator sau profesor însărcinat cu predarea unei limbi străine și vizează în mod direct o decizie la nivel instituțional, respectiv decizii individuale cu privire la studierea mai multor limbi străine.

În cele ce urmează ne vom concentra asupra dezvoltării repertoriului pluricultural, a cărui complexitate reiese din tabelul cu descriptori (Council of Europe 2020: 125), pe care îi redăm mai jos în traducere proprie:

Dezvoltarea repertoriului pluricultural	
C2	Poate să inițieze, să își controleze acțiunile și modalitățile de exprimare în funcție de context, dând dovadă că a înțeles diferențele culturale și făcând mici ajustări pentru a preveni și/sau a remedia neînțelegeri și incidente culturale.
C1	Poate să identifice diferențe la nivel de convenții sociolingvistice/pragmatice, poate să reflecteze critic asupra lor și să își adapteze comunicarea în consecință. Poate să explice contextul cu tact, să interpreteze și să discute noțiuni care țin de valori

	culturale și practici bazându-se pe întâlniri de natură interculturală, lecturi, filme etc. Poate să gestioneze ambiguitatea în comunicarea interculturală și să își exprime reacțiile în mod constructiv și adecvat din punct de vedere cultural pentru a clarifica situația.
B2	***Poate să descrie și să evalueze perspectivele și practicile grupurilor sociale proprii sau ale altora, dând dovadă de conștientizarea valorilor implicite pe care judecățile și prejudecățile se bazează adesea. ***Poate să explice interpretarea proprie a presupunerilor, preconcepțiilor, stereotipurilor și prejudecăților proprii comunității și a altor comunități care îi sunt familiare. ***Poate să interpreteze și să explice un document sau eveniment dintr-o altă cultură, să se raporteze la documente și evenimente din propria cultură și/sau la culturi cu care este familiarizat/ă. ***Poate să discute cu obiectivitate și dintr-o perspectivă echilibrată informații și opinii exprimate în media despre propria comunitate și alte comunități. Poate să identifice și să reflecteze asupra similitudinilor și diferențelor în privința tiparelor comportamentale determinate cultural (ex. gesturi și volum al vorbirii sau, pentru limbajul semnelor, dimensiunea semnelor) și să discute importanța lor pentru a negocia înțelegerea comună. Într-o interacțiune interculturală poate să recunoască aspectele care sunt asumate în mod normal într-o anumită situație, dar nu sunt împărtășite de ceilalți, poate să reacționeze și să se exprime în mod adecvat. În general, poate să interpreteze indiciile culturale în mod adecvat în cultura vizată. Poate să reflecteze și să explice modalități particulare de comunicare în propria cultură și în alte culturi, precum și riscurile apariției unor neînțelegeri.
B1	În general poate să respecte convențiile privitoare la postură, contact vizual și distanță față de interlocutori. În general poate să reacționeze adecvat celor mai frecvente indicii culturale. Poate să explice caracteristicile proprii culturi membrilor unei culturi diferite și să explice caracteristici ale altor culturi membrilor propriei culturi. Poate să explice în termeni simpli modul în care propriile valori și comportamente influențează perspectiva asupra valorilor și comportamentelor altor persoane. Poate să discute în termeni simpli felul în care anumite lucruri care îi pot părea „stranii” într-un alt context sociocultural pot fi „normale” pentru cultura vizată. Poate să discute în termeni simpli felul în care propriile acțiuni determinate cultural pot fi percepute diferit de membrii altor culturi.
A2	Poate să recunoască și să aplice convenții culturale de bază asociate cu schimburi sociale de zi cu zi (ex. forme diverse de salut, ritualuri). Poate să se comporte adecvat în situații de zi cu zi, să salute la venire și la plecare, să exprime mulțumiri, să își ceară scuze (deși va întâmpina dificultăți în a face față situațiilor care se desfășoară altfel față de propria rutină). Poate să recunoască faptul că propriul comportament în tranzacțiile comune poate să transmită un mesaj diferit față de cel intenționat și poate să explice acest aspect în termeni simpli. Poate să recunoască momentele în care survin dificultăți în interacțiunea cu membrii altor culturi, deși poate nu va ști cum să se comporte în situația dată.
A1	Poate să recunoască feluri diferite de a număra, de a măsura distanța, de a numi ora etc. deși va întâmpina dificultăți în a le aplica în tranzacții comune, de zi cu zi.
Pre-A1	<i>Nu există descriptori disponibili</i>

Descriptorii sunt formulați pe mai multe dimensiuni: dimensiunea informațională (engl. *can recognize*), dimensiunea comportamentală (engl. *can act, can deal with*), dimensiunea procedurală (engl. *can apply*), dimensiunea cognitivă (engl. *can explain, can discuss, can identify*), dimensiunea afectivă (engl. *can control his actions, can explain sensitively*) și, nu în ultimul rând, dimensiunea lingvistică (*can express*).

La o privire atentă a noilor descriptori se constată că dezvoltarea repertoriului pluricultural nu se rezumă strict la diversificarea cunoștințelor despre culturi. Dacă nivelurile A1-A2 presupun recunoașterea diferențelor, pe măsură ce se face trecerea la nivelul intermediar B1-B2 se vorbește, în fapt, de formarea capacității de a pune în aplicare o serie de cunoștințe, de a transpune informația de natură teoretică în comportamente adecvate diverselor comunități de practică. Se face trecerea dinspre a sesiza la a conștientiza și a acționa în consecință. Portofoliul de cunoștințe trebuie să treacă printr-un filtru critic. Astfel, cel aflat în postura de a-și dezvolta repertoriul pluricultural trebuie să devină conștient inclusiv de propriile practici culturale și de modul de exprimare pentru a putea sesiza diferențele dintre valorile, credințele, obiceiurile proprii și ale celuilalt. Emițătorul trebuie să recunoască alteritatea, să înțeleagă mesajele care ar putea produce derapaje de comunicare sau care ar putea conduce la un potențial conflict și trebuie să se exprime folosind cunoștințele de natură lingvistică, corect și eficient din punct de vedere gramatical și adecvat din punct de vedere social.

3. Competența interculturală și competența comunicativă interculturală

Capacitatea de a recunoaște alteritatea, diferența și de a acționa eficient și potrivit situației este asociată în literatura de specialitate cu competența interculturală (engl. *intercultural competence*) (Beacco *et al.* 2016). Competența interculturală se referă la relația care se dezvoltă între cunoștințele deja acumulate; nu se prezintă doar ca o juxtapunere (Coste, Moore și Zarate 2009), ca o alăturare de informații, ci presupune confruntarea informațiilor noi cu cele vechi, presupune o reorganizare a cunoștințelor. Constă în abilitatea de a interacționa în limba maternă cu oameni care provin din alte culturi. Abilitatea de a interacționa cu oameni din alte culturi într-o limbă alta decât cea maternă reprezintă competența comunicativă interculturală (engl. *intercultural communicative competence*), care vine în completarea competenței interculturale. Prin competența de comunicare interculturală, Byram (1997) înțelege capacitatea vorbitorului non-nativ de a se putea raporta la diversitate, la alteritate, comunicând într-o limbă străină, alta decât cea maternă. Spre deosebire de competența interculturală, competența comunicativă interculturală implică capacitatea de a alege, în mod strategic și optim, resursele lexico-gramaticale care să producă efectele dorite. Termenul își are originile în modelul vorbitorului intercultural (engl. *intercultural speaker*),

elaborat de Michael Byram (1997). În fapt, există numeroase modele care descriu competența interculturală, cu peste trei sute de indicatori. Spre deosebire de celelalte modele, modelul lui Byram acordă o importanță aparte dimensiunii lingvistice. Modelul vorbitorului intercultural este o alternativă mult mai realistă la modelul absolut al vorbitorului nativ care pune în prim-plan competența comunicativă (Hymes 1972). Byram argumentează că idealul vorbitorului nativ este un standard imposibil de atins, chiar și pentru mulți dintre bilingvii cei mai abili. Este un standard la care se poate aspira cel mult, însă nu ar trebui să fie nici pe departe unul de evaluare, din simplul motiv că nu este un standard realist. În plus, modelul nativului are un caracter reduționist, care face ca cel care studiază o limbă străină să fie tentat să își abandoneze propria identitate (Byram 1997).

În tabelul descriptorilor prezentați anterior, această necesitate, de alegere a formelor corecte în context cultural diferit, se observă îndeosebi la nivelul de competență lingvistică superior, adică C. Astfel, simpla observare a diferențelor culturale nu este suficientă, iar vorbitorul trebuie să își adapteze discursul în funcție de contextul cultural. Dacă până la nivelul intermediar (B1) cursantul poate dezvolta competența interculturală, la nivel avansat se așteaptă să poată să își modifice, respectiv să își adapteze discursul prin alegerea instrumentelor formale potrivite, astfel încât să evite potențiale neînțelegeri și chiar conflicte interculturale. În consecință, pe de o parte trebuie exersată capacitatea de a recunoaște alteritatea și, pe de altă parte, trebuie însușite suficiente resurse lingvistice pentru a putea interacționa într-un mod eficient și corespunzător în limba-țintă. Considerăm că acest demers, al dezvoltării competenței interculturale, respectiv al competenței comunicative interculturale, poate fi realizat de formator sau de profesor.

Concret, în predarea RLS, simpla clarificare a structurilor lexico-gramaticale, respectiv expunerea la informații de natură culturală poate fi catalogată ca făcând parte dintr-un proces incomplet. Formatorii, respectiv profesorii, pot direcționa atenția cursanților non-nativi către diferențele culturale (ceea ce este social acceptabil în cultura de proveniență vs cultura-țintă) și modalitățile de exprimare a acestora, cu atât mai mult, cu cât acestea au un efect definitoriu în comunicarea interculturală. Comunicarea interculturală, care are loc între doi sau mai mulți participanți care provin din medii culturale diferite, reprezintă „un schimb simbolic în care indivizi din două sau mai multe comunități culturale negociază sensuri împărtășite într-o situație de interacțiune” (Ting-Toomey 1999: 17). Fiind un proces tranzacțional, se urmărește menținerea imaginii publice (engl. *face*, Goffman 1967) și păstrarea integrității imaginii pozitive pe care atât emițătorul, cât și receptorul o afișează în societate. De altfel, există o tendință generală, în toate culturile, ca interactanții să mențină și să își negocieze imaginea publică în toate situațiile de comunicare (Oetzel *et al.* 2001). Ting-Toomey a adaptat conceptul de imagine publică la situațiile de comunicare interculturală, plecând de

la principiile teoretice formulate de Goffman (1955, 1967) și Brown și Levinson (1978, 1987). A introdus teoria negocierii imaginii publice în context intercultural (Ting-Toomey 1988, Ting-Toomey și Kurogi 1998) prin care a atras atenția asupra faptului că menținerea acesteia este un obiectiv principal de comunicare, care depășește orice alte obiective de comunicare, în special în situațiile de conflict (Ting-Toomey 1988, Ting-Toomey și Kurogi 1998). Dimensiunea imaginii publice este cea mai problematică în situații de conflict, iar variabilitatea individuală și culturală influențează strategiile comunicative alese de interlocutori pentru a-și menține propria imagine, respectiv pentru a ataca imaginea publică a interlocutorului. Dezvoltarea competenței comunicative interculturale contribuie la evitarea conflictului. Cunoașterea specificului limbii-țintă, a strategiilor care sunt acceptate la nivel social devine o prioritate pentru a se evita simplul transfer al actelor de vorbire din limba maternă în limba-țintă în virtutea credinței eronate că vor produce efecte similare în context străin. Controlul nu atât al formelor lingvistice, cât al acceptabilității lor devine esențial în alegerea strategiilor de comunicare. Non-nativul va trebui să dispună de resursele necesare astfel încât să poată face o alegere conștientă în cadrul interacțiunii. Mai exact, va trebui să aibă discernământ cu privire la normele de interacțiune socială și valorile care guvernează limba-țintă (Byon 2006), cu atât mai mult cu cât numeroase studii empirice (Blum-Kulka, House și Kasper 1989; Ruzickova 2007, Byon 2006, Ogiermann 2009) au demonstrat că atât normele lingvistice și culturale locale, cât și factorii culturali externi, respectiv interni influențează modul în care sunt performate actele de vorbire.

În cazul particular al actelor de vorbire directive, în pofida caracterului universal, acestea au o formă de „manifestare” locală. Performarea actelor de vorbire – directe sau indirecte – este influențată de resursele lingvistice de care dispune vorbitorul non-nativ în limba-țintă. Prin natura lor, aceea de a-l determina pe receptor să acționeze în viitor (Searle 1969), actele de vorbire directive au potențialul cel mai mare de a genera nu doar neînțelegeri, ci și conflicte, putând fi o amenințare directă la adresa imaginii publice. Ca atare, din punct de vedere didactic, considerăm că necesită o abordare aparte, care să vizeze pe de o parte, trăsăturile universale ale actelor directive și, pe de altă parte, resursele lingvistice specifice limbii-țintă.

4. Studiu de caz: predarea unui act de vorbire directiv în limba română

În vederea exemplificării pentru RLS, am ales actul de vorbire directiv „comanda la restaurant”. În accepția lui Searle (1976), pentru a reuși, actele de vorbire trebuie să îndeplinească o serie de condiții, respectiv condiția esențială (ceea ce exprimă actul), condiții preliminare (premise situaționale generale), condiția de sinceritate (intenția adecvată tipului de enunț), respectiv condiția de specificare a

conținutului propozițional (care presupune o serie de restricții). Pentru a distinge actele de vorbire între ele, autorul propune douăsprezece criterii de clasificare, dintre care primele trei (scopul ilocutionar, direcția realizării concordanței între cuvinte și realitate, starea psihologică exprimată) sunt fundamentale, iar celelalte nouă (intensitatea obiectivului, statutul interlocutorilor, modul în care actul se leagă de interesele emițătorului sau receptorului, relația cu ansamblul discursului, conținutul propozițional, statutul obligatoriu sau opțional al actului verbal, necesitatea unei instituții extralingvistice pentru performare etc.) sunt menite să permită delimitarea unor subclase în interiorul claselor majore.

În baza condițiilor de reușită și a criteriilor de clasificare, definim actul de vorbire directiv „comanda la restaurant” după cum urmează:

- Condiția esențială constă în încercarea emițătorului de a-l determina pe receptor să efectueze o anumită acțiune, anume aceea de a-i aduce o serie de preparate culinare.
- Condițiile preliminare presupun faptul că receptorul poate duce acțiunea la bun sfârșit, emițătorul crede că receptorul poate îndeplini acțiunea, iar receptorul nu ar efectua acțiunea din proprie inițiativă.
- Condiția de sinceritate constă în faptul că emițătorul dorește cu adevărat ca receptorul să îndeplinească acțiunea.
- Condiția de specificare a conținutului propozițional presupune ca enunțul să exprime o acțiune viitoare a receptorului.
- Emițătorul are suficientă autoritate în fața receptorului doar datorită cadrului în care se desfășoară enunțarea (restaurantul). Receptorul nu poate să îl refuze pe emițător, este în interesul amândurora ca acțiunea să fie dusă la bun sfârșit, de preferință în cele mai bune condiții.

Aplicând definiția, am identificat actele de vorbire directive în filmele de scurtmetraj¹ „Un cartuș de Kent și un pachet de cafea”, regia Cristi Puiu, 2004 și „Megatron”, regia Marian Crișan, 2012². Am identificat acte performate direct („Adu-mi și mie un pahar cu apă.”, „Adu-i o Dorna.”, „O Dorna.”, „Atunci dați-ne un meniu cu...robot...și...o cafea...”), actualizate prin enunțuri imperative, respectiv structuri eliptice, precum și acte performate indirect („Îmi mai aduci, te rog, o porție?”, „Am dori un meniu de-ăla cu...robot...și...o cafea...”), realizate prin enunț interogativ total, respectiv enunț declarativ cu verb la modul condițional.

Nu vom detalia modul de performare a actului directiv, ci modalitatea prin care acesta poate fi discutat din perspectivă interculturală. În acest sens trebuie avute în vedere două aspecte în propunerea fluxului de activități didactice pentru un posibil curs: pe de o parte, dezvoltarea componentei pragmatice, pe de cealaltă parte, abordarea directivelor în perspectivă interculturală.

¹ Filmele sunt disponibile pe platforma www.cinepub.ro, în secțiunea scurtmetraje.

² Transcrierile secvențelor analizate se regăsesc în anexa 1 a prezentului articol.

În privința dezvoltării competenței pragmatice în L2, literatura de specialitate recomandă procesele de tip explicit (Norris și Ortega 2000; Spada și Tomita 2010; Takimoto 2008), în care inputul este clarificat prin expunerea regulilor. Winnie Cheng (2012) atrage atenția asupra importanței dezvoltării competenței pragmatice în mod explicit. Competența pragmatică se învață încă din primele etape ale vieții (părinții sunt cei care ne atrag atenția asupra normelor de interacțiune – cum salutăm, cum ne luăm rămas-bun, cum răspundem la mulțumiri etc.) și, în cazul unui vorbitor abil, se dezvoltă de-a lungul întregii vieți. Competența pragmatică este deja dezvoltată datorită limbii materne (Bialystok 1993) și, în cazul învățării unei limbi străine, este utilizată prin transfer în contexte de tip L2. În L2, competența pragmatică presupune selectarea formei lingvistice potrivite în urma analizării contextului și a factorilor de natură socială: cu cât repertoriul este mai bogat, cu atât va fi mai dezvoltată competența pragmatică (Bialystok 1993). În cazul învățării/însușirii unei limbi străine noi, dezvoltarea competenței pragmatice presupune însă sesizarea și conștientizarea manifestării specifice a actelor de vorbire. Schmidt (1990) susține că învățarea nu poate avea loc în lipsa sesizării, a observării elementelor-țintă, iar această etapă presupune atenție și conștientizare (engl. *awareness*). Inputul, odată observat devine o informație pe care non-nativul o interiorizează (engl. *intake*). Nu orice informație care este supusă atenției devine și input, potrivit lui Gass, Svetics și Lemelin (2003). Mecanismele interne sunt cele care vor dicta ce anume este interiorizat și ce nu. Considerăm, însă, că sesizarea, mai exact observarea de tip comparativ, joacă un rol important în învățare. Prin urmare recomandăm ca modalitatea de performare a actului de vorbire directiv „comanda la restaurant” să fie prezentată în mod explicit, iar atenția cursanților să fie direcționată către formele specifice fie prin modalități grafice (utilizarea unor caractere distincte sau a unor culori tari în materialele de curs și în transcrierile dialogurilor din secvențele filmice), fie prin întrebări care să vizeze în mod explicit structurile respective.

În filmul „Un cartuș de Kent și-un pachet de cafea” (secvența din intervalul 04:03- 04:30) cursanții ar trebui să observe modul în care clienții aleg să se adreseze chelnerului atunci când comandă, folosind forme verbale la persoana a II-a, singular („**Îmi mai aduci**, te rog, o porție?” „**Adu-mi** și mie un pahar cu apă”, „**Adu-i** o Dorna.”). Chelnerul acceptă formele de adresare, fiind conștient că se află într-o poziție ierarhică de inferioritate în raportul tranzacțional, dictată strict de convențiile sociale. Respectă normele sociale și se adresează clienților politicos, optând pentru forme verbale la persoana a II-a, plural („**V-ați hotărât? Doriți** să luați masa de prânz?”) și eficient, prin enunțuri eliptice („Perla, Dorna, Borsec, Harghita, Poiana Negri, Izvorul, Vittel, Perrier.”, „Sigur!”). În cazul celui de-al doilea film, „Megatron” (secvența din intervalul 08:45 - 09:49), deși cadrul este unul mai degrabă informal, fiind vorba de un *fast-food*, modul în care personajele fac comanda este formal, optează pentru adresare la persoana a

II-a plural, pentru forme atenuate sau nu („**Am dori** un meniu de-ăla...cu robot...”, „Bine, atunci **dați-ne** un meniu cu robot și o cafea...”), pentru care optează și angajatul restaurantului („Cu ce **vă putem servi?**”, „Megatronu’...o clipă să verific dacă îl mai avem...”). În ambele secvențe persoanele care comandă se află în același raport ierarhic față de angajații din restaurante, însă aleg să se adreseze diferit. Acest raport de putere și modul său de manifestare poate fi dezbătut în cadrul orei. În cazul în care timpul permite și formatorul consideră că discuția este oportună, pot fi supuse atenției și variabilele sociale dintre personajele care comandă (tată și fiu în primul film, mamă și copil în al doilea film). În prima secvență, fiul este cel care comandă adresându-se chelnerului în mod familiar cu „tu”. Tatăl, destul de în vârstă, are o scurtă intervenție, abia la final, când îi cere chelnerului un pahar de apă. La rândul său îl tutuiește pe chelner. Strategia pentru care optează ambele personaje este una de dominare a interlocutorului. În cea de-a doua secvență, mama este cea care comandă. I se adresează politicos angajatului, poate și pentru a-i oferi fiului său un model de comportament. Optează pentru o strategie a politeții negative, distanțându-se astfel față de interlocutor, formă de manifestare prototipică a distanței sociale dintre interlocutori. Formatorul poate direcționa atenția cursanților către aceste aspecte și poate avea loc o dezbatere cu privire la regulile de adresare în cultura din care provin non-nativii.

În cazul componentei interculturale, printre strategiile recomandate se numără reflecția, comparația și dezvoltarea abilității de a reduce propriul nivel de anxietate, fapt care permite direcționarea atenției către ceea ce se întâmplă în jur (engl. *mindfulness*³), pentru a putea evita posibilele neînțelegeri (Frame 2014; Ting-Toomey și Dorjee 2018). Reflecția reprezintă capacitatea individului de a reflecta asupra acțiunilor și a vorbelor sale, prin analizarea consecințelor posibile și încercarea de adaptare a comportamentului propriu la interlocutor (Frame 2014). Poate fi de folos în a identifica tiparele de funcționare a culturii de proveniență și de a le analiza critic. Un astfel de demers permite abordarea unui proces similar pentru „limba-cultură” studiată (Risager 2005). Comparația este văzută ca un proces critic constând în identificarea similitudinilor și diferențelor între elemente și în evaluarea lor, însă poate avea și efecte negative. Intervin aici aspecte precum reprezentări stereotipice ale celuilalt, viziuni de tip etnocentrist și clasificări realizate din perspectiva raportului de putere. Comparația însoțită de reflecție poate avea rezultate pozitive, luând în calcul faptul că reflecția presupune detașare și, prin urmare, o perspectivă obiectivă. Pentru a putea avea o perspectivă obiectivă asupra situațiilor din jur, este nevoie ca anxietatea cursanților să fie redusă. Dacă nivelul de anxietate este redus, profesorul poate ghida cursanții să își urmărească propriile trăiri, propriile emoții în mod obiectiv. Există posibilitatea ca

³ Stare caracterizată printr-un nivel redus de anxietate și de incertitudine, care le permite interlocutorilor să fie atenți la posibile neînțelegeri.

astfel cursanții să reflecteze asupra propriului mod de a gândi și să identifice modul în care se raportează la realitatea înconjurătoare. În egală măsură pot descoperi o serie de atitudini părtinitoare pe care le au cu privire la celălalt, de care nu erau anterior conștienți. Pentru a reduce nivelul de anxietate, profesorul, formatorul poate recurge la umor, poate crea o atmosferă în care cursanții să aibă certitudinea că se pot exprima liber, fără să fie criticați. Poate să limiteze feedbackul negativ și să încurajeze obiceiurile bune ale cursanților. Poate să înlocuiască descrierile de tip etichetare, „ești deștept(aptă)”, „ești leneș(ă)”, care semnalează trăsături imuabile, cu evaluări ale obiceiurilor, care au un caracter flexibil, de tipul „ai avut un discurs echilibrat”, „ai detaliat suficient” sau „puteai să dezvolți mai mult subiectul”, „ai putea să dai mai multe exemple astfel încât ideea ta să fie mai bine conturată”. Anxietatea poate fi redusă câtă vreme există o relație de încredere reciprocă între profesor și cursant, care se construiește, printre altele, prin acțiuni punctuale de tipul celor menționate anterior.

Pornind de la aceste idei, fluxul de activități didactice pe care îl propunem este următorul:

1) Activarea cunoștințelor anterioare printr-o activitate de „încălzire” (engl. *warm-up*) prin care cursanții au un prim contact cu tema lecției și sunt încurajați să formuleze comparații cu privire la modul în care se comandă în România, respectiv în țara de proveniență. O astfel de activitate poate fi:

a) o întrebare cu răspuns deschis, adică o întrebare la care să nu se poată răspunde cu da sau nu, ci care să presupună un răspuns elaborat.

Ex.: Cum este (experiența) la restaurant aici, în România, față de cea de acasă? (Răspuns posibil: În Franța chelnerii nu îți iau farfuria din față imediat ce ai terminat de mâncat.)

b) o activitate de descriere a unei imagini în care o persoană întâmpină probleme atunci când comandă la restaurant.

Ex.: Esther este din Bruges și locuiește în București de 2 luni. În imaginea de mai jos o puteți vedea la restaurant. Descrieți imaginea. Ce credeți că se întâmplă?

2) Activități recomandate înainte de vizionarea filmelor:

a) clarificarea vocabularului problematic, a cuvintelor care pot îngreuna înțelegerea secvențelor video propuse. În cazul în care profesorul consideră că sunt anumite cuvinte sau expresii în filme pe care cursanții nu le cunosc

poate propune diverse exerciții de clarificare (asocieri ale cuvintelor cu posibile definiții sau cu imagini, identificarea sensului cuvântului pornind de la un context anume etc.).

*Ex. Identificați din context sensul **expresiilor scrise cu litere îngroșate**. Subliniați varianta corectă de răspuns.*

– Mai vreau o porție de plăcintă cu mere. Și dacă se poate să fie **colț, adică așa, mai crocant**.

i) o bucată de plăcintă din margine; ii) o bucată de plăcintă din mijloc; iii) o bucată de plăcintă mai mare; iv) o bucată de plăcintă din margine, tare și bine coaptă.

b) anticiparea conținutului conform modelului propus de Vandergrift și Goh (2012) prin formularea unor ipoteze cu privire la conținutul pasajelor din filme. Acest model vizează dezvoltarea abilităților metacognitive, adică cele prin care urmărim și identificăm modul în care gândim, prin varii etape de anticipare, monitorizare și confirmare. Scopul acestor exerciții este să îi ajute pe cursanți să identifice și să dezvolte strategii de ascultare. Obiectivul lor nu este să testeze capacitatea cursantului de a recepta un mesaj oral, ci de a-l ajuta să descopere ce strategii folosește atunci când ascultă un mesaj oral și cum își poate îmbunătăți aceste strategii. Într-o L2 receptarea mesajului oral poate fi un proces dificil, pentru că non-nativii nu dispun de suficiente resurse lingvistice pentru a înțelege mesajul. Receptarea orală se transformă mai degrabă într-un exercițiu de rezolvare a unei probleme, în care pornind de la cele câteva elemente cunoscute mesajul poate fi reconstruit. În cazul în care cursanții sunt anunțați că vor urmări o secvență care are loc la restaurant, se vor raporta la experiențele pe care le-au avut anterior într-un astfel de loc (i.e. la un script cultural pe care îl cunosc) și vor elimina o serie de scenarii improbabile. Dacă merg la restaurant cel mai probabil voi primi un meniu, voi comanda diverse preparate, voi cere nota. Este puțin probabil să aibă loc alte activități. Folosind acest model cursanții formulează o serie de ipoteze în baza temei date pe care ulterior le monitorizează și le verifică pe măsură ce urmăresc o înregistrare într-o L2. Odată ce au verificat mesajul din înregistrare, pot reveni asupra ipotezelor pe care le-au formulat în primă fază și pot reflecta asupra lor. Considerăm că acest model poate fi util pentru o abordare interculturală, câtă vreme cursanții sunt încurajați să reflecteze asupra ipotezelor formulate inițial și pot face astfel o radiografie a propriului mod de a privi lumea.

Ex: *Urmează să vedem două secvențe din două filme diferite. În ambele secvențe, personajele vor să comande ceva de mâncat și de băut, o dată la restaurant și o dată la un fast-food. Înainte de a urmări secvențele, haideți să ne gândim: cum credeți că vor comanda în fiecare loc? După ce formulați ipotezele, urmăriți secvențele și verificați în ce măsură ați avut dreptate.*

3) Exercițiu propriu-zis de vizionare a pasajului din film și de verificare a ipotezelor formulate anterior.

Ex.: *Ce ipoteze s-au confirmat? De ce credeți că celelalte ipoteze pe care le-ați formulat nu s-au confirmat? Ce concluzii trageți de aici?*

4) Exercițiu de revizionare a filmului/pasajului din film și de identificare a modului în care personajele comandă la restaurant.

Ex.: *Urmăriți secvențele din nou. De data aceasta notați cum au comandat personajele la restaurant.*

5) Reacție la exercițiul de vizionare – cursanții au prilejul să își exprime părerea personală cu privire la modalitățile de exprimare și pot fi încurajați să explice cum se realizează aceeași activitate în cultura lor.

Ex.: *Voi cum ați fi comandat? Cu ce este diferit modul de a comanda în România față de cum comandați la un restaurant din țara voastră? Cum se face o comandă la un restaurant fast-food în țara voastră?*

6) Clarificarea explicită a structurilor lexico-gramaticale utilizate, urmată de exerciții controlate, în care se verifică dacă explicațiile au fost înțelese corect. Mai exact, profesorul, respectiv formatorul, prezintă regulile gramaticale în mod explicit și verifică apoi, prin exerciții, dacă aceste reguli au fost înțelese corect de cursanți.

Ex.: *Ajut-o pe Jane să comande la restaurant. Completează spațiile libere cu formele verbale adecvate. Justifică alegerile făcute.*

7) Exercițiu de producere a mesajului oral, de tip „joc de rol”. În această etapă cursanții pot fi încurajați să exploreze diferențele culturale. Pot construi un dialog în care să indice ce s-ar întâmpla dacă colegii români ar comanda la un restaurant din țara lor făcând o simplă traducere în limba-țintă a modului în care comandă în limba română.

Ex.: *Prietena ta, Maria, te vizitează pentru prima dată. Mergeți împreună să mâncați. La restaurant vrea să te impresioneze și comandă în limba ta. Maria a comandat exact cum o face de obicei în România, spunându-i chelnerului „Mie mi-aduci o supă și paste cu fructe de mare.”. Chelnerul își aruncă mâinile în aer, începe să bombăne și pleacă furios. Construiți un dialog în care să includeți comanda Mariei, explicația în care îi spuneți Mariei cu ce a greșit și, opțional, scuzele pe care Maria ar trebui să i le prezinte chelnerului.*

8) Feedback final – în această etapă cursanții se pot exprima cu privire la diferențele pe care le-au sesizat și la aspectele care le-au generat o eventuală stare de disconfort.

Considerăm că răspunsurile date de un grup multicultural, cu participanți din culturi diferite, pot conduce la conversații prin care se fructifică nu doar dialogul intercultural, ci și conștientizarea propriului discurs raportat la cultura de proveniență.

5. Concluzii

În predarea limbilor străine, de cele mai multe ori se acordă prioritate clarificării și exersării structurilor lexico-gramaticale. Rareori se dedică timp activităților menite să încurajeze descoperirea universului celuilalt, care se caracterizează printr-o amprentă culturală puternică.

Depart de a diminua importanța tuturor aspectelor și activităților care vizează explorarea corectitudinii gramaticale în cadrul cursurilor de RLS, considerăm că discuțiile din perspectivă interculturală sunt cel puțin la fel de importante. Am argumentat în favoarea unei abordări interculturale prin reperele teoretice analizate și studiul de caz prezentat. În acest sens, considerăm că formularea explicită a regulilor de performare a actelor de vorbire în diverse contexte culturale, comparația și reflecția sunt strategii eficiente care pot fi utilizate cu succes de formatori și profesori în cadrul orelor de RLS. Comunicarea într-o limbă străină nu se reduce la folosirea unor structuri gramaticale corecte, ci, mai mult decât atât, presupune performarea cu succes a unor acte de vorbire în acord cu regulile și scripturile culturale specifice culturii în care se produce comunicarea.

ANEXĂ

Transcrierea secvențelor alese pentru fluxul de activități didactice

„Un cartuș de Kent și-un pachet de cafea”, r. Cristi Puiu, 2004 (scurtmetraj)

Chelnerul către tată, apoi către fiu

00:04:03,620 --> 00:04:04,550

Chelnerul: – V-ați hotărât?

00:04:06,180 --> 00:04:09,280

Chelnerul: – Doriți să serviți masa de prânz, să luați o gustare sau v-aduc doar o bere?

00:04:09,825 --> 00:04:10,825

Tatăl: – Știu și io...

00:04:10,920 --> 00:04:15,570

Chelnerul: – Avem Bergenbier, Hoffen, Ursus, Tuborg, Stella, Amstel, Budweiser, Corona. Corona e o sută zece mii.

00:04:15,890 --> 00:04:17,290

Fiul: – Îmi mai aduci, te rog, o porție?

00:04:17,365 --> 00:04:17,575

Chelnerul: – Sigur.

00:04:17,595 --> 00:04:18,575

Fiul: – Da' stai, că n-am terminat!

00:04:18,770 --> 00:04:21,630

Fiul: – Și dacă se poate să fie colț, adică așa, mai crocant.

00:04:21,695 --> 00:04:22,005

Chelnerul: – Sigur.

00:04:22,975 --> 00:04:24,245

Tatăl: – Adu-mi și mie un pahar cu apă.

00:04:24,385 --> 00:04:27,575

Chelnerul: – Perla, Dorna, Borsec, Harghita, Poiana Negri, Izvorul, Vittel, Perrier.

00:04:28,145 --> 00:04:28,935

Fiul: – Adu-i o Dorna.

00:04:29,385 --> 00:04:30,125

Tatăl: – O Dorna.

„Megatron”, r. Marian Crișan, 2008 (scurtmetraj)

Angajat la McDonald's către mama lui Maxim

00:08:45,230 --> 00:08:46,590

Angajatul: – Bună ziua! Cu ce vă putem servi?

00:08:46,750 --> 00:08:49,480

Angajatul: – Avem o ofertă specială. Avem acum un sandviș nou, Chicken Premier!

00:08:49,695 --> 00:08:52,815

Mama: – Nu...Am dori un meniu de-ăla... cu...

00:08:52,855 --> 00:08:53,765

Mama: ...robot de-ăla...

00:08:53,830 --> 00:08:54,650

Mama: – Cum îi zice?

00:08:54,550 --> 00:08:54,900

Maxim: – Megatron.

00:08:55,225 --> 00:08:56,015

Mama: – Așa...Megatron.

00:08:56,100 --> 00:08:58,180
Angajatul: – Megatron? O clipă să verific dacă-l mai avem.
Mama către Maxim, la McDonald's
00:09:16,220 --> 00:09:17,930
Mama: – Hai, mami, ia-l pe-ăsta că tot aia e.
00:09:17,965 --> 00:09:19,125
Maxim: – Nu-l vreau...
00:09:19,435 --> 00:09:20,895
Mama: – Păi...e tot aia!
00:09:20,975 --> 00:09:22,695
Maxim: – Da' nu-l vreau...
10 Mama lui Maxim către angajatul McDonald's
00:09:23,085 --> 00:09:27,145
Mama: – Bine...Atunci dați-ne un meniu cu...robot...
00:09:27,295 --> 00:09:28,975
Mama: – Și...o cafea...
00:09:29,690 --> 00:09:32,790
Angajatul: – Meniu' cu ce să fie în el? Cu hamburger, cheeseburger, McNuggets...
00:09:32,660 --> 00:09:33,270
Mama: – Hamburger.
00:09:33,460 --> 00:09:34,480
Angajatul: – Cu hamburger, da?
00:09:34,210 --> 00:09:34,570
Mama: – Da...
00:09:34,650 --> 00:09:37,710
Angajatul: – Sucu'? Cola, Fanta, Sprite...suc de mere, suc de portocale...
00:09:37,450 --> 00:09:37,950
Mama: – Mere, mere...
00:09:38,160 --> 00:09:38,840
Angajatul: – Suc de mere.
00:09:39,500 --> 00:09:41,300
Angajatul: – O...plăcintă la cafea?
00:09:41,330 --> 00:09:41,710
Mama: – Nu.
Mama către Maxim, la McDonald's
00:09:42,070 --> 00:09:43,460
Mama: – Ah, vrei înghețată?
00:09:43,555 --> 00:09:44,215
Maxim: – Da.
Mama lui Maxim către angajatul McDonald's
00:09:44,235 --> 00:09:44,525
Mama: – Da.
00:09:44,570 --> 00:09:46,760
Angajatul: – Înghețata de care să fie? Ciocolată, caramel, căpșuni...
00:09:46,775 --> 00:09:47,165
Maxim: – Căpșuni.
00:09:47,180 --> 00:09:47,530
Mama: – Căpșuni.
00:09:47,725 --> 00:09:48,725
Angajatul: – O înghețată de căpșuni.

Referințe

- Beacco, J.C. et al., 2016, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg, Council of Europe.
- Bialystok, E., 1993, „Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence”, *Interlanguage pragmatics*, 3, nr. 1, 43–57.
- Blum-Kulka, S. et al., 1989, *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, P. și Levinson, S.C., 1978, „Universals in language usage: Politeness phenomena”, în Esther Goody (ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge University Press, 56–311.
- Brown, P. și Levinson, S.C., 1987, *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Byon, A.S., 2006, „The role of linguistic indirectness and honorifics in achieving linguistic politeness in Korean requests”, *Journal of Politeness Research*, 2, nr. 2, 247–276.
- Byram, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cheng, W., 2012, „Speech acts, facework and politeness: Relationship-building across cultures.”, în Jane Jackson (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London, New York, Routledge.
- Coste, D., Moore, D. și Zarate, G., 2009, *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation, Education Committee. Modern Languages Division, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg, Council of Europe.
- Frame, A., 2014, „Reflexivity and Self-Presentation in Multicultural Encounters: Making Sense of Self and Other”, în Julie S. Byrd Clark, Fred Dervin (ed.), *Reflexivity in Language and Intercultural Education*. New York, London, Routledge, 91–109.
- Gass, S., Svetics, I. și Lemelin, S., 2003. „Differential effects of attention”. *Language Learning*, 53(3), 497-546.
- Goffman, E., 1955, „On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction”, *Psychiatry*, 18, nr. 3, 213–231.
- Goffman, E., 1967, „On face-work”, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Harmondsworth, Penguin, 5–45.
- Hymes, D., 1972, „On communicative competence”, în John Bernard Pride și Janet Holmes (ed.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin, 269–293.
- Norris, J.M. și Ortega, L., 2000, „Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis”, *Language Learning*, 50, nr. 3, 417–528.
- Oetzel, J., Ting-Toomey, S., Masumoto, T., Yokochi, Y., Pan, X., Takai, J. și Wilcox, R., 2001, „Face and facework in conflict: A cross-cultural comparison of China, Germany, Japan, and the United States”, *Communication Monographs*, 68, nr. 3, 235–258.

- Ogiermann, E., 2009, *On Apologizing in Negative and Positive Politeness Cultures*, 191. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Risager, K., 2005, „Languaculture as a key concept in language and culture teaching”, în B. Preisler *et al.* (ed.), *The Consequences of Mobility*. Roskilde, Roskilde University, Department of Language and Culture, 185-196.
- Ruzickova, E., 2007. „Strong and mild requestive hints and positive-face redress in Cuban Spanish”, *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1170-1202.
- Schmidt, R.W., 1990, „The role of consciousness in second language learning”, *Applied Linguistics*, 11, nr. 2, 129–158.
- Searle, J.R., 1969, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, J.R., 1976, „A classification of illocutionary acts”, *Language in Society*, 5, nr. 1, 1–23.
- Spada, N. și Tomita, Y., 2010, „Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis”, *Language Learning*, 60, nr. 2, 263–308.
- Takimoto, M., 2008, „The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence”, *The Modern Language Journal*, 92, nr. 3, 369–386.
- Ting-Toomey, S., 1988, „Intercultural conflicts: A face negotiation theory” în Young Yun Kim, William Gudykunst (ed.), *Theories in Intercultural Communication*. Newbury Park, California, Sage Publications; Published in cooperation with the Speech Communication Association Commission on International and Intercultural Communication, 213–235.
- Ting-Toomey, S., 1999, *Communicating Across Cultures*. New York, London, The Guildford Press.
- Ting-Toomey, S. și Kurogi, A., 1998, „Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory”, *International Journal of Intercultural Relations*, 22, nr. 2, 187–225.
- Ting-Toomey, S. și Dorjee, T., 2018, *Communicating Across Cultures*. New York, London, Guilford Publications.
- Vandergrift, L. și Goh, C.C., 2012, *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York, Routledge.

Refugees in Romania: A New Paradigm in Romanian Language Education

Luis Javier Pentón Herrera

Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie

luis.penton@gmail.com

To cite this article: Pentón Herrera, L.J., 2023, „Refugees in Romania: A New Paradigm in Romanian Language Education”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 75-89.

Abstract: This paper explores the transformative role of Romanian language education in the context of the recent influx of refugees into Romania. Focusing on the integration of Ukrainian refugees, the study delves into the necessity of adapting Romanian language education to meet the unique needs of this population. It underscores the pivotal role of culturally responsive teaching, trauma-informed pedagogies, and community engagement strategies in facilitating refugee integration. The analysis is segmented into key areas: defining the refugee experience, examining Romania's response to the refugee crisis, and proposing innovative reforms in Romanian language teacher preparation programs. The paper advocates for the incorporation of multicultural education principles and a comprehensive, empathetic approach to language teaching. It highlights the potential long-term societal benefits of effectively integrating refugees through language education, including cultural enrichment and social cohesion. The study concludes by emphasizing the urgent need for educational reforms in Romania and suggests directions for future research to evaluate the impact of these changes.

Keywords: Romania; Romanian language education; Ukrainian refugees; refugee integration.

1. Introduction

On September 1st, 2022, I was honored with a Fulbright Specialist project titled ***Support Program for Teaching Romanian as a Foreign Language***. This project, which was led by the University of Bucharest in concert with the Romanian-American Foundation, had two primary goals: (1) to provide professional development for Romanian educators supporting Ukrainian refugees, and (2) to develop materials that Romanian teachers could use to teach Romanian as a new language to Ukrainian refugees. By the end of our project in February 2023, we accomplished both goals – a week-long professional development workshop was executed, and select attendees were thereafter enlisted in a pioneering textbook compendium (see Pentón Herrera, 2023). This textbook, along with another one that is currently being finalized (Pentón Herrera & Geană, forthcoming), is unprecedented in its focus on imparting Romanian as a new language to adolescent refugees within the nation's borders. I begin with this preamble to provide background information about my experience with and motivation for writing this piece.

In this article, I ruminate on the insights gleaned throughout the Fulbright Specialist project, illuminating the indispensable role of Romanian language education programs – including pre- and in-service professional development for teachers – to include courses focusing on teaching Romanian to refugee students. Thus, I divide the manuscript into five sections following this introduction. The first section, *Who are Refugees?*, briefly defines refugees and explains the challenges they pose for host nations. The second section, *The First R: Romania*, offers a synopsis of Romania's current refugee demographics. The third section, *The Second R: Romanian*, commences with an appraisal of Romanian language pedagogy preparation, culminating in a thoughtful proposition for the incorporation of refugee-centric curricula. The fourth section, *The Third R: Refugees*, highlights the myriad advantages of facilitating the learning of Romanian as a new language for K-12 refugee students and families, as well as the long-term effect of language learning and societal integration. In the fifth section, *Final Thoughts*, I conclude with a reflective epilogue, encapsulating the core arguments and advocating for an avant-garde paradigm in Romanian language education, attuned to our interconnected globe.

2. Who are Refugees?

Before delving into Romania's current situation with refugees and the role of Romanian language education in refugee integration, it is crucial to delineate who refugees are and how they differ from other groups, such as migrants. Refugees are individuals who flee their countries due to a well-founded fear of persecution,

conflict, violence, or other circumstances that have seriously disturbed public order and require international protection (UNHCR, 2019). Unlike migrants, who may relocate for economic reasons, education, or to reunite with family, refugees are compelled to leave to ensure their safety and survival. This distinction is pivotal as it underscores the unique challenges refugees face, such as trauma, loss, and a pressing need for stability and security in their host countries (Dryden-Peterson, 2017). Addressing these specific needs, especially through language education, is therefore fundamental to their successful integration into new societies. In the case of Romania, understanding these differences is essential for developing targeted educational approaches that are sensitive to the distinct experiences of refugees, as compared to other (im)migrant groups (Birman & Tran, 2017; Pentón Herrera & Byndas, 2023).

As the number of refugees continues to increase with every passing year, Romania and other countries hosting refugees face unprecedented challenges, prompting them to develop new and creative solutions (Ahmed, 2023). These adversities extend beyond immediate humanitarian aid and encompass long-term integration strategies, particularly in the realms of education, employment, and social services. Host countries are tasked with providing safety and stability, thereby facilitating the assimilation of refugees into their new communities. This process requires a layered approach, addressing the complex and diverse needs of the refugee population. Educational systems in these countries play a crucial role in this integration process, offering a pathway for refugees to gain essential language skills, understand societal norms, and ultimately contribute to their new communities. The effectiveness of these educational initiatives is pivotal in shaping both the refugees' future and the cultural mosaic of the host society.

3. The First R: Romania

Russia's invasion of Ukraine on 24 February 2022 precipitated a humanitarian emergency of a magnitude not witnessed in Europe since the Second World War (Pentón Herrera & Byndas, 2023). The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) reported an exodus nearing 6.4 million Ukrainians, a diaspora spread across neighboring countries and beyond (UNHCR, 2023a). In this upheaval, Romania emerged as one of the principal sanctuaries, with over 3 million displaced Ukrainians crossing its frontiers since the conflict's inception (UNHCR, 2023a). The Romanian government, alongside non-governmental organizations, swiftly enacted measures to grant 142,624 Ukrainian refugees temporary protection, a testament to the nation's capacity for compassion and resilience (UNHCR, 2023b; European Union Civil Protection, 2022). This rapid influx of refugees necessitated an agile and multifaceted response, particularly in

the realms of social services and education, which saw an unprecedented mobilization of resources and support (UNICEF, 2023).

Historically a country of emigration, Romania's accession to the European Union in 2007 marked the beginning of a shift, altering its trajectory towards becoming a destination for migrants and refugees (Horváth & Anghel, 2009; OECD, 2019). This transition has been magnified by the recent crisis, propelling the nation from a predominantly emigration-focused country to one that provides refuge and shelter (OECD, 2023). The Romanian government, civil society, and educational institutions have united in a display of solidarity, striving to transform the country's approach to migration and integration. The present challenge, however, is the absence of structured educational programs for refugees in K-12 institutions, a gap that poses risks to individual potential and societal cohesion, with implications ranging from school retention issues to broader social divides (Fundatia Terre des hommes, n.d.; Niță et al., 2023). As Romania stands at this historical juncture, it is poised to redefine its national identity and policy direction, shaping a future that is inclusive and responsive to the needs of all its residents.

Research in other sanctuary countries welcoming Ukrainian refugees, such as Poland (Pentón Herrera & Byndas, 2023), the Czech Republic (Lintner et al., 2023), and Hungary (Ercse, 2023), report that educational initiatives have contributed to refugees' well-being and feelings of integration in the host nation. These reports align with long-established works in the field of refugee studies emphasizing the need for robust teacher preparation and school programs that are attuned to and actively address the unique educational, psychological, and socio-emotional needs of refugee students (Sengupta & Blessinger, 2019; Stewart, 2017). Thus, the solution to the challenges presented by the recent influx of refugees into Romania lies in the establishment of comprehensive educational programs that are integrated within schools and communities. These programs are pivotal not just for the acquisition of the Romanian language but also for the successful integration of refugees and (im)migrants into Romanian society. By fostering language proficiency, Romania will be poised to pave the way for newcomers to gain access to broader educational and employment opportunities, thereby contributing to the socio-economic fabric of the country.

Crafting such programs, however, requires going beyond language instruction – it involves culturally responsive teaching approaches, social-emotional learning (SEL), trauma-informed pedagogies, and community engagement strategies that address the holistic needs of refugee students and their families. These practices are essential in refugee education as they recognize the importance of including students' life experiences and circumstances in all aspects of learning (Gay, 2018; Pentón Herrera & Martínez-Alba, 2021). Incorporating trauma-informed pedagogies in schools is particularly critical, as many refugee children have likely experienced significant trauma, which can profoundly impact their learning and behavior

(Overstreet & Chafouleas, 2016). Equally important in crafting refugee-supportive educational programs is the involvement of local communities, which creates a more inclusive environment and fosters mutual understanding and respect between newcomers and host populations. This approach to community engagement not only supports refugees but also enriches the host community, facilitating successful integration (Birman & Tran, 2017). These educational initiatives must be designed to be adaptive and flexible, meeting the varied learning needs and backgrounds of the refugee population.

As we contemplate these educational imperatives, it is essential to consider the current infrastructure within Romanian language education. In the subsequent section, The Second R: Romanian, I will delve into the existing models of teacher preparation programs in Romania, assessing their capacity to accommodate and support the educational needs of refugees. I will also outline a modest proposal for the integration of specific courses aimed at equipping educators with the skills and knowledge necessary to teach Romanian to refugee students effectively. This proposal acknowledges the critical role that teachers play in shaping the educational experiences of refugees and underscores the importance of targeted professional development in creating an inclusive educational landscape.

4. The Second R: Romanian

Romanian language education, especially in the context of teacher preparation programs, has historically focused on equipping educators with skills to teach Romanian as a first language and, to a lesser extent, as a foreign language (Geană 2012). Traditional models of teacher education in Romania have emphasized linguistic proficiency and pedagogical skills in conventional classroom settings (Măță, 2014; Velea & Istrate, 2011). However, the recent influx of refugees has illuminated the need for these programs to adapt and expand their scope. The current curriculum in most Romanian teacher preparation programs consists of courses in language and literature, pedagogy, and didactics, with usually one or two psychology courses (Prodan & Nițulescu, 2022). While these courses provide the required foundation for language instruction, they fall short of addressing the specific needs of refugees and migrants. The linguistic challenges faced by refugees, especially those from non-Romance language backgrounds, such as Ukrainian refugees, are significantly different from the challenges faced by native speakers or non-refugees (e.g., international students) learning Romanian as a new language. Furthermore, the existing teacher preparation programs largely overlook the socio-emotional and cultural aspects that are critical when teaching language to refugee students (Geană, 2023).

Language teachers welcoming refugee and migrant populations are in a privileged position to significantly influence their students' adaptation and integration processes. Thus, it is especially crucial for Romanian language teacher preparation programs to educate teachers about the realities of their students; that is, refugee students are individuals who have arrived in Romania as a result of war, violence, and/or persecution. These students were **forcibly** displaced, which means that they had no choice but to leave their country. The experiences surrounding the forceful migration of refugee students carry a history of trauma, which students bring with them into the classroom. It is vital for Romanian language teacher preparation programs to equip Romanian language teachers supporting these students with the necessary social-emotional skills and strategies to, above all, establish human connections with their students and to be empathetic toward their realities and needs – everything else must come second (Pentón Herrera, 2023).

At the same time, it is necessary for teachers to be aware of trauma, how it manifests in refugee students and families, in the classroom, and how it may affect us (teachers) in what is known as secondary trauma (Montero & Al Zouhour, 2022). Each student's experiences of trauma are different. However, some of the most common ways children and young people respond to trauma are:

- Repeatedly thinking about the experience of violence
- Feeling afraid and restless (e.g., body trembling, very sensitive to loud noises, etc.)
- Feeling sad (e.g., negative statements, body language, inattention)
- Physical symptoms, including lack of energy, lack of appetite, heart palpitations, headaches, stomach aches, etc.
- Difficulty sleeping
- Lack of concentration and interest
- Getting angry or frustrated easily
- Not trusting others
- Lack of self-confidence, low self-esteem

All of these elements, individually and combined, may affect Romanian language teaching and learning and, more specifically, refugees' integration into Romanian society. Refugee students and families are not at fault, and they need and deserve support, understanding, patience, and empathy from educators and those in their communities. Information about refugee students, families, and how the refugee experience affects language teaching and learning, as well as social integration, remains widely unaddressed in Romanian language teacher preparation programs. The lack of teacher preparation in this affective area of language learning not only hinders the potential for successful integration but also contributes to the perpetuation of educational and societal disparities. This gap

underscores the urgent need for a reevaluation and enhancement of current educational curricula to include refugee-focused training.

In response to these challenges, I propose a modest proposal to integrate refugee-focused courses within the existing framework of Romanian language teacher preparation programs. These courses should encompass strategies for teaching Romanian as a new/additional language, with a strong emphasis on cultural responsiveness and understanding the unique socio-emotional needs of refugee students. Incorporating insights from global best practices in refugee education and language instruction, such as those outlined by experts in the field (e.g., Sengupta & Blessinger, 2019), these courses aim to equip future Romanian language teachers with the necessary skills and understanding to effectively support this new student demographic. Importantly, adapting Romanian language teacher preparation programs to include refugee-focused education should not be thought of as merely an academic exercise; it is a vital step towards ensuring that Romania's educational system remains responsive and inclusive in the face of global challenges.

Important considerations I am proposing to improve Romanian language teachers' capacity, as well as the potential of language teacher programs, include:

- **Expanding the objective of Romanian language teacher preparation programs to include social, cultural, emotional, and academic dimensions of teaching Romanian as a new language.** Current language teacher preparation programs in the country primarily focus on academic dimensions and concerns of language teaching and learning, ignoring other equally important elements affecting students inside and outside learning spaces (OECD, 2020). Scholars agree that Romanian language teacher preparation programs require improvement to increase teachers' success and knowledge (Suciu & Măță, 2014), and to help them meet the demands of the present world. It is necessary for Romanian language teacher preparation programs to (1) equip Romanian language teachers with skills and knowledge to effectively teach refugees, particularly those from non-Romance language backgrounds; (2) to enhance the cultural responsiveness and socio-emotional understanding of educators; and (3) to facilitate the integration and well-being of refugee students in Romania.
- **In the reformation of Romanian language education, particularly within teacher preparation programs, the integration of multicultural education stands as a transformative element.** Multicultural education extends beyond the mere inclusion of diverse cultural content; it fundamentally reshapes the pedagogical approach, making it more inclusive, responsive, and reflective of the diverse tapestry of learners' backgrounds (Banks & McGee Banks, 2020). In Romania, where the

influx of refugees presents both challenges and opportunities, the adoption of multicultural education principles can catalyze a significant shift in societal dynamics. It fosters empathy, enhances intercultural understanding, and prepares students – both Romanians and refugees – for active participation in an increasingly global society (Gay, 2018). Moreover, by incorporating multicultural education into language teaching, educators can create a more engaging and relevant learning experience that resonates with all students, encouraging deeper connections with the material and each other (Ladson-Billings, 1994). This pedagogical shift not only aids in the successful integration of refugees but also enriches the educational landscape, preparing Romanian students to navigate a multicultural world with competence and sensitivity.

- **Including specific courses in teacher preparation programs that introduce theories and practical strategies for teaching Romanian as a new language to refugee and migrant populations.** These new courses should include information about cultural responsiveness in language education to help teachers understand and incorporate cultural nuances and differences in their teaching. Further, they should explicitly address the unique emotional and psychological needs of refugee students, including trauma-informed teaching practices and the effects of trauma on language teachers and students (see Darragh & Petrie, 2019). Lastly, these new courses should prioritize student-centered instruction, and provide strategies for fostering a supportive learning environment that encourages community involvement and multicultural understanding.
- **Ongoing teacher professional development.** To ensure the effectiveness of these new courses, current and future educators need to be equipped with the necessary professional development opportunities. This can be achieved through a series of workshops, seminars, and continuous professional development courses provided by either the university or the school country where in-service teachers currently work. These initiatives should focus on the practical application of theories and strategies in real classroom settings, allowing teachers to experience and reflect on the new methodologies firsthand. Additionally, it is crucial to establish a culture of ongoing learning and adaptation among teachers, encouraging them to stay informed about the latest developments in refugee education and Romanian language instruction.
- **Evaluation and research should be embedded into language teacher preparation programs and curricula.** Regular assessment and evaluation of the implemented courses about refugee education are critical to

ensuring their effectiveness and relevance. This could involve gathering feedback from students, teachers, and other stakeholders, as well as analyzing academic outcomes, social integration metrics, and overall student and teacher well-being. Additionally, research initiatives should be encouraged to continually update and improve the teaching methodologies. These research efforts could explore various aspects of refugee education, including Romanian language acquisition, cultural integration, and socio-emotional support, providing valuable insights for future improvements.

- **Collaboration with other stakeholders.** Collaborating with non-governmental organizations, cultural associations, and refugee communities is paramount in enriching the educational experience of teachers and students alike. During the Ukrainian refugee crisis, many community organizations and associations banded together to provide (or complement) services and support offered by the government. These past events have shown that partnerships are essential to care for and support refugees and their families while also providing teachers and students with real-world insights and opportunities for community engagement. Embedding such types of collaboration in language teacher preparation programs can facilitate mutual understanding and respect between the refugee population and the host community, fostering a more inclusive and supportive environment for all.
- **Resources and funding.** Implementing these proposals will require collaboration between curriculum developers, university faculties, and experts in refugee and language education, ensuring that the new components are aligned with current educational standards and objectives. In addition, making this proposal a reality will require adequate resources, including financial, human, and material. Thus, identifying potential funding sources, such as government grants, educational foundations, and international partnerships, will be crucial. Additionally, allocating the necessary human resources, such as skilled educators and support staff, as well as the appropriate educational materials and infrastructure, is essential for the success of these initiatives. A detailed resource and funding plan will ensure that these vital components are effectively managed and sustained.

5. The Third R: Refugees

Romanian society stands today at a crossroads, where the integration of refugees through Romanian language education emerges as a crucial step for societal

cohesion and enrichment. Contemporary research underscores the transformative impact of language education on refugee integration, emphasizing its role in facilitating access to social services, employment, and cultural harmonization (Morrice et al., 2021; Pentón Herrera & Byndas, 2023). A robust model for teaching Romanian to K-12 students and their families not only serves the immediate linguistic needs of refugees but also carries long-term implications for their adaptation into Romanian society. Proficiency in the Romanian language is a gateway to various social, educational, and economic opportunities, allowing refugees to navigate and contribute to society more effectively. Linguistic competency in the host country is pivotal for integration, significantly affecting refugees' access to crucial societal elements and networks (Sengupta & Blessinger, 2019). Therefore, the capacity of Romanian language programs to cater to the diverse needs of refugees is a determinant of their future role and place within the Romanian community.

By fostering welcoming and inclusive language learning environments, Romania can significantly augment the prestige and number of speakers of its language, both nationally and internationally. The integration of the Romanian language by refugees contributes significantly to the nation's cultural and linguistic diversity. As refugees integrate, they bring with them a mosaic of cultural experiences, enriching the Romanian social fabric. This exchange not only enhances cultural understanding within the community but also projects Romanian culture onto a global stage. Refugees, as they learn and use Romanian, become cultural ambassadors, extending the reach of the Romanian language and traditions. Such an expansion is more than a linguistic achievement; it represents a bridge between Romania and the wider world, fostering economic growth and cultural exchanges. The linguistic diversity brought about by refugee integration thus has the potential to transform the Romanian cultural landscape, making it more vibrant and globally connected.

Mastering Romanian is a critical factor in the societal integration of refugees, transcending the boundaries of mere communication. Language learning in this context involves acquiring proficiency in Romanian and understanding the societal norms, values, and expectations that shape life in Romania. This comprehensive approach to language education is crucial for refugees to develop a sense of belonging and identity within their new community. In addition, as refugees become proficient in Romanian, they gain the ability to engage more fully in various aspects of daily life, from educational pursuits to civic participation. This engagement fosters a sense of belonging and identity within the Romanian context, which is crucial for psychological well-being and social incorporation (Stewart, 2017). Moreover, when refugee students learn alongside their Romanian peers, it fosters an environment of mutual learning and cultural

exchange. Such interactions are instrumental in breaking down biases and barriers, promoting unity, and building a more inclusive society.

Educational initiatives that target the linguistic needs of refugees lay the groundwork for their long-term integration into society. A well-rounded language education program provides refugees with the necessary tools to pursue higher education, secure employment, and participate actively in their communities. Research has shown that it is only through options that lead to long-term integration, such as language courses and apprenticeships, that refugees can become successful in their host nation, while also reducing the crime rate in arriving communities (Knight, 2018). For this reason, integration programs must be meaningfully tailored to meet the unique challenges that refugees face, such as cultural adaptation, varying educational backgrounds, and the psychological impact of past traumas. By addressing these issues, language education, as a long-term integration tool, can play a significant role in facilitating a smoother transition for refugees into Romanian society. The success of such initiatives is crucial not only for the personal development of refugees but also for the overall growth and prosperity of Romanian society.

The inclusion of refugee perspectives in Romanian language education is a powerful opportunity to foster multicultural understanding and respect within the society. As refugees learn and share their own cultures and experiences, they enrich the educational experiences of all students (Birman & Tran, 2017). This cultural exchange is key to developing empathy and respect for diversity among Romanian students, equipping them to navigate an increasingly interconnected world. Furthermore, incorporating diverse perspectives in language education can lead to innovative teaching practices, benefiting all learners. Such a multicultural approach, which is the preferred approach to education in today's global society, not only aids refugees in their journey toward integration but also strengthens the social fabric of Romania, contributing to a more inclusive and harmonious society. As Romania evolves in its role as a host nation, the success of these educational initiatives will be instrumental in shaping a cohesive, diverse, and vibrant society.

6. Final Thoughts

This article navigates through the complex landscape of Romanian language education amidst the recent surge in refugee arrivals. At this critical moment in history, it is evident that the conventional paradigms of language education must evolve to meet the demands of an interconnected and globalized world. Integrating refugees through education, especially language education, extends beyond addressing immediate needs; it signifies an investment in a more unified and harmonious future. The challenges facing refugee students and families –

ranging from trauma and cultural dissonance to adaptation difficulties – pose risks not only to their personal growth and school retention but also to societal cohesion and safety. If these issues remain unaddressed, they could lead to long-term negative societal impacts, such as social exclusion and increased crime rates.

Romania's continued role as a haven for refugees necessitates a shift from providing emergency humanitarian aid to promoting refugees' integration (Cone, 2022). I encourage the academic community, particularly in Romania, to explore the long-term outcomes of these educational reforms. In addition, future research should be directed toward understanding the long-term impacts of educational reforms for refugees. This research should encompass the efficacy of multicultural pedagogical approaches, the psychological and social outcomes for refugee students, and the broader societal effects of successful integration strategies. Additionally, exploring how these educational models can be adapted and applied in other contexts facing similar challenges is crucial. Research should also investigate the effectiveness of different pedagogical approaches in multicultural settings, providing insights that could further refine and enhance educational practices.

I would like to conclude by stating that the time is ripe for Romanian language education to align with the needs of a globalized society. By adopting a comprehensive, inclusive, and empathetic approach, Romanian language education can ensure that the education system not only meets the needs of refugee students but also contributes to the creation of a harmonious, multicultural society. This is a call for educators, policymakers, and stakeholders to collaboratively forge a path toward a more inclusive and empathetic future in Romanian language education.

References

- Ahmed, S. (2023). *A perfect storm of crises: Why refugee-hosting countries need more support*. ICMPD: International Centre for Migration Policy Development. <https://www.icmpd.org/blog/2023/a-perfect-storm-of-crises-why-refugee-hosting-countries-need-more-support>
- Banks, J.A., & McGee Banks, C.A. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Birman, D., & Tran, N. (2017). When worlds collide: Academic adjustment of Somali Bantu students with limited formal education in a U.S. elementary school. *International Journal of Intercultural Relations*, 60(6), 132–144. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.008>
- Cone, D. (2022). *Preparing for the unpredictable: Ensuring the protection and inclusion of refugees from Ukraine in Romania and Moldova* [Report]. Refugees International. <https://www.refugeesinternational.org/reports-briefs/preparing-for-the-unpredictable-ensuring-the-protection-and-inclusion-of-refugees-from-ukraine-in-romania-and-moldova/>

- Darragh, J.J., & Petrie, G.M. (2019). "I feel like I'm teaching in a landmine": Teaching in the context of political trauma. *Teaching and Teacher Education*, 80, 180, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.013>
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14–24. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>
- Ercse, K. (2023). *Providing education to Ukrainian refugee children in Hungary. Situation report and policy recommendation package*. Civil College Foundation (Civil Kollégium Alapítvány).
- European Union Civil Protection. (2022). *Peer review report. Romania 2023*. https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/system/files/2023-04/Peer%20Review%20RO_Report.pdf
- Fundatia Terre des hommes. (n.d.). *Access to education for migrant children and youth in Romania*. <https://www.tdh.ro/sites/default/files/2020-09/Access%20to%20education%20for%20migrant%20children%20and%20youth%20in%20Romania.PDF>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Geană, I. (2012). *Abordări gramaticale și de comunicare în predarea limbii române studenților străini*, in Elena Platon, Antonela Arieșan (eds.) "Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă", Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012, p. 91-95.
- Geană, I., 2023, „Aspecte privind predarea limbii române ca limbă străină studenților care provin din zone de conflict”, *Romanian Studies Today*, VII, 2023, p. 19-30.
- Horváth, I., & Anghel, R.G. (2009). Migration and its consequences for Romania. *Südosteuropa*, 57(4), 386–403.
- Knight, B. (2018). Only better integration will reduce migrant crime rate. DW. <https://www.dw.com/en/study-only-better-integration-will-reduce-migrant-crime-rate/a-42013143>
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Lintner, T., Diviák, T., Šed'ová, K., & Hlado, P. (2023). Ukrainian refugees struggling to integrate into Czech school social networks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(409), 1–11. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01880-y>
- Măță, L. (2014). Pedagogical competencies for mother-tongue teacher education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 341–352. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1723>
- Montero, M.K., & Al Zouhouri, A. (2022). Fear not the trauma story: A trauma-informed perspective to supporting war-affected refugees in schools and classrooms. In L.J. Pentón Herrera (Ed.), *English and students with limited or interrupted formal education: Global perspectives on teacher preparation and classroom practices* (pp. 83–100). Springer.
- Morrice, L., Tip, L.J., Collyer, M., & Brown, R. (2021). 'You can't have a good integration when you don't have a good communication': English-language learning among resettled refugees in England. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 681–699. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez023>
- Niță, I.S., Petrescu, C., David-Crisbășanu, S., & Vișoianu, D. (2023). *Final report: Access and integration of Ukrainian refugee children in the Romanian education system*.

- Help to help Ukraine. <https://helptohelpukraine.ro/2023/10/18/final-report-access-and-integration-of-ukrainian-refugee-children-in-the-romanian-education-system/>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2019). *Talent abroad: A review of Romanian emigrants*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bac53150-en>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2020). *Improving the teaching profession in Romania*. OECD Education Policy Perspectives, No. 1. http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2020/01/1_Improving-the-Teaching-Profession-in-Romania_with_infographic.pdf
- Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2023). *International migration outlook 2022*. OECD Library. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3a9aed6c-en/index.html?itemId=/content/component/3a9aed6c-en>
- Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Mental Health*, 8(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1>
- Pentón Herrera, L.J. (Ed.). (2023). *Bine ați venit în România! Ghid introductiv pentru profesorii de limba română care lucrează cu elevii din familii de refugiați*. Bucharest University Press.
- Pentón Herrera, L.J., & Byndas, O. (2023). “You sway on the waves like a boat in the ocean”: The effects of interrupted education on Ukrainian higher education refugee students in Poland. *Cogent Education*, 10(2), 2264009. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2264009>
- Pentón Herrera, L.J., & Geană, I. (Eds.) (forthcoming). *Bun venit în România! Partea a II-a*. Bucharest University Press.
- Pentón Herrera, L.J., & Martínez-Alba, G. (2021). *Social-emotional learning in the English language classroom: Fostering growth, self-care, and independence*. TESOL Press
- Prodan, G., & Nițulescu, L. (2022). The beginning teacher in Romania – Between professionalization And digitization. In I. Albulescu, & C. Stan (Eds.), *Education, reflection, development – ERD 2021, vol 2. European Proceedings of Educational Sciences* (pp. 728–740). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.22032.72>
- Sengupta, E., & Blessinger, P. (Eds.). (2019). *Language, teaching and pedagogy for refugee education*. Emerald Publishing Limited.
- Stewart, J. (2017). *Supporting refugee children in Canada: Strategies for educators*. University of Toronto Press.
- Suciu, A.I., & Măță, L. (2014). Romanian language pre-service teachers’ training for didactic career. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 128, 498–503. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.195>
- Tiut, A. & Teacă, A.M. (2023). *Emigration from Romania: Impact and legacy*. Policy Briefs. Österreichische Gesellschaft für Europapolitik. <https://www.oegfe.at/policy-briefs/emigration-from-romania-impact-and-legacy/?lang=en>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2019). *Migrant definition*. <https://emergency.unhcr.org/protection/legal-framework/migrant-definition#:~:text=UNHCR%20recommends%20that%20people%20who,likely%20to%20need%20international%20protection.>

- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2023a). *Ukraine refugee situation*. Operational Data Portal. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2023b). *Ukraine refugee situation update. Romania*. Weekly Update #64. https://reliefweb.int/attachments/aac9e242-d030-4f48-8e26-a14404835cc2/UNHCR%20Romania%20_%20Ukraine%20Refugee%20Situation%20Update%20_%2018%20September%202023.pdf
- United Nations International Emergency Children's Fund (UNICEF). (2023). *Romania Fact Sheet: August 2023*. <https://www.unicef.org/romania/media/12176/file/UNICEF%20Romania%20Emergency%20Response%20Factsheet%20August%202023.pdf>
- Velea, S., & Istrate, O. (2011). Teacher education in Romania: Recent developments and current challenges. In M.V. Zuljan, & J. Vogrinc (Eds.), *European dimensions of teacher education – Similarities and differences* (pp. 271–294). Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia.

Perechi accentuale în română și în engleză. Dificultăți în utilizarea lor de către studenții străini

Carmen Răiș-Fierbințeanu

University of Westminster

carmen_raris@yahoo.com

Pentru a cita acest articol: Răiș-Fierbințeanu, C., 2023, „Perechi accentuale în română și în engleză. Dificultăți în utilizarea lor de către studenții străini”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 91-102.

Abstract: The present paper aims to highlight distinctive characteristics related to teaching and learning Romanian as a foreign language, specifically focusing on two categories of words: *false-friends* and identical-meaning pairs, where primary stress shifts between Romanian and English. We focus on describing the stress system in these two languages, with both differences and similarities. The proposal presents an analysis of words falling into these two categories and illustrates the nuances of stress variation. Being aware of the difficulties experienced by foreign students while learning Romanian, we suggest a series of didactic methods and activities that can be integrated into Romanian as a foreign language course.

Keywords: primary stress; Romanian as a foreign language; false-friends; stress patterns.

1. Introducere

Lucrarea de față are ca obiectiv evidențierea aspectelor legate de predarea și învățarea unor cuvinte identice din punct de vedere formal în română și în engleză, dar a

căror accentuare diferă în cele două limbi. Această discrepanță conduce la dificultăți și greșeli, uneori erori, în pronunțarea lor de către studenții străini, ceea ce, în timp, poate afecta negativ procesul de însușire a limbii române ca limbă străină (RLS). Acest impact se manifestă prin scăderea încrederii în abilitățile proprii de învățare și prin reducerea acurateței în producerea discursului oral.

În această categorie intră atât cuvinte din sfera „falșilor-prieteni” (engl. *false-friends*), cât și perechi accentuale în cele două limbi, în care accentul principal al cuvântului se plasează pe silabe diferite. Astfel, studenții străini, în special cei aflați la nivel de începător (A1-A2), sunt susceptibili să pronunțe cuvintele în mod asemănător cu cele din limba maternă/aproape maternă.

Ideea acestui demers a apărut în urma experienței proprii de predare a RLS studenților britanici, de la nivel de începător la avansați. Observația repetată a relevat că toți studenții cu limba maternă sau aproape maternă engleza cădeau în capcana de a pronunța anumite cuvinte similar cu pronunția din limba engleză, chiar și după avertismentul asupra acestor diferențe. Așadar, am considerat că această categorie de cuvinte merită o atenție deosebită, în contextul procesului de predare și învățare a RLS.

Din punct de vedere structural, lucrarea este împărțită astfel: în secțiunea a doua se prezintă caracteristicile accentului la nivelul cuvântului în română și în engleză, evidențiind diferențele dintre cele două limbi și implicațiile didactice ale acestora; secțiunea a treia detaliază trăsăturile „falșilor-prieteni” din cele două limbi; secțiunea a patra oferă exemple de activități care pot fi incluse în cadrul cursului de RLS, în vederea corectării pronunției studenților; secțiunea a cincea cuprinde concluziile lucrării.

2. Caracteristici ale accentului principal în română și în engleză

În lingvistică, termenul „accent” acoperă mai multe sensuri. În această lucrare, „accentul” se referă la „pronunțarea mai intensă sau pe un ton mai înalt a unei silabe dintr-un cuvânt sau a unui cuvânt dintr-un grup sintactic, o unitate suprasegmentală intensivă” (Ionescu-Ruxăndoiu, 2005). În secțiunile următoare, vom lua în considerare accentul la nivelul cuvântului.

În cadrul cursurilor de RLS, indiferent de tipul lor, prezentarea conceptelor de fonetică/fonologie, în general, și de accentuare (la nivelul cuvântului/structurii/enunțului), în particular, are o pondere relativ mică în predarea și exersarea limbii, comparativ cu celelalte componente ale gramaticii (morfologie, sintaxă). Pentru studenții străini care au ca limbă maternă sau aproape maternă limba engleză, această abordare didactică, referindu-ne strict la accent, nu prezintă dificultăți semnificative, datorită similarităților în tiparele de accentuare în cele două limbi. Prin urmare, nici profesorul nu insistă excesiv asupra acestuia, nici studenții nu îl

consideră dificil de însușit, adesea subestimându-i importanța. Cu toate acestea, atunci când bagajul lingvistic al cursanților conține exclusiv limbi în care categoria prozodică a accentului nu este relevantă (limbi tonale), se impune o atenție deosebită în prezentarea și, mai ales, în exersarea acestuia, pentru a asigura o pronunție corectă și pentru a le oferi studenților instrumentele necesare pentru dezvoltarea autonomiei în învățarea limbii și promovarea studiului individual.

2.1. Accentul principal în limba română

În limba română, accentul reprezintă o categorie suprasegmentală menționată ocazional în studiile de lingvistică generală, de istorie a limbii sau de fonetică și fonologie. În majoritatea cazurilor, sunt ilustrate diferite clasificări ale acestuia sau precizări de ordin normativ. Mai jos, vom prezenta aceste clasificări, relevante pentru didactica RLS, în scopul creării de exerciții și activități potrivite pentru cursanți.

Accentul poate fi clasificat în funcție de mai multe criterii:

- (i) După unitatea în cadrul căreia funcționează:
 - (a) accent al cuvântului sau lexical, care se află pe un lexem (*cásă*¹, *scríe*);
 - (b) accent sintactic (al grupului, al sintagmei), care poate fi logic, atunci când evidențiază o unitate esențială pentru înțelegerea conținutului (*Îl văd pe Ión* [nu pe Andréi]), și afectiv, când subliniază o stare emoțională sau o atitudine subiectivă (*Nú ai venit* [reproș, nemulțumire]); acest tip de accent indică, de asemenea, relația sintactică dintre cuvinte sau părți de cuvinte².
- (ii) După poziția ocupată în interiorul cuvântului:
 - (a) accent liber – locul său este variabil, în limbi ca româna, italiana sau engleza; acesta poate fi stabil, dacă își menține locul din forma de bază în toată paradigma, sau mobil, dacă accentul nu își menține locul în raport cu forma de bază; în limba română, accentul este relativ stabil în flexiunea nominală (*cásă*, *cáse*, *cáselor*), existând și câteva excepții (*nórá*, *nuróri*, *sórá*, *suróri*), sau substantive neutre terminate în -o (*rádio*, *zéro*), la care accentul se deplasează pe vocala -o la plural (*radióuri*, *zeróuri*), sau la forma articulată hotărât (*radióul*, *zeróul*), iar în flexiunea verbală este mobil (DOOM³: 108-111; Ionescu-Ruxăndoiu, 2005);

¹ Pentru marcarea grafică a accentului principal, am adoptat simbolul [ˈ]. Accentul secundar este marcat prin [ˈ].

² Ladefoged (1982: 104-110) indică exemple din limba engleză, în care accentul diferențiază între substantive *an insult* și verbe *to insult*. Același rol îl are și în română, în exemple cum sunt *lúpta* (substantiv comun, articulată) și *a luptá* (verb la infinitiv), formând perechi minimale accentuale (vezi și Mateescu, 2002: 189).

- (b) accent fix – în limbi precum franceza, maghiara, polona, ceha, accentul fiind aici condiționat morfosintactic sau fonologic³.
- (iii) După poziția în cuvânt a silabei accentuate:
- (a) accent oxiton – este accentuată ultima silabă a cuvântului – *cafeá*, *macará*, *acadeá*;
 - (b) accent paroxiton – accentul se află pe silaba penultimă a cuvântului – *maşínă*, *cásă*;
 - (c) accent proparoxiton – este accentuată antepenultima silabă a cuvântului – *mázăre*, *pricépere*;
 - (d) accent superproparoxiton – în cazuri mai rare, accentul se află pe a patra⁴, a cincea sau a șasea silabă de la sfârșitul cuvântului – *véveriță*, *dóctoriță*, *șáptesprezece*, (*al*) *șáptesprezecelea*.
- (iv) După natură:
- (a) accent de intensitate;
 - (b) accentul muzical (melodic).

Accentul de intensitate este dependent de amplitudinea sunetelor, iar aceasta este condiționată de forța articulării lor. Acest tip de accent este caracteristic limbilor romanice, germanice, celor indo-europene, în general, și presupune mai multe grade de intensitate. În funcție de aceste grade de intensitate, accentele se pot delimita astfel:

- (1) accentul principal (forte) este accentul propriu-zis al cuvântului;
- (2) secundar (slab) apare în cuvintele polisilabice, pe lângă accentul principal: *sănătáte*, *meqlénoromán*.

În limba română, accentul se marchează grafic numai foarte rar, atunci când există riscul de confuzie între cuvinte omografe. Din cauza acestui fapt, studenții străini care învață limba română pot întâmpina dificultăți sau pot ezita în plasarea accentului pe o silabă sau pe alta.

Deși accentul este un fenomen comun multor limbi, manifestarea lui este diferită. Pentru a surprinde aceste distincții, în literatura de specialitate (Kijak, 2009: 16-21; van der Hulst, 1999: 6-39), au fost stabilite trăsături tipologice, care pot fi identificate și în limba română.

(a) Accentul poate fi sensibil/insensibil la cantitatea silabei, distingându-se două tipuri de limbi (engl. *quantity-sensitive* vs *quantity-insensitive*). În limbile care iau în considerare cantitatea silabei în plasarea accentului, s-a observat că accentul preferă elementele marcate intrinsec (vocalele lungi față de vocalele scurte, diftongii față de monoftongi, silabele închise față de silabele deschise).

³ În maghiară, de exemplu, accentul stă pe prima silabă și ajută numai la delimitarea cuvântului, arătând unde începe un cuvânt, iar în polonă (stă pe penultima), semnalează faptul că mai este o silabă până la sfârșitul cuvântului (Graur, 1974: 105-108; Kijak, 2009: 30-31).

⁴ Borchin (2005) consideră tot accent paroxiton accentul principal aflat pe o silabă mai îndepărtată de finalul cuvântului (pe a patra) – *véveriță*.

Româna este o limbă insensibilă la cantitate (*quantity-insensitive*), plasarea accentului fiind independentă de silabele marcate (silabe care conțin diftongi, silabe închise).

(b) Un alt parametru îl constituie clasificarea limbilor în limbi delimitate (engl. *bounded*) față de limbi nedelimitate (engl. *unbounded*). În limbile delimitate, accentul principal se află la o distanță fixă față de periferia dreaptă sau stângă a cuvântului, iar accentul secundar este plasat la intervale fixe față de alte accente, formând un tipar alternant. În limbile nedelimitate, accentul principal nu poate fi stabilit în acest mod, pentru că este atras de silabele marcate. Conform acestei clasificări, româna este o limbă delimitată, în care accentul principal se află la distanțe stabilite față de periferia dreaptă a cuvântului.

(c) Al treilea parametru privește limbile dominante la dreapta (engl. *right-dominant*) vs limbile dominante la stânga (engl. *left-dominant*), în care centrul unui picior metric (adică silaba accentuată) poate fi plasat pe prima poziție, la stânga (pentru piciorul de tip trohaic) sau pe poziția a doua, la dreapta (pentru piciorul de tip iambic). Din acest punct de vedere, româna este o limbă dominantă la stânga, preferând picioarele de tip trohaic în locul celor de tip iambic.

(d) Ultima proprietate tipologică a accentului se referă la periferia de la care începe construcția unui picior metric, de la stânga la dreapta (engl. *left to right*) vs de la dreapta la stânga (engl. *right to left*), într-o limbă dată. Limbile delimitate diferă în funcție de locul în care începe construcția piciorului, de la periferia dreaptă sau de la cea stângă a cuvântului. Pot exista și asimetrii, și anume accentul principal să se afle la o periferie, iar piciorul metric la cealaltă periferie. Aceasta este și situația românei, în care accentul principal este, în majoritatea cazurilor, la maximum trei silabe distanță față de periferia dreaptă, dar construcția picioarelor metrice începe de la periferia stângă, spre accentul principal, fără însă a-l include (Chitoran 2002: 54-57).

Așadar, conform parametrilor prezentați, româna este o limbă dominantă la stânga, pentru că predomină troheii, este insensibilă la cantitate, este delimitată și formează picioarele metrice de la stânga la dreapta. În cazuri mai rare, cu cât cuvântul include un număr mai mare de silabe, accentul se poate afla pe silabe tot mai îndepărtate de periferia dreaptă, limita fiind de cinci-șase silabe, în situația în care punctul de referință nu este cuvântul prozodic, ci cuvântul ca ansamblu: *dóctorișele* (Reinheimer Rîpeanu 1981: 32), *al șáptesprezecelea*.

Această clasificare se dovedește utilă în compararea românei cu engleza, în cazul nostru, contribuind la înțelegerea mai în detaliu a similitudinilor, dar mai ales, a diferențelor dintre cele două limbi. În această manieră, putem anticipa dificultățile studenților ivite pe parcursul învățării RLS și propune activități care să îi ajute să le depășească.

2.2. Accentul principal în limba engleză

În limba engleză, accentul de la nivelul cuvântului este, ca și în română, o unitate suprasegmentală pe care vorbitorii nativi o plasează, intuitiv, pe o silabă care are anumite caracteristici din punct de vedere fonologic (este „marcată”), comparativ cu silabele adiacente: frecvență fundamentală mai înaltă, durată mai mare (silaba este mai lungă) și intensitate mai mare. Toți acești factori determină un vorbitor nativ să stabilească, destul de precis, locul accentului într-un cuvânt. Vocalele din silabele neaccentuate își pot pierde calitatea vocalică, fiind reduse la schwa (McMahon, 2020:130-131).

Accentului din limba engleză i se pot aplica majoritatea clasificărilor prezentate mai sus pentru limba română. Poate fi lexical sau sintactic, oxiton, paroxiton, proparoxiton. Este un accent de intensitate, care poate fi accent principal, secundar sau terț. Deși majoritatea specialiștilor sunt de acord cu faptul că accentul englezei este liber, întrucât poate varia ca localizare, totuși există anumite reguli care pot prezice plasarea accentului în cazul unui număr de cuvinte. Acest fapt o plasează intermediar, între limbile cu accent fix și cele cu accent complet liber.

Regula referitoare la substantive stipulează ca accentul să se plaseze pe silaba penultimă, dacă aceasta este lungă; dacă este scurtă, atunci accentul este plasat pe antepenultima silabă.

Regula referitoare la verbe stabilește ca accentul să se situeze pe ultima silabă. Dacă aceasta este scurtă, atunci se va afla pe silaba penultimă.

Aceste două reguli reflectă situația unui anumit număr de cuvinte, având multiple excepții și neputând fi generalizate pentru totalitatea cuvintelor din limba engleză. Însă aceste reguli sunt foarte utile din perspectiva predării și a învățării englezei ca limbă străină.

Referitor la trăsăturile tipologice precizate mai sus pentru limba română, există anumite diferențe, comparând cele două limbi: engleza este o limbă sensibilă la cantitate, deoarece cantitatea vocalică este relevantă din punct de vedere fonologic; este delimitată, silabele accentuate și cele neaccentuate sunt distribuite într-un tipar alternant; este dominantă la stânga și formează picioare metrice începând cu periferia stângă.

3. „Falșii-prieteni” (accentuali)

În multe studii de lexic, s-a discutat frecvent despre situația anglicismelor în limba română, fiind analizate diferite domenii care au fost influențate mai puternic de limba engleză: presă, IT, etc. Clasificările au fost realizate după diverse criterii, cu accent pe adaptarea fonologică și morfologică (Guțu Romalo, 2000). Analizele s-

au concentrat, de asemenea, pe aspecte pragmatice, stilistice și sociolingvistice ale anglicismelor (Stoichițoiu-Ichim, 2001).

În domeniul didacticii, au fost realizate lucrări care au vizat interferențele dintre română și engleză în învățarea limbii engleze de către români.

În categoria mai largă a anglicismelor, un caz aparte îl reprezintă falșii-prieteni. Această etichetă a fost aplicată cuvintelor identice sau aproape identice din punct de vedere formal între cele două limbi, dar al căror sens este complet diferit (Koessler, Derocquigny, 1928; Lemhöfer, Dijkstra, 2004; Ștefan, 2008; Rogers, Webb, Nakata, 2015; Porawska, Toader, 2017).

Această lucrare abordează două subcategorii de cuvinte, relevante pentru plasarea accentului principal:

- (i) perechile accentuale, prin care înțelegem cuvinte identice formal și semantic în cele două limbi, cu accent pe silabe diferite (ro. *restauránt* – engl. *réstaurant*);
- (ii) falșii-prieteni accentuali, cuvinte cu deplasare a accentului în cele două limbi și sensuri diferite (ro. *nervós* – engl. *nérvous*).

Studentii pot întâmpina dificultăți în plasarea accentului, fie că este vorba despre perechile accentuale, fie despre falșii-prieteni accentuali. În primul caz, familiaritatea cu termenul respectiv poate determina pronunțarea acestuia după model englez. Totuși, studenții prezintă un grad de precauție, știind că învață o limbă străină și, uneori, oferă mai multe variante de pronunție a cuvântului, sperând, astfel, să acopere toate opțiunile valabile și să ajungă, în final, la pronunția corectă.

Situația se complică atunci când discutăm despre a doua categorie de cuvinte, pentru că există îndoieli atât în privința pronunției, cât și a sensului real.

Cauzele greșelilor care apar în utilizarea falșilor-prieteni sunt multiple (etimologice, istorice, lexicale) și le vom enumera în continuare:

- cuvintele care intră în categoria falșilor-prieteni sunt polisemantice, însă anumite sensuri se suprapun, altele, nu;
- în ambele limbi există un număr mare de cuvinte de origine latină, dar ele au pătruns în perioade și contexte istorice diferite, ceea ce a dus la diferențe de ordin semantic;
- există cuvinte care au etimologie comună, însă acest fapt nu le asigură o evoluție similară în cele două limbi;
- anumite cuvinte au suferit diversificări de sensuri, restrângeri sau degradări, ceea ce, de asemenea, poate duce la confuzii;
- studenții care studiază limba-țintă nu cunosc (toate) sensurile unui cuvânt din limba maternă (Bantaș și Rădulescu, 1967:6-7).

3.1. Perechi accentuale în română și în engleză

Cuvintele care pot fi încadrate în această categorie sunt identice din punct de vedere semantic în ambele limbi, dar diferite în ceea ce privește plasarea accentului principal și întâlnite în cadrul cursurilor de RLS. Astfel, am identificat 36 de perechi, formate din cuvinte frecvente în ambele limbi, care s-au regăsit, în diferite activități (de citire, de scriere, orale, de ascultare), la orele de RLS și asupra cărora studenții s-au oprit și au cerut lămuriri suplimentare asupra pronunției.

Vom preciza mai jos perechile întâlnite, ordonate alfabetic și având marcat accentul principal. Menționăm că această listă nu reprezintă totalitatea cuvintelor care se pot încadra în această categorie.

ro. accidentál engl. accidentál	ro. activ engl. áctiv	ro. afirmatív engl. affirmative	ro. animál engl. ánimál
ro. antoním engl. ántonym	ro. artificiál engl. artificial	ro. cinemá engl. cínema	ro. complimént engl. cómpliment
ro. constánt engl. cónstant	ro. delicios engl. delícious	ro. expórt engl. éxport	ro. impórt engl. ímport
ro. finál engl. fínal	ro. generál engl. géneral	ro. inteligént engl. intélligent	ro. juniór engl. júnior
ro. lichíd engl. líquid	ro. minór engl. mínor	ro. moderát engl. móderate	ro. natív engl. nátive
ro. negatív engl. négative	ro. normál engl. nórmal	ro. oponént engl. oppónent	ro. pardón engl. párdon
ro. parțial engl. pártial	ro. particulár engl. partícular	ro. privát engl. privéate	ro. profesional engl. proféssional
ro. restauránt engl. réstaurant	ro. rurál engl. rúral	ro. seniór engl. sénior	ro. speciál engl. spécial
ro. studént engl. stúdent	ro. stupíd engl. stúpíd	ro. talismán engl. tálisman	ro. urbán engl. úrbán

Majoritatea cuvintelor sunt adjective (21), celelalte sunt substantive. Referitor la plasarea accentului principal, precizăm faptul că nu am avut în vedere etimologia acestor cuvinte, ci ne-am raportat la maniera în care acestea circulă astăzi, în uzul curent. În tabelul de mai sus, putem observa o diferență în ce privește poziția accentului principal; toate cuvintele bisilabice au accent oxiton în limba română însă, în engleză, este paroxiton (ro. studént vs engl. stúdent). Aceeași tendință de accentuare se menține și în cazul cuvintelor trisilabice, fiind accentuate oxiton în română, iar în engleză au accent proparoxiton, în cele mai multe situații (sunt prezente și două cuvinte accentuate paroxiton). Cuvintele formate din patru sau mai multe silabe conțin accentul în poziție oxitonă în

română, iar în engleză este paroxiton sau proparoxiton. De asemenea, remarcăm faptul că unor cuvinte din limba română le corespund, în limba engleză, cuvinte cu un număr mai mic de silabe, diferență care se corelează cu o poziție diferită a accentului în cele două limbi (ro. parțial vs engl. pártial; ro. artificiál vs engl. artifícial; ro. speciál vs engl. spécial). Observăm, așadar, preferința românei pentru accentuarea oxitonă în cazul acestor cuvinte, în timp ce, în engleză, predomină accentuare paroxitonă (în special la cuvintele trisilabice) și proparoxitonă.

3.2. „Falși-prieteni” accentuali în română și în engleză

În categoria mai largă a falșilor-prieteni, observăm diferențe nu doar în plasarea accentului, ci și în sensul cuvintelor, acestea putând crea confuzii semnificative pentru studenții străini. În tabelul de mai jos am inclus câteva exemple (unele perechi sunt falși-prieteni parțiali, numai pentru anumite sensuri):

ro. agrement „distracție” engl. agréement „înțelegere”	ro. argumént „raționament” engl. árgument „ceartă”	ro. anxiós „neliniștit; încordat” engl. ánxious „îngrijorat”	ro. cabinét „birou” engl. cábinet „dulap”
ro. confort „comoditate” engl. cómfort „consolare”	ro. consecvént „constant” engl. cónsequent „următor”	ro. consistént „dens; sățios” engl. consístent „consecvent”	ro. distánt „detașat; rece” engl. dístant „îndepărtat”
ro. házard „destin; soartă” engl. házard „pericol”	ro. inteligénță „istețime” engl. intélligence „informații”	ro. lantérná „lampă” engl. lántern „felinar”	ro. locál „regional” engl. lócal „localnic”
ro. magazín „alimentară, băcănie” engl. mágazine „revistă”	ro. nervós „irascibil; enervat” engl. nérvous „neliniștit; agitat”	ro. patrón „șef; proprietar” engl. pátron „client”	ro. petról „țiței” engl. pétrol „benzină”

Și în cazul acestor cuvinte, observăm tendința de accentuare înregistrată la perechile accentuale menționate în subsecțiunea 3.1.: accentuarea predominant oxitonă în română, comparativ cu accentuarea paroxitonă și proparoxitonă din engleză. O altă diferență fonologică este pierderea calității unor vocale neaccentuate și, uneori, reducerea silabică, ceea ce influențează pronunția studenților străini și, implicit, plasarea accentului principal.

4. Tipuri de activități pentru utilizarea corectă a cuvintelor

În cadrul cursurilor de RLS pot fi integrate diverse activități didactice pentru familiarizarea și exersarea cuvintelor din categoriile discutate (Parfene, 1999; Secrieru, 2006; Lado, 2021). Aceste activități pot fi concentrate fie asupra foneticii, fie asupra vocabularului.

În procesul de concepere și implementare a acestora, trebuie luate în considerare mai multe aspecte referitoare la curs și la cursanți:

- durata cursului/numărul de ore (curs ocazional, seral, intensiv);
- scopul cursului (introductiv, general, academic, specializat etc.);
- nivelul cursului;
- profilul studentului (stilul de învățare, motivația, scopul învățării limbii române).

Profesorii de RLS dispun de diverse metode didactice, exercițiile fiind cea mai comună metodă.

Exercițiile de fonetică și de vocabular, concentrate asupra aspectului oral, pot fi integrate în mod eficient în cadrul cursului. Câteva exemple de astfel de activități includ (Dafinoiu, 2008):

- exerciții de asociere cuvânt-imagine;
- exerciții de potrivit cuvântul cu definiția lui;
- exerciții de potrivire a termenilor unei perechi de falși-prieteni în contextul corespunzător;
- exerciții de corectat un text în care au fost inserați falși-prieteni;
- exerciții de ascultare: „Ce nu sună bine/românește?”.

Pe lângă exerciții, profesorii pot utiliza metoda conversației în interacțiunea profesor-student, clarificând diferențele în plasarea accentului și sensurile cuvintelor.

Metoda explicației este utilă, în special la nivelul A1-A2, când presiunea limbii engleze și riscul de confuzie sunt mai mari. Totodată, prin explicație, putem sublinia importanța accentului în însușirea unei pronunții corecte.

Studentii știu faptul că, în limba română, accentul nu se marchează grafic, însă li se poate menționa că, în dicționarele normative, acesta este marcat prin sublinierea vocalei din silaba accentuată. Dacă observăm că plasarea accentului este sau devine un aspect problematic, atunci putem recurge la marcarea lui grafică (pe tablă, în materiale oferite studenților pentru studiu).

5. Concluzii

Accentul principal la nivelul cuvântului, adesea neglijat în predarea foneticii/fonologiei limbii române, se dovedește esențial în procesul de învățare a limbii, în

special când discutăm despre perechi de cuvinte de tipul celor exemplificate în această lucrare.

Prezentând perechi frecvente de cuvinte din ambele categorii, am evidențiat diferențele de tipare accentuale între cele două limbi, subliniind preferința românei pentru accentul oxiton și a englezei pentru accent paroxiton sau proparoxiton.

Profesorii de RLS pot utiliza diverse metode și instrumente didactice eficiente pentru a facilita învățarea și utilizarea acestor cuvinte de către studenții lor. Este esențială integrarea aspectelor legate de plasarea accentului în cadrul cursurilor de RLS pe tot parcursul nivelelor de studiu, oferind clarificări punctuale și relevante, fără a crea lecții complexe despre accent, ci concentrându-ne asupra cuvintelor introduse în lecțiile de vocabular sau întâlnite de studenți în diverse contexte.

Referințe

- Bantaș, A., Rădulescu, M., 1967, „Capcanele” vocabularului englez. București, Editura Științifică.
- Borchin, M.-I., 2005, *Manual de ortografie și punctuație*. Timișoara, Excelsior Art.
- Chitoran, I., 2002, *The Phonology of Romanian: A Constraint – Based Approach*. New-York, Mouton de Gruyter.
- Dafinoiu, C., 2008, „Metode și procedee folosite în predarea limbii române ca limbă străină. Metoda exercițiilor”, în L. Braniște (coord.) *Româna ca limbă străină – între metodă și impact cultural: dedicat împlinirii a 600 de ani de la atestarea documentară a orașului Iași*. Iași, Casa Editorială Demiurg, 594-600.
- DOOM³ = I., Vintilă-Rădulescu (coord.), 2021, *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Editura Univers Enciclopedic Gold.
- DSL = A. Bidu-Vrânceanu et al., 2005, *Dicționar de științe ale limbii*. București, Nemira.
- Graur, Al., 1974, *Mic tratat de ortografie*. București, Editura Științifică.
- Hulst, H.G. van der (coord.), 1999, *Word Prosodic System in Languages of Europe*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Ionescu-Ruxăndoiu, L., 2005, „Accent”, în DSL, 2005, s.v.
- Kijak, A., 2009, *How stressful is L2 stress? A cross-linguistic study of L2 perception and production of metrical systems*. Utrecht, LOT.
- Koessler, M., Derocquigny, J., 1928, *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs)*. Paris, Vuibert.
- Ladefoged, P., 1982, *A Course in Phonetics*, ediția a II-a. Los Angeles, Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Lado, R., 2021, *Lingvistică și cultură: lingvistică aplicată pentru predarea limbilor*. Brașov, Editura Universității „Transilvania”.
- Lemhöfer, K., Dijkstra, T., 2004, „Recognizing cognates and interlingual homographs: Effects of code similarity in language-specific and generalized lexical decision”, *Memory & Cognition*, 32 (4), 533-550.

- Mateescu, D., 2002, *English phonetics and phonological theory: 20th century approaches*. București, Editura Universității din București.
- McMahon, A., 2020, *An introduction to English phonology*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Parfene, C., 1999, *Metodica studierii limbii și literaturii în școală. Ghid teoretico-aplicativ*. Iași, Polirom.
- Porawska, J., Toader, M., 2017, „Diferențe semantice privind „falșii prieteni” – cazul limbilor română și polonă (II)”, în E. Platon, A. Arieșan, L. Vasiu (coord.), *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS): actele Conferinței internaționale organizate de către Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, ediția I, 20-21 octombrie 2017*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de știință, 57-70.
- Reinheimer Rîpeanu, S., 1981, *Fonetică și fonologie romanică*. București, Editura Universității din București.
- Rogers, J., Webb, S., Nakata, T., 2015, „Do the cognacy characteristics of loanwords make them more easily learned than noncognates?”, *Language Teaching Research*, 19 (I), 9-27.
- Secieru, M., 2006, *Didactica limbii române*. Iași, Sedcom Libris.
- Stoichițoiu-Ichim, A., 2001, *Vocabularul limbii române actuale: dinamică, influență, creativitate*. București, All Educational.
- Ștefan, R., 2008, „Foes or friends? Aspects of language interference between Romanian and English”, în L. Braniște (coord.), *Româna ca limbă străină – între metodă și impact cultural: dedicat împlinirii a 600 de ani de la atestarea documentară a orașului Iași*, Iași, Casa Editorială Demiurg, 642-651.

Distanțe și interferențe – Ființe umane și animale în literatura română contemporană

Lavinia Tache

Universitatea din București

laviniatache9@gmail.com

Pentru a cita acest articol: Tache, L., 2023, „Distanțe și interferențe – ființe umane și animale în literatura română contemporană”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 103-124.

Abstract: Animals have been portrayed in world literature, taking various forms: anthropomorphized, through authors' voices conveying moral messages, or as anchors of vulnerability and power. Animals represent more than a human counterpart, since they appertain to an heterogeneous category which is an essential part of the world we all find ourselves in creating a web of interdependent existences. Thus, recent theoretical approaches are divided according to the stringent need to reevaluate the relationships between man and animal. In this paper, I will focus on four studies: in *Dominance and Affection* (1984), Yi Fu Tuan is stressing the unequal connection between domestic animals and their owner; the vulnerability of humans who become prey for animals is described by Val Plumwood in *The Eye of the Crocodile* (2012); Matthew Calarco's approach (2015) is inherited in two concepts – 'identity' and 'difference', that lead to 'indistinction', which proposes a greater degree of acknowledgment of the diversity that defines both human and animal worlds; the human condition is questioned by Roberto Marchesini in *Over the Human. Post-humanism and the Concept of Animal Epiphany* (2017). Therefore, the aim of the paper is the attempt to investigate whether contemporary Romanian literature can be correlated with an animal-oriented approach, by analyzing prose excerpts of writers such as Mircea Cărtărescu, Florin Lăzărescu, Veronica D. Niculescu, and others.

Keywords: Animal Studies; post-Anthropocene; non-human animals; indistinction; vulnerability.

1. Vocile animalelor din literatură. Prezența animalelor în studiile literare

Animalele pot fi înspăimântătoare sau blânde, percepute drept sălbatice ori fiind veritabile prietene ale omului; animalele devin totemuri, sunt exploatate în experimente pentru interesele umane sau pur și simplu există laolaltă cu oamenii și în mediile naturale în care se integrează firesc. Este evident că omul s-a raportat întotdeauna la universul animalelor, din moment ce una dintre teoriile asupra vieții acestuia pe Pământ se revendică din capacitatea evoluționistă, așa cum a dezvoltat Charles Darwin. Particularitățile identificate încă din secolul al IV-lea î. Hr. de Aristotel¹, în legătură cu distincția om-animal sunt astăzi revizitate și recalibrate prin noi discursuri care susțin drepturile ființelor non-umane. Depășind ideea că animalele au voce – *phonè*, dar sunt lipsite de capacitatea rațională de a comunica – *logos*, direcțiile politice recente propun o democrație care țină seama de toate speciile existente, prin racordarea înțelegerii la ce transmit animalele fără a putea vorbi; astfel, omul caută să adapteze regimurile de existență prin includerea animalelor într-un sistem al inter-speciilor, și nu prin privilegierea unei categorii în defavoarea alteia, fiind investigate metode de a ameliora problemele uciderii animalelor. Astfel de aspecte sunt abordate în cadrul eticii aplicate, specialist în acest domeniu fiind filosoful australian Peter Singer, care scrie *Animal Liberation*² în 1975, cu idei fundamentale pentru domeniul drepturilor animalelor.

Parte din literatura contemporană actualizează animalele non-umane în ipostaza unor personaje și explicitează efectele globalizării prin intervenția unor descrieri ale obiectelor de plastic, de cele mai multe ori, și ale modificărilor pe care le suferă animalele din cauza scopurilor pe care oamenii le au în legătură cu anumite domenii de activitate care, în mod normal, ar conduce la progres firesc, dar care, în realitate, afectează țesăturile mediului înconjurător, în cele mai profunde straturi. De altfel, viețile animalelor și ale oamenilor converg, fapt care conduce la asocierea aceluiasi termen – „animal” – atât cu sfera umană, cât și cu cea non-umană. Oamenii pot fi desemnați drept animale umane tocmai ca urmare a conștiinței faptului că evoluția acestora a depins de prezența animalelor non-umane; în același timp, animalele și oamenii comportă trăsături similare, așa cum se va remarca în cele ce urmează, astfel că utilizarea sintagmelor *animal uman* și *animal non-uman* atestă interdependența dintre aceste două prezențe ale lumii, dar subliniază și necesitatea acceptării particularităților speciilor și păstrarea unei distincții care individualizează experiența fiecărei ființe.

În literatura română, *Puiul* (1903) de Ioan Alexandru Brătescu Voinești, *Căprioara* (1910) de Emil Gârleanu sau *Fram, ursul polar* (1931) au constituit texte ca obiect de studiu în școli, tocmai pentru că sunt citite ca având destinatar

¹ Aristotel, *Politica*, trad. de Ralu Grigoriu, București, ed. Paideia, 2020.

² Peter Singer, *Eliberarea animalelor*, trad. de Adrian Miroiu, în Adrian Miroiu (ed.), *Etica aplicată*, București, ed. Alternative, 1995.

principal copiii. Sunt numeroase relațiile dintre oameni și animale, așa cum le întâlnim în cele mai cunoscute proze din secolul precedent, atât în cele pentru vârste mai mici, cât și în cele ce abordează teme sociale: Lizuca și Patrocle din *Dumbrava minunată* (1926), câinele Lupu din *Baltagul* (1930), Boris din *Scatiul și stăpânul său* (1938) de Anton Holban, oaia Bisica din *Moromeții* (1955), sau aparițiile animalelor din cărțile Rodicăi Ojog-Brașoveanu, precum motanul Mircea (*320 de pisici negre*, 1979) sau papagalul Keops (*Nopti albe pentru Minerva*, 1982). Prezente, deci, deopotrivă în texte adresate vârstelor fragede, cât și cititorilor maturi ai cărților cu teme diverse, animalele relevă un punct de plecare în noi lecturi care urmăresc firul roșu al recentelor paradigme referitoare la reprezentare și drepturile animalelor non-umane.

De altfel, chiar și în cea mai recentă *Istorie a literaturii române contemporane*, Mihai Iovănel notează doar câteva exemple de literatură pentru copii din comunism și după 2015, menționând seria *Rostogol* a Laviniei Braniște³. Semnificativă, în acest sens, este inițiativa regăsită în „Observator cultural”, prin care Adina Rosetti, ea însăși scriitoare de cărți pentru copii și adolescenți, inventariază și propune cititorilor cele mai relevante apariții⁴ din această sferă.

O apariție semnificativă a fost antologia *Mic tratat de pisicologie*⁵, care adună povești din literatura mondială despre feline. Textele în proză și în versuri surprind ipostaze personificate sau cuprind descrieri ale pisicilor, câteva nume publicate în volum fiind Charles Baudelaire, Jorge Luis Borges, Pablo Neruda sau poetul optzecist Romulus Bucur. Similar, dar la o scară mult mai restrânsă, decupând exemple din literatura română, Mihai Iovănel dedică un articol, pe platforma *Scena9*, apariției câtorva pisici din literatura română⁶. Acestora li se adaugă un volum scris de Cristian Teodorescu și intitulat *Cartea pisicii* (2017). Pe site-urile unor edituri din România se alcătuiesc liste sau categorii cu mențiuni ale animalelor, un alt exemplu fiind traducerile unor texte literare de la editura Art, în care centrali sunt câinii⁷. Acestora li se adaugă literatura pentru copii, în care animalele au, în mod cert, o mare pondere, păstrând tradiția scrierii acestor tipuri de texte care se bazează pe creșterea interesului către lumea înconjurătoare, empatie, cunoaștere, dezvoltare și consolidare a unor atitudini pozitive față de animale.

³ „seria Laviniei Braniște [...] fantastică prin antropologizarea unor animale, atinge o serie de fenomene din România postcomunistă”, în Mihai Iovănel, *Istoria literaturii române contemporane* (1990-2020), Iași, ed. Polirom, 2021, p. 487.

⁴ Articolele Adinei Rosetti publicate aici: <https://www.observatorcultural.ro/author/adinarosetti/>

⁵ Șerban Foartă, *Mic tratat de pisicologie. Bucăți feline în felii*, București, ed. Humanitas, 2015.

⁶ Vezi „13 motani și pisici în literatura română”, în *Scena9*, 2018: <https://www.scena9.ro/article/13-motani-si-pisici-in-literatura-romana>.

⁷ Vezi autori precum John Grogan, A. P. Cehov, Paul Auster, Sigrid Nunez și Lydia Ugolini, în „5 romane cu căței pentru iubitorii de animale și nu numai”, 2020: <https://www.editura-art.ro/info/blogitem/5-romane-cu-catei-pentru-iubitorii-de-animale-si-nu-numai>.

În lumina publicațiilor recente, de menționat sunt volume precum: *Cea mai norocoasă ființă*⁸ și *Povestea scroafei și a devenirii omului*⁹ scrise de Maria Martelli, dar și *Orlando Postuman*¹⁰ sau *Copiii ecosistemului*¹¹. În aceeași serie se înscriu și alte cărți de poezie care mizează pe puterea transformativă a prezenței umane asupra celei non-umane și reciproc, de la Andei Doboș cu volumul *CARST*, Gabi Eftimie cu volumul *Sputnik în grădină*, și până la Mihók Tamás – *biocharia. ritual ecolatru, Grădinile Neumarkt și alte poeme* (2020) de Bogdan Tiutiu. Alte apariții din acest câmp au fost deja semnalate în volumul *Postumanul*, coordonat de Alex Ciorogar. Revelator este și volumul colectiv *Perturbări în desfășurare. O antologie a prezentului*, coordonată de Vasile Leac, poet la rândul lui, care a invitat scriitorii să creeze texte speculative înrădăcinate în fenomenul globalizării. În 2021, apare *Cartea plantelor și a animalelor* de Simona Popescu, în „Coda” căreia scriitoarea explică interesul pentru mediul înconjurător, pornind atât de la resorturi teoretice, cât și de la alte literaturi sau filme care marchează atenția la vegetal ori așază în prim-plan ființe animaliere.

În ceea ce privește literatura mondială, de la E.T.A. Hoffmann (*Părerile despre viață ale motanului Murr*, 1819–1821), Kafka (*Metamorfoza*, 1915), T.S. Eliot (*Cartea lui Moș Oposum despre pisicile poznașe*, 1939) sau Mihail Bulgakov (*Maestrul și Margareta*, 1967) și trecând prin fabule, parabole sau romane despre prietenie și pericol puse în legătură cu animalele, există o varietate de reprezentări și analogii în literatură în ceea ce privește existența ființelor animaliere. *Black Beauty* (1877) de Anna Sewell sau *Colț Alb* (1906) de Jack London sunt alte exemple de cărți care au rămas borne ale identității animalelor în raport cu omul.

Recent, literatura japoneză cuprinde numeroase apariții editoriale care au pisici în centrul acțiunii, câteva exemple de semnalat fiind *Pisica musafir* (2001) de Takashi Hiraide, *Memoriile unui motan călător* (2012) de Hiro Arikawa sau *Dacă pisicile ar dispărea de pe lume* (2022) de Genki Kawamura. Astfel de exemple sunt puse în legătură cu volumul din 1906, *Eu, motanul (Wagai wa neko de aru)*¹² de Sōseki Natsume. De altfel, spațiul japonez cuprinde o sferă complexă a simbolisticii animalității, un exemplu relevant pentru înfățișarea în ficțiune a acestui fapt fiind Hiromi Kawakami, cu proza fantastică prin care omul se contopește sub diverse forme cu animalele, în *Jurnalul unei nopți desăvârșite* (2017). Aceste proze trebuie văzute în raport cu o istorie amplă a înfățișării sub diverse forme a animalității sau prezențelor animaliere în literatură, fapt pentru care menționez că analiza de față nu încearcă să fie exhaustivă, ci să marcheze ancore ale reprezentării în ficțiune ale animalelor și ale oamenilor, prin care să se

⁸ Maria Martelli, *Cea mai norocoasă ființă. Poeme*, București, ed. FrACTalia, 2023.

⁹ *Idem, Povestea scroafei și a devenirii animal*, București, Editura pentru Literatură Feministă, 2022.

¹⁰ Nóra Ugron, *Orlando Postuman*, București, ed. FrACTalia, 2022.

¹¹ Ilinca Mănescu, *Copiii ecosistemului*, București, ed. Nemira, 2021.

¹² Sōseki Natsume, *Eu, motanul*, trad. de Ion Doru Brana, București, ed. Nemira, 2010.

pună în lumină tocmai caracterul relațional prezent încă și astăzi, din ce în ce mai pregnant și care necesită o reconsiderare a rolurilor atribuite animalelor mai recent sau încă din timpuri mai îndepărtate.

Și păsările au fost subiectul unor texte poetice ori narative, amintind aici *The Raven* al lui Edgar Allan Poe și continuând, de pildă, *Pescărușul* Jonathan Livingston (1970) de Richard Bach și cu *Porumbelul*¹³ lui Patrick Süskind, carte publicată prima dată în 1987, în care sentimentul de teroare pe care îl are protagonistul este provocat de întâlnirea cu un porumbel pe coridorul clădirii în care locuiește. Un exemplu inedit este și colecția de poeme scrise în persană în 1177, de Farid ad-Din Attar (Attar of Nishapur), *The Conference of the Birds or Speech of the Birds*¹⁴, în care alegoria adevărului și a incertitudinilor se cristalizează prin ipostaze ale păsărilor.

În „Observator cultural” apare o serie numită „Ascunse de pădure”, în traducerea lui Valentin Protopopescu, unul dintre exemplele de text publicat fiind „Dodo, drontul. Bibliografiile inutile ale Alamblogului: drontul”¹⁵, despre ființa ilustrată de Lewis Carroll. Scurtele descrieri fac trimitere la utilizarea figurilor animaliere cu scopul ironizator asupra unor aspecte societale sau, mai general, la modul în care ființele non-umane pot acapara biografia unor artiști, care transcriu ulterior rutele întâlnirilor cu păsări, insecte sau diverse necuvântătoare. Recent, Hortensia Papadat-Bengescu a fost în centrul articolului ce are ca pretext sugestia florală din prenumele scriitoarei, al cărui roman tradus în franceză, *Le Concert de Bach*, devine sursă a deschiderii autorului către o parte din literatura română.

Din cercetările asupra animalelor, se decupează traducerile în limba română publicate în revista *Post/h/um*, în volumul 5.2 *Animale*¹⁶. Sunt incluse aici texte scrise de Patricia MacCormack, Cary Wolfe, Donna Haraway și alții. În egală măsură, important este proiectul din mediul online *just wondering... (critical & speculative animated essays)*¹⁷, cu site-ul construit de Aron Nor, Mina Mimosa și Maria Martelli care prezintă, prin eseuri și clipuri, studiile recente asupra animalului. Platforma este un instrument relevant în popularizarea subiectelor stringente ce privesc situarea animalului în afara paradigmelor în care este considerat inferior omului, oferind deschiderea teoretică necesară înțelegerii modificărilor de perspectivă asupra identității și intimității animalelor non-umane. De asemenea, Centrul de Cercetare în Etică Aplicată (CCEA), din cadrul Facultății de Filosofie a Universității din București, are ca scop crearea unor dezbateri axate pe subiecte de etică, printre care se numără și etica mediului.

¹³ Patrick Süskind, *Porumbelul*, traducere de Daniela Ștefănescu, București, ed. Humanitas, 2016.

¹⁴ Farid Ud-Din Attar, *Conference of the Birds*, trad. de Afkham Darbandi și Dick Davis, Penguin Classics, 1984.

¹⁵ Eric Dussert, „Ascunse de pădure. Dodo, drontul”, în „Observator cultural”, nr. 1154, aprilie 13, 2023.

¹⁶ Daniel Clinci, Sînziana Cotoară, Vasile Mihalache, *Post/h/um. Jurnal de studii (post)umaniste*, vol. 5, nr. 2, 2020.

¹⁷ <https://www.justwondering.io/>

2. Despre *Animal Studies*

Studiile recente despre animale (*Animal Studies*) reprezintă un instrument metodologic prin care se încearcă explorarea reprezentărilor și a limitelor de prelucrare a autonomiei viețuitoarelor sau a relaționării lor cu omul. O variantă a acestei sfere este *Critical Animal Studies*, care invită la acțiune împotriva oricăror tipuri de opresiune îndreptată spre animale, fiind o poziționare politică radicală. În ansamblul acestui tip de cercetare, disocierile om - animal perpetuează dualismul, astfel că în discursul asupra animalelor, se remarcă radicalismul în ceea ce privește alegerea unor termeni care să calibreze inechitățile de judecată asupra existenței animalelor. Deși am în vedere aspectele referitoare la forța modelatoare a limbajului și la consecințele utilizării unui anumit tip de discurs care fie favorizează, fie denunță aspecte ale universalismului omului, în această lucrare voi păstra distincția terminologică om-animal, făcând trimitere la sintagmele *animal uman* – *animal non-uman*, pentru ilustrarea similitudinilor pe care le au viețile existente pe Planetă.

Urmărind noțiunea de construct social, vizibilă mai ales în cercetările feministe, și animalul poate fi perceput, definit prin diverse lentile care să îi confere câte un statut în funcție de perspectivă. Fie că se alege un exemplu precum șarpele, care este privit în totalitate diferit de către culturile existente, ca viețuitoare mistică, ori ca prădător, fie că ne gândim la reacțiile amalgamate în ceea ce privește animalitatea, de la temeri profunde la simpatie, rolul unor studii ce au în centru existența animalelor nu poate fi redus la un singur aspect, date fiind numeroasele ramuri care alcătuiesc această sferă de regândire a relațiilor *intra* și *extra*-umane din lume.

Mai mult, o astfel de abordare în studiile teoretice are și o componentă puternic activistă. Se poate pleda pentru drepturile animalelor, așa cum propune Peter Singer, care scrie și despre *speciesism* – termen implicat în această arie de cercetare și care comprimă ideea de grup dominant. Ca atare, o forță se exercită asupra speciilor fără capacitate de acțiune în contextul păstrării propriei independențe, animalele fiind domesticate, vâdate, consumate pentru resurse utilizabile, ucise, ori venerate, acțiunile acestea demonstrând tocmai libertatea pe care omul și-o atribuie în raport cu alteritatea animalieră.

În timp ce drepturile animalelor implică termeni etici, dar și legali, o altă noțiune, cea de *welfarism*, reflectă atitudinea interogativă prin care omul încearcă să găsească soluții cu privire la potențarea bunăstării animalelor din propria casă, din grădinile zoologice sau pe cele implicate în agricultură, de exemplu. Astfel, chiar în cadrul comunității academice grefate pe studiul animalelor, există dezbateri despre soluțiile viabile ce pot fi aplicate cu scopul de a echilibra efectele nefaste ale acțiunilor oamenilor asupra animalelor.

La întrepătrunderea antropologiei cu zoologia se formează domeniul *antrozooologiei* (*anthrozooology*), o arie multidisciplinară ce vizează interacțiunea dintre om și animal, disciplinele integrate fiind geografia, istoria, sociologia, literatura, dar și alte componente de studiu ce contribuie la cartografierea interferențelor din evoluția vieții așa cum o cunoaștem astăzi. Mai departe, două direcții se delimitează în abordarea problematicii animalelor: privirea critică asupra umanismului și discursul asupra eticii privitoare la alteritate, așa cum sunt subliniate și de profesorul Matthew Calarco. Acesta susține, de asemenea, continuitatea dintre specii, în *Thinking Through Animals: Identity, Difference, Indistinction*¹⁸. O altă resursă esențială pentru ilustrarea prezenței animalelor în istoria culturii este seria coordonată de Jonathan Burt, intitulată chiar *Animals*¹⁹, în care fiecare volum este reprezentat de o ființă non-umană. De asemenea, jurnalul online *Humanimalia*²⁰ publică articole interdisciplinare, deschizând noi modalități de abordare a identității faunei.

Mă voi raporta la câțiva dintre teoreticienii care s-au plasat critic în raport cu problematica dualismelor interpretate și anterior în lucrare, de la cel redat de natură-cultură, care concretizează și opoziția animal-om, și până la altele precum agent – non-agent. Prin urmare, *Animal Studies* – arie de cercetare consolidată în anii 1970, se formează cu ajutorul unor comunicări științifice și volume inovatoare, printre cele mai importante informații din această perioadă în legătură cu animalitatea fiind cele ale lui Jacques Derrida, din *L'animal que donc je suis* și cele din cărțile lui Giorgio Agamben, precum este volumul *Deschisul. Omul și Animalul*.²¹ Agamben face referire la împărțirea anatomistului Xavier Bichat, din secolul XVIII: „ca și cum în orice organism superior ar conviețui două animale: *l'animal existant dedans* și *l'animal vivant au-dehors* (...). La om, aceste două animale coabitează, dar nu coincid”²². Prima formă reliefează elementele care ne alcătuiesc ființa, precum respirația ori transpirația, în care sunt implicate și microorganisme, iar cea de-a doua are o mai mare legătură cu lumea externă, prin relaționare conștientă. Această idee aduce aminte de maniera în care Donna Haraway prezintă omul ca parte integrantă, nu dominantă a lumii. Prefigurată din 1990 de cartea *Primate Visions*, volumul din 2008, *When Species Meet* furnizează un discurs asupra formelor de conexiune între viețuitoare și om. Haraway susține cum:

genomul uman poate fi găsit în aproximativ 10% din toate celulele care ocupă spațiul mundan pe care îl numesc corpul nostru; restul, 90% îl reprezintă genomul

¹⁸ Matthew Calarco, *Thinking Through Animals: Identity, Difference, Indistinction*. Stanford University Press, 2015.

¹⁹ <https://reaktionbooks.co.uk/series/animal>

²⁰ <https://humanimalia.org/>

²¹ Giorgio Agamben, *Deschisul. Omul și animalul*, trad. de Vlad Russo, București, ed. Humanitas, 2016.

²² *Idem*, p. 23.

bacteriilor, ciupercilor, organismelor unicelulare, ori pluricelulare (...) Suntem cu mult depășiți numeric de micii noștri însoțitori.²³

Donna Haraway propune termenul de *afinitate*, în defavoarea *identității* atunci când scrie despre apropierea animal-om, prin constituirea unei sfere comune de existență. Acest microunivers al părților definitorii pentru menținerea vieții omului pe pământ este mai puțin explorat în lucrarea de față, căci centrale au fost figurile animaliere înfățișate frecvent în ficțiune și care sunt puse adesea în legătură cu o întreagă istorie a reprezentării, precum pisicile, așa cum au fost văzute în Egiptul Antic, de exemplu, și continuând cu ființele non-umane numite generic sălbatic, păsările și alte vietăți.

Cercetătoarea Patricia MacCormack oferă argumentele cu care abordarea din această lucrare are unele puncte în comun, cu toate există și aspecte divergente; o idee de la care se poate pleca în demersul analitic este: „Non-umanii nu sunt doar reduși la tăcere, ci se află într-una dintre cele mai neetice situații, incapabili de orice altceva în afară de tăcere, când singura acțiune care ar trebui redusă la tăcere/oprită este a omului.”²⁴ Ca atare, MacCormack înglobează în discursul ei încercările din literatură de a transfera conștiința animalului, în sensul în care asigurarea privirii de către animal asupra omului se efectuează tot de către om, ceea ce nu deschide relaționarea, ci face ca ea să fie unidirecțională. Mai mult, poziția etică pe care se plasează MacCormack este aceea că animalele nu ar trebui gândite, în sensul în care actul uman de a imagina cum ar comunica, ce ar spune și cine ar fi animalele în substratul aparențelor receptate de om reprezintă o încercare de a limita existența animalului, care nu vrea nimic de la om. Această lipsă a întâlnirii presupusă de etica lui MacCormack nu poate fi păstrată, din moment ce am co-evoluat cu animalele, de altfel, teoreticiană menționând, într-un punct al studiului, faptul că uneori pot exista interacțiuni, dar că atitudinea ideală este separarea sau, cel puțin, acceptarea neputinței de a înțelege vreodată forma și conținutul animalier. Teoreticiană face apel la explicațiile filosofice ale lui Michel Serres cu privire la grație, menționând:

Etica postumană a grației nu necesită nimic mai mult decât să lăsăm toate animalele în pace; în ceea ce privește interacțiunea cu ele, gânditul lor, implicatul lor, în orice fel, în lumea umană. Devenirile noastre inumane nu ne conduc spre o mai mare interacțiune cu lumea naturală, de care umanismul și metafizica ne-au separat²⁵.

Astfel, se poate spune că și literatura care uzează de figura animalului este un mod de a estompa înstrăinarea absolută a omului față de ceea ce îl fascinează,

²³ Donna Haraway, *When Species Meet*, University of Minnesota Press, 2013, p. 3.

²⁴ Patricia MacCormack, „Animalități. Etică și abolire absolută”, trad. de Anca Biriș, în *Post/h/um*, ed. cit., p. 211.

²⁵ *Idem*, p. 226.

oricât de multe cercetări sau speculații s-ar fi realizat pe această temă, totul reducându-se la un spirit al transferului propriilor experiențe într-o altă formă imposibil de reperat în totalitate, cum este cea a animalelor. De aceea, prin „grație”, MacCormack înțelege, împreună cu Serres, o realitate bazată pe „fire de legătură”²⁶, adică pe raportarea firească a omului cu o altă prezență care nu îi poate fi vreodată accesibilă ca mod de gândire. Această grație, cu toate că este formulată în termenii respectării prezențelor animaliere, nu oferă pe deplin o alternativă reală la problemele majore ale contemporaneității atât de ancorate în a încerca să interfereze cu ceea ce îi este mai aproape sau mai departe ca identitate, și implicit, ca formă a creării intimității.

Sintetizând, *Animal Studies* își propune deconstruirea subiectivității, a creativității sau a capacității de a fi *agent* al schimbării exterioare, cumulând o atitudine critică față de ierarhiile reduționiste în ceea ce privește atât ființele umane, cât și cele animale.

3. Granițele dominării animalelor de către oameni (1984) – Yi Fu-Tuan

Studiile lui Yi Fu-Tuan sunt relevante pentru premisa acestei lucrări, fiindcă ele pornesc de la ideea de afectivitate atașată spațiilor, interesul pentru reacția oamenilor la mediul în care se regăsesc stând la baza cercetărilor lui. De altfel, geograful este cunoscut pentru delimitarea *spațiului de loc* prin intermediul modului în care primul dintre ele are o semnificație obiectivă, iar al doilea termen redă valențele emoționale ale unei arii pe care omul o asociază cu o anumită intimitate. În direcția înțelegerii raporturilor dintre spații și animale, la care se adaugă inevitabil componenta umană, cercetătorul propune noțiunea de *playful domination*, în sensul unei relații de control care se presupune a fi bazată pe afecțiune, și nu pe exercitarea puterii asupra animalului.

În concepția Lui Tuan, afecțiunea nu este antinomică în raport cu dominarea, el aducând împreună aceste două accepțiuni, cu scopul de a ilustra relația dintre oameni și animalele de companie. Actul de a domina poate avea efecte nefaste, ca în cazul vânătoriei, sau poate avea o dimensiune protectoare, așa cum se întâmplă în cazul celor care au în responsabilitate bunăstarea animalului de companie (*pet*). Yi Fu-Tuan nu utilizează termenul „putere” pentru a arăta un sens punitiv, ci pentru a sugera faptul că printr-o astfel de forță se poate genera mai departe vitalitatea și menținerea relațiilor. Totuși, în centrul cărții se așează ideea potențialului pericol reprezentat de poziția stăpânilor în raport cu animalele de companie, existând cazuri în care acestea din urmă au avut de suferit de pe urma prezenței în casa oamenilor. Pe lângă acest fapt, Fu-Tuan analizează

²⁶ Patricia MacCormack, *op. cit.*, p. 228.

fenomenul creării grădinilor zoologice și a circurilor, zone în care oamenii își exercită acea putere de a modifica existența animalelor într-un sens al dominării fără afecțiune.

Am ales volumul lui Yi Fu-Tuan, fiindcă punctele de discuție se intersectează cu cele mai recente, căci Tuan explică similitudinea oamenilor cu aceea a animalelor de companie, așa cum oamenii sunt considerați animale umane în raport cu cele non-umane. El se referă la copii, femei, servitori sau alte ființe umane marginalizate în decursul istoriei, asemănând nevoile acestora cu cele ale animalelor de companie. Se ajunge astfel la ipostaza opresorului și a îmblânzitorului celor fără capacitate de a acționa, fapt ce determină inechități sociale și psihologice. Expunerea lui este captivantă până în punctul în care afirmă faptul că

În comparație cu oamenii care au afaceri practice, grădinarii modifică pământul doar puțin. Dar ei o modifică. Alte activități estetice, cum ar fi scrierea de poezii și pictarea peisajelor, nu au niciun impact direct evident asupra naturii și societății, dar impulsul de a reduce - și, prin urmare, a ordona și controla - există.²⁷

Intenția de a înfățișa artistic lumea animalieră sau cea a plantelor nu poate să provină, în cele mai multe cazuri, dintr-un imperativ de a domina. Din punctul meu de vedere, actul de a transgresa firea umană și a încerca o dublare a vocii omului cu cea a animalului ori a elementelor naturale are efecte de consolidare a empatiei, dar și de conștientizare a problemelor majore cu care se confruntă animalele non-umane atunci când oamenii nu iau în considerare modul de a exista al ființelor pe care le consideră inferioare lor. Impulsul de a modela natura înconjurătoare nu este de condamnat, ci de analizat în schema amplă a comportamentelor umane care potențează rezultate cu efect negativ de durată, așa cum este valabil pentru exploatarea animalelor sau diminuarea teritoriilor naturale care mențin buna funcționare a vieții pe Pământ.

Contaminarea vegetației cu artificialitatea formelor, de exemplu, în cazul unor grădini din China în care arbuștii sunt modelați sub forma unor lei, fapt prezent și în cazul grădinilor din Occident, mai cu seamă, în cele franceze, reprezintă un exemplu evident de atenuare a forței naturale de manifestare, date fiind metodele prin care omul conduce la alcătuirea unor imagini copiate din natură, în situația de față, interferența animalieră cu cea a plantelor.

²⁷ "Compared with men of practical affairs, gardeners alter the earth only a little. But they alter it. Other aesthetic activities, such as writing poems and painting landscapes, do not have any obvious direct impact on nature and society, but the impulse to reduce – and thereby, order and control – is there.", în Yi Fu-Tuan, *Dominance and Affection. The Making of Pets*. Yale University Press, 1984, p. 3.

4. A reflecta asupra vulnerabilității – Val Plumwood (2012)

Val Plumwood a fost o susținătoare australiană a legăturii intrinseci pe care omul o are cu natura, mizând pe *ecosofie* ca formă a armoniei din interiorul ecosistemelor din lume. Cartea ei din 1992, *Feminism and the Mastery of Nature*, a devenit un reper pentru înțelegerea ecologiei, fiind influențată de norvegianul Arne Næss, considerat o voce esențială pentru ceea ce se numește astăzi *deep ecology*²⁸ - *ecologie profundă*. Næss a susținut raportarea cu compasiune la natură, fără a exclude aceeași atitudine pentru oameni. O astfel de arie presupune acțiunea în favoarea protejării naturii, prin încetarea exploatarei resurselor și atașarea valorii asupra oricăror forme de existență care alcătuiesc natura, printre care și omul, ca într-o sferă în care prevalează relațiile, și nu delimitările.

Important este momentul definitoriu al conștientizării neputinței umane în fața animalelor, fapt surprins în textele pe care Plumwood le scrie în urma unui incident avut cu un crocodil, în 1985. Fiindcă am observat anterior miza lui Yi Fu-Tuan în a spori conștientizarea stigmatului în care se găsesc unele specii de animale, experiența lui Val Plumwood reprezintă un exemplu în care omul este victima, căci activista a fost rănită grav de crocodil și a luptat pentru a supraviețui. Teafără, Plumwood a scris apoi despre această întâlnire, scoțând la iveală un alt nucleu al înțelegerii similitudinilor animalelor umane și non-umane, și anume vulnerabilitatea. Plumwood scrie:

Cumva, faptul de a fi hrană pentru alții nu părea real, nu în felul în care s-a întâmplat acum, în timp ce stăteam în canoa mea în ploaia bătută, privind în jos în ochii frumoși, pătați de aur ai crocodilului. Până în acel moment, am știut că eram hrană în același mod îndepărtat, abstract, în care știam că sunt animal, era mortal.²⁹

Ca atare, inversarea raporturilor de autonomie are drept consecință reevaluarea condiției umane și luarea în considerare a situațiilor care ne înstrăinează de propria ființă, apropiindu-ne de impresia că suntem, la rândul nostru, supuși imprevizibilității naturii. Observații similare sunt cuprinse și în întâlnirile ecologistului Steve Irwin cu viața sălbatică, așa cum o demonstrează documentarul *The Crocodile Hunter*³⁰. Ecologistul a murit în 2006, după ce a fost atacat de o pisică de mare, cu toate că întreaga lui viață s-a expus pericolelor de a studia crocodilii.

²⁸ Arne Næss, *Ecology, Community and Lifestyle*. Translated by David Rothenberg, Cambridge University Press, 1989.

²⁹ "Somehow, the fact of being food for others had not seemed real, not in the way it did now, as I stood in my canoe in the beating rain staring down into the beautiful, gold-flecked eyes of the crocodile. Until that moment, I knew that I was food in the same remote, abstract way that I knew I was animal, was mortal." Val Plumwood, *The Eye of the Crocodile*, ANU E Press, 2013, p. 10.

³⁰ <https://www.australiazoo.com.au/about-us/the-irwins/steve/>

5. Matthew Calarco – despre indistinția³¹ dintre specii (2015)

Pentru a demonstra că una dintre căile adecvate înțelegerii apropierii dintre om și animal este indistinția, profesorul Matthew Calarco explică două concepte aparent opuse, identitatea și diferența. Ca atare, prin identitate se presupune un continuum om-animal, conform moștenirii teoriei evoluționiste. Câțiva reprezentanți ai acestei poziții sunt Peter Singer, Tom Regan, Paola Cavalieri, care au abordări constituite printr-o deschidere la dialog cu discriminarea fundamentată pe distincția între specii, în care omul are drepturi depline asupra animalelor (în engleză: *speciesism*).

Calarco desemnează apoi diferență, mergând pe linia unei ontologii relaționale, așa cum poate fi înțeleasă dacă revedem cercetări ale unor teoreticieni precum Jacques Derrida, Cary Wolfe, și Judith Butler. Se acordă spațiu *altor* entități în afară de cele umane, fiind prezentă ideea de *celălalt/ cealaltă*, prin straniețea întâlnirii cu acel *ceva* sau *cineva* care este diferit de om. Calarco subliniază că anumite „acte de afirmare și transformare, de răspuns la <<chemarea celui alt>>”, formează nucleul unei etici a diferenței³². Diferența între specii nu rezidă în superioritatea uneia dintre acestea în defavoarea alteia, ci în conștiința faptului că fiecare grupă se compune printr-o serie de particularități care interferează, cu toate că își păstrează identitatea diferențială.

Cel de-al treilea resort teoretic în viziunea lui Calarco este *indistinția*, căci oamenii sunt asemănători cu celelalte animale, iar depășirea delimitării om-animal se concretizează printr-o „zonă a corporalului expus”³³. Într-o astfel de accepție, se atestă atât omogenizarea existențelor, cât și diferențele semnificative care alcătuiesc fiecare clasă umană sau animală. În această grilă interpretativă se integrează Gilles Deleuze, Val Plumwood, Giorgio Agamben, Donna Haraway și Rosi Braidotti. Indistinția presupune și abandonarea ideii că oamenii au în mod intrinsec anumite calități particulare speciei căreia îi aparțin și care îi sublimează condiția. Poate cea mai importantă componentă pe care animalele umane și non-umane o au în comun este reacția la anumiți stimuli care provoacă suferință, în unele cazuri, alături de încercarea de a evita această stare și ne a ne adapta vicisitudinilor.

6. Împotriva miturilor incompletitudinii și purității (2017) – Roberto Marchesini

Roberto Marchesini este etolog și filosof italian și explorează două direcții ale viziunii asupra condiției umane. Prima dintre acestea prevede utilizarea compensatorie a tehnologiei, prin elemente specifice animalelor care ajută oamenii, precum aripile

³¹ Matthew Calarco, *op. cit.*

³² “acts of affirmation and transformation, of responding to *the call of the Other*, form the core of an ethics of difference”, *Ibidem*, p. 32.

³³ “a zone of exposed embodiment”, *Ibidem*, p. 58.

sau blana. A doua se referă la autonomia omului și încearcă să demonteze separația ființei umane de ceea ce îl înconjoară și mai ales ideea că doar oamenii au independență de acțiune.

Marchesini propune „ontologia animalității”³⁴ care se bazează pe patru principii. Primul redă importanța *diacroniei*, care se referă la modul în care moștenirile genetice nu sunt pure, ci evoluția umană trebuie privită ca modulație a întregii evoluții de pe Pământ, punct în care Marchesini se revendică, în mod evident, de la teoria lui Charles Darwin. Apoi, următorul principiu prevede *heteronomia*, ca element ce înglobează relaționarea unui corp cu exteriorul. Al treilea principiu este explicat prin *teleophorie*, în sensul unei vitalități intrinseci care generează mișcarea în lume a tuturor entităților, fie plante, fie animale. Marchesini este de părere că viața nu este un mecanism, ci ea însăși este în mod immanent scopul, dar aici argumentele par contradictorii, din moment ce la punctul anterior filosoful exemplifică necesitatea aerului pentru ca plămânii să funcționeze ori a apei pentru pești. Aceste principii se confundă și, cu toate că există o congruență în ceea ce le privește, nu consider că sunt suficiente pentru a încapsula particularitățile animalelor, așa cum se va observa din exemplele literare selectate. Ultimul aspect explicat este *sympoiesis*, adică un agregat de componente prin care se formează viața. Acestea sunt trăsături ale animalelor, însă ele pot fi identificate și în constituția fiziologică și psihologică a oamenilor.

În plus, Marchesini mai descrie elemente prin care universalitatea omului este reechilibrată într-un sistem ce cuprinde comportamente regăsite și la animale. Astfel, creativitatea și capacitatea de a crea artă sau a da formă unor realități utile rămân apanajul oamenilor, însă dincolo de aceste certitudini în legătură cu abilitățile oamenilor, animalele există printr-un set similar de aplecare către cerințele realității în care se adaptează în mod permanent. De aceea, omul cuprinde un mod particular de a exista drept animal, prin explicațiile filosofului, un exemplu relevant fiind zborul, care a consolidat o ramură a culturii prin inventarea instrumentelor de zbor după modelul păsărilor, fapt care sintetizează perspectiva co-evoluției. Prin urmare, prin intermediul filosofiei etologice, omul este studiat laolaltă cu animalul, urmărind planurile subiectivității care se întrepătrund.

7. *Solenoid* (2015) de Mircea Cărtărescu

Într-o proză a substraturilor realității, Mircea Cărtărescu decantează aspecte biografice prin filtrul unor reprezentări ale lumilor pluridimensionale. Adesea, imaginea insectelor apare în romanele acestuia, atât ca reper structural, prin desemnarea părților

³⁴ Roberto Marchesini. *Over the Human. Post-humanism and the Concept of Animal Epiphany*, Cham: Springer, 2017.

componente – aripi, corp (volumele I-III din *Orbitor*, 1996-2007), cât și la nivelul conținutului. Mă voi opri asupra pasajelor din *Solenoid*, întrucât există aici pagini ce descriu întrepătrunderi ale omului cu ființe animaliere infinitezimale, aspect care se apropie de noțiunea de *indistincție*, așa cum am observat-o explicată în studiul lui Matthew Calarco.

În *Partea a patra* din *Solenoid*, naratorul îl reîntâlnește pe taciturnul bibliotecar Palamar, pe care îl cunoaște din copilărie, de la vârsta de 12 ani, din vizitele la biblioteca „B. P. Hasdeu”. Această secvență apare ca un ecou al începutului cărții, în care cititorul află că naratorul – profesor la o școală din Colentina, are păduchi. Organisme ale disconfortului uman, păduchii, lindenii sunt completați de imaginea acarienilor ca într-un înveliș necesar atingerii unor experiențe întregitoare ale ființei umane. Mențiunea legată de faptul că băiatul nu l-a auzit pe Palamar vorbind vreodată în trecut poate sugera o anticipare a momentului în care Palamar dezvăluie lumea încrustată în propriul sine, cu acarienii ce îi cresc pe piele – ființe fără identitate definită și *mute* în acea simbioză în care omul le include drept un ingredient necesar continuării propriei existențe, așa cum conturează chiar bibliotecarul:

Liniile sunt galeriile săpate-n derma mea. Noaptea mă mănâncă aproape insuportabil, dar rezist bucuros, și nu i-aș distruge pentru nimic în lume. Sunt creația mea, într-un fel alcătuiți după chipul și asemănarea mea, căci aceiași aminoacizi, aceleași baze purinice și pirimidinice, aceleași funcții și aceleași organe, aceleași legi fizice, aceleași materie și-aceleași câmpuri care-mi animă trupul îl animă și pe-al lor, generând improbabilul, inexplicabilul și inextricabilul fenomen al vieții.³⁵

Acest episod este relevant pentru a observa identificarea umană cu ceea ce este non-uman, din osmoza acestora resemantizându-se o nouă intimitate; acarienii simbolizează un simulacru al rețelilor anatomice umane în aceeași măsură în care trupul bărbatului devine matca existenței acarienilor, totul culminând într-o circularitate vitală, deci o *indistincție* a ființelor. Desigur, astfel de îmbinări ale lumilor sunt o marcă definitorie a narațiunilor lui Cărtărescu, în altă parte a cărții apărând ideea Bucureștiului „înfășurat în cosmos”³⁶, ca metamorfoză spațio-temporală a întregii existențe umane, așa cum în primele pagini apare sintagma „carnea mea îmbrăcată în cosmos”³⁷, fapt ce reliefează stilul distinctiv al scriitorului, construit prin striații ale oniricului, fantasticului ori grotescului în materia realității.

³⁵ Mircea Cărtărescu, *Solenoid*, București, ed. Humanitas, 2015, p. 783.

³⁶ *Ibidem*, p. 839.

³⁷ *Ibidem*, p. 12.

8. *Lampa cu căciulă* (2016) de Florin Lăzărescu

Volumul lui Florin Lăzărescu se deschide cu un text intitulat „Ursoaica Lili și Balena Goliat”. Tonul ludic al acestui titlu anunță conținutul prozei care are în centru vizita la un bâlci la care se presupune că Balena Goliat se poate vedea împăiată. O altă atracție este ursoaica Lili, astfel încât dresorii se află într-o competiție comică ce constă în a atrage publicul. Momentul de ruptură în narațiune, care poate fi considerat o glisare în straniețea universului animal este cel în care femeia intră în cortul în care balena este de fapt „un schelet imens, ca și cum ai vedea resturile rămase de la un uriaș din poveste care tocmai terminase de înfulecat un pește”³⁸.

Următoarea proză scurtă din carte, „Cârțița”, cuprinde o incursiune în spațiul abisal al pământului, aspect redat de modul în care protagonistul își lipește urechea de sol, explicând: „Strâng din pleoape până mă dor ochii și deodată îmi pare că prind un zgomet îndepărtat sub pământ. Aha! O cârțiță! Mama-cârțiță, tata-cârțiță, băiatul-cârțiță. Mama-cârțiță gătește în bucătărie. Are o tigiaie în care prăjește câteva râme. Uaah! Ce greșos! Fum peste tot! Tata-cârțiță s-a și supărat”³⁹. Forța imaginativă a copilului compensează absența vizuală a animalelor, iar micro-povestirea pe care personajul și-o spune stând întins pe pământ se continuă cu prinderea cârțiței de către bunica băiatului. Fascinația ingenuă a copilului care ia cârțița în mâini și fuge către părinți demonstrează încă o dată evoluția pe care o avem dintotdeauna în raport cu ceea ce nu se încadrează în limitele umanului, prin dialog și deopotrivă umplere a golurilor cu un comportament propriu.

9. *Ciudata și înfricoșătoarea viață a lui Priță Barsacu* (2018) de Iulian Bocai

Atras de universul vegetal și animalier din copilărie, protagonistul Priță, din romanul lui Iulian Bocai, este exponentul descoperitorului, al celui care își conduce existența prin raportul senzorial stabilit cu entitățile pe care ceilalți nu le iau în considerare. Priță vede un anume *dincolo* situat la granița satului cu cea a imaginației care îl ghidează într-o matcă a vieții pulsânde, cu insecte, broaște și plante ce își întrețes condiția și sunt acaparate de atenția copilului.

Profesorul Burcilă le cere copiilor să alcătuiască insectare de-a lungul carierei didactice de aproximativ treizeci de ani, drept pentru care „Priță a luat-o iar pe Stanca la râu să prindă mormoloci, gândăcei de apă, niște puișori de oblet și scoici miniaturale, căci acestea erau singurele animale care încăpeau în sticlute.”⁴⁰, insectarul însumând douăzeci și patru de animale, printre care și ființe acvatice,

³⁸ Florin Lăzărescu, *Lampa cu căciulă*, Iași, ed. Polirom, 2016, p. 24.

³⁹ *Ibidem*, p. 35.

⁴⁰ Iulian Bocai, *Ciudata și înfricoșătoarea viață a lui Priță Barsacu*, Iași, ed. Polirom, 2018, p. 72.

astfel încât insectarul rămâne doar denominația pentru seria de ființe prinse de Priță, de care profesorul este fascinat, ca urmare a creativității băiatului de a conserva animalele în recipiente cu ampicilină. Narațiunea urmărește simplitatea fascinației, o secvență precum „Priță îl auzise odată pe Burcilă vorbind despre Vilem von Humbol, care se dusesse în toată lumea să catalogheze toate speciile de plante și animale care-i ieșeau în cale”⁴¹ ilustrând tonalitatea ludică, idee ce se continuă cu transformarea băiatului într-un soi de naturalist care explorează câmpul din sat.

Priță disecă omizile, la începutul cărții, iar către final pescuiește, dar cade în râul în care se înecaseră mulți localnici de-a lungul anilor. După încercări repetate de a ajunge la barcă sau la mal, Priță este salvat de un sătean și dus la Caracal, însă moare la spital.

10. Călătorie între lumi cu prezențe animaliere în proza Veronicăi D. Niculescu

10.1. *Spre văi de jad și sălbăție. Adevărata viață a unei false prințese (2016)*

Cartea *Spre văi de jad și sălbăție* se înscrie într-o tipologie romanescă autoreflexivă, constituind un proiect ambițios care cristalizează voci distincte, construite totuși prin același filtru al sensibilității. Cele trei părți se subsumează relațiilor om-animal; protagonista din prima secțiune este Miranda Dortloft, care mărturisește identificarea cu animalele:

Știu că privind atâta în jur nu fac decât să dau roată singurului lucru pentru care mă aflu aici: să scriu despre lup. Dar așa face lupul, ba și tânărul cățelandru de oraș, ba până și bietul pisco de apartament înainte să se cuibărească: dă roată, roată, ca să culce cu trupul său iarba înaltă, sau covorul, sau plapuma, să bătătorească un pic stratul moale, să-și croiască loc de înnoptat.⁴²

Această confesiune apare în urma dorinței de a scrie, pregnantă în prima parte prin căutarea unui loc propice pentru actul de creație. Miranda hoinărește printr-un oraș, zărește un lup în ipostaza de animal de companie, căci o femeie îl plimbă în parc, asemenea unui câine, unui animal domestic, deși Miranda insistă că nu este decât un lup alb. Totuși, acea prezență îi declanșează viziunea parcului scăldat într-o lumină argintie, proza conținând astfel de inserții ale oniricului, ale unui fabulos ce se comprimă în momente de nesiguranță a vieții într-un prezent apăsător.

⁴¹ Iulian Bocai, *op. cit.*, p. 82.

⁴² Veronica D. Niculescu, *Spre văi de jad și sălbăție*, Iași, ed. Polirom, 2016, p. 17.

A doua parte conține un basm în versuri, în centrul căruia se află prințesa Mereu da Flor⁴³, scris chiar de naratoarea Miranda. Prințesa este însoțită mereu de trei țestoase, un câine (Malamut), un păianjen (Firedemătase) și un papagal (Glasurât), cărora li se adaugă doica fetei. Când merge în biblioteca situată în pivnițele palatului, Mereu da Flor îl întâlnește pe bibliotecar, care îi dă fetei o carte cu povestea mamei ei. Din acest volum, prințesa află că părinții ei primiseră drept cadou de nuntă un șoarece de bibliotecă; în timp, se produce transformarea animalului în om, acest aspect nefiind sugerat ca ceva straniu, ci este acceptat ca atare de către tânără. Printr-un artificiu compozițional, cititorul află basmul fusesse scris de un prinț ce vine la palat, discursul căpătând dimensiunea unei metanarațiuni.

Următoarea parte surprinde evoluția familiei Mirandei. Fiica Reghinei și a lui Iustin, Miranda are o soră, Sorana, și împreună locuiesc într-o casă de lângă pădure. Fata se simte eliberată doar atunci când aleargă pe câmpul cu sălbăție – o plantă erbacee – asemănându-se și identificându-se cu un câine. Miranda adună insecte, le ține în mici cutii care îi alcătuiesc un univers compensatoriu, întrucât ea nu se simte bine în preajma altor copii. Evocă o pădure de mesteceni, pe care o vom întâlni și în volumul *Quilt*, pendulările de la mediile naturale la cele interioare scoțând în evidență nevoia de integrare într-un spațiu sigur pentru protagonista Miranda. Locuind în copilărie în Pitești, Miranda devine redactor-șef și apoi tehnoredactor în București și percepe locurile ca părți ale unui mare organism. Un pasaj de o tandrețe subtilă, pe care de altfel tânăra naratoare o caută în ceea ce o înconjoară, este „lumea e o aripă de pasăre dodo, încăpem aici amândoi, lângă burta păsării mari, căutând doar un pic de căldură.”⁴⁴

10.2. *Simfonia animalieră* (2014)

Vocea naratoarei din *Simfonia animalieră* se întrețese cu prezențele a trei animale, așa cum sintetizează pasajul: „Finalul verii l-am petrecut astfel, singură și împreună cu cei trei singuratici prieteni, ariciul, hârciogul și cârțița, scriindu-ne în ritmul nostru obișnuit”⁴⁵. Partitura narativă este aici alcătuită chiar din denumirile unei piese muzicale – *Allegro spiritoso*, *Andantino grazioso* și *Allegro affettuoso*, mixajul de prezențe sugerând că lumea se construiește prin intimitatea omului cu natura și cultura, acest binom epuizându-și semnificația în universul ficțional al Veronicăi D. Niculescu. Mai clar spus, teatrul ca spațiu întregitor al unor manifestări artistice omenești cuprinde și animalele pe care naratoarea le aduce cu ea, experiențele întregindu-se doar la întâlnirea dintre artificial – creație a ființei umane, și animal, cele două amalgamându-se într-o intimitate reprezentativă prozei Veronicăi Niculescu.

⁴³ Basmul se aseamănă, în unele privințe, cu un volum publicat la editura Curtea Veche, *Spendidul mistreț* de Péter Demény, în traducerea lui Kocsis Francisko, 2020.

⁴⁴ Veronica D. Niculescu, *Spre văi de jad și sălbăție*, p. 137.

⁴⁵ *Idem*, *Simfonia animalieră*, Iași, ed. Polirom, 2021, p. 39.

10.3. *Quilt* (2023)

Animalele sunt prezente și în cel mai recent volum al Veronicăi D. Niculescu, în povestiri precum „Câinele moscovit de la metrou”, „Câinii din zori”, „Toți câinii mei”. Filonul acestor povești este de sorginte biografică, în sensul în care există referiri la traducere, iar cărțile pentru copii ale autoarei se înscriu în această sferă a lumilor ce interceptează prezența animalelor ca pe semnale pe care oamenii le pot prelucra emoțional, pentru a-și întregi viața cu ajutorul experienței legate de viețuitoare.

Înțelegerea în cheie postumanistă a literaturii pătrunde gradual în cronicile din mediul literar românesc, așa cum e observabil într-o recentă recenzie la volumul Veronicăi D. Niculescu, în care Mirela Nagâț scrie „Proza ei răspunde foarte bine unei lecturi post-umaniste, căci efasează distanța ontologică între oameni și non-oameni.”⁴⁶ O povestire pe care o menționează și Mirela Nagâț datorită forței întrepătrunderii existenței omului cu o căprioară este „Mesteceni de hârtie”. Acest text încapsulează intimitatea aparte creionată în siajul deprinderii personajului Vladimir Pârvulescu de a salva, îngriji și elibera viețuitoarele ale căror apariții trădează scenarii fabuloase, cu momente în care realitatea obiectivă se concentrează în jurul ipostazelor animaliere.

Recunoscut în redacția ziarului la care lucrează mai mult prin intermediul abilității lui de a vindeca animalele pe care angajații le aduc, Vladimir trăiește lângă o pădure, fapt ce facilitează întâlnirea cu căprioara Oara. Admirând-o de la depărtare, la un moment dat, Vladimir observă că este rănită și o ia acasă pentru a o avea în grijă. Descrierile actelor de blândețe și apropiere între cele două ființe sunt sugestive pentru conturarea unui univers autosuficient, în care omul își întregeste ființa prin raportarea vulnerabilă la o altă ființă. Tandrețea și atenția bărbatului culminează în momentele de îmbrățișare a căprioarei ce doarme în patul lui Vladimir, care se simte copleșit de „Mireasma sălbăticiunii”⁴⁷ pe care o purta cu sine oricând părăsea casa. Un soi de contaminare a prezențelor, o comunicare dincolo de limitele corporalului se instituie mai departe prin plimbările celor două ființe prin pădure, finalul povestirii sondând starea de abandon în care ajunge Vladimir odată cu îndepărtarea treptată a căprioarei.

11. *Boddah speriat* (2016) de Ionuț Chiva

În *Boddah speriat*, Ionuț Chiva devoalează profunzimile singurătății și ale interstițiilor din matca relațiilor de familie ori de prietenie, producând sfere narative în economia

⁴⁶ Mirela Nagâț, „Cartea oamenilor și a animalelor”, în revista „Apostrof”, anul XXXIV, nr. 10 (401), 2023.

⁴⁷ Veronica D. Niculescu, *Quilt*, Iași, ed. Polirom, 2023, p. 63.

căroră se află uneori oameni, alteori câini și vulpi. Povestirea care oferă titlul volumului atrage atenția, în mod special, ca urmare a dozajului discursurilor în care sunt pliate forme interjecționale, intertextualitate și descrieri pronunțate ale ambianței și comportamentului, cu fragmentări ale sintaxei sau automatisme precum „boddah.mergem.”⁴⁸.

Dincolo de faptul că povestirea are ca motto o notație preluată de pe un site, cu privire la prima povestire a scriitorului de *science fiction*, Philip K. Dick, personajul (denumit „El”) din cartea lui Chiva vorbește cu prietena lui despre subiectul prozei lui Dick, intitulată *Roog*, sunet pe care îl produce și Boddah și pe care naratorul îl transfigurează prin stări de „Alertă, alertă, alertă!” și prin reiterarea termenului „ultragiāt”⁴⁹.

Narațiunea poate fi văzută prin trei cercuri concentrice, având ca nucleu ideea de inaccesibilitate a înțelegerii complete a lumii, de neputință a comunicării. Mai întâi, există stratul extern, în care un cuplu dintr-un sat își duce existența fără complicații, căci nu se oferă detalii care să sugereze statutul celor doi parteneri sau alte aspecte, în afară de discuția despre textul lui Philip K. Dick și faptul că locuiesc împreună. În plan secund, există lumea interioară a câinelui Boddah, care pare să intervină în narațiune în mod direct prin trei fragmente cu structură lexico-gramaticală atipică, în care incipitul e marcat de verbul „faceau”: „Faceau ca moartea mică din somn, ca mulți dinți și fugi fugi, ca luminile care bubuie în cer <<plânge>>.”⁵⁰ Al treilea cadru, cel mai apropiat de centrul povestirii din care iradiază încercarea de a percepe alte lumi prin propriul filtru senzorial și cognitiv este dat chiar de prezența lui „roog”. Acest termen-sunet desemnează atât reacția lui Boddah la o mașină care se oprește periodic în fața casei pentru a lua ceva din anumite vase – analogie cu containerele de gunoi din povestirea lui Philip K. Dick, în care câinele Boris considera gunoierii entități periculoase – cât și la resemantizarea omului prin structura „roogul fără blană” – oamenii care vin și adună gunoiul. Pare că ei completează și că numai Boddah este conștient de riscurile ilustrate în secvența: „Dacă nu <<lasă>> mai mult, va trebui să-i <<mâncăm>> pe <<ei>>, spuse roog fără blană”⁵¹.

Textul amintește de unele proze scrise de Italo Svevo – așa cum este cea în care un câine narează în succesiune cu intervenții umane, în povestirea ce deschide volumul *Viitorul amintirilor, Argo și stăpânul său*. Fiindcă vocile omului și patrupedului se întrepătrund, se conferă impresia că lumea însăși este liantul celor două prezențe interdependente. Cu toate că naratorul uman se portretează prin formulări precum „individul cel mai evoluat”⁵², apoi el

⁴⁸ Ionuț Chiva, *Boddah speriat*, Iași, ed. Polirom, 2014, p. 24.

⁴⁹ *Idem*, p. 23.

⁵⁰ *Idem*, p. 25.

⁵¹ *Idem*, p. 29.

⁵² Italo Svevo, *Viitorul amintirilor*, trad. de Mihai Banciu, ed. Polirom, p. 17.

evidențiază cum Argo, câinele, reușește să exprime o „frază futuristă”⁵³, pentru ca mai narațiunea să încadreze și expunerea subiectivă a experienței pe care o are câinele, pornind de la mirosurile resimțite. Astfel, aparent separate, atât vocile, cât și existențele celor doi fuzionează și reliefează un univers în care simțurile se confundă, pentru că sunt filtrate prin dubla raportare pe care o are și cititorul prin artificul compozițional al alternării planurilor narative – animal și câine. De altfel, în *Postfața* volumului, Mihai Banciu remarcă aplecarea lui Svevo, în unele proze, către universul animalier, astfel încât, în afară de *Argo și stăpânul său*, de amintit mai sunt și „Moșneagul”, „O farsă reușită”, „Orazio Cima”.

11. *Imperiul pisicilor* (2017) de Alex Tocilescu

Imperiul pisicilor este un volum de proză scurtă ce poate fi citită drept ansamblu de viniete pe marginea cărora Tocilescu glosează subiecte personale, intime și sociale, cu spirit sardonice, dar și cu lejeritatea unor discuții alunecând spre atmosfera unor lumi logice acceptate ca atare. Un text relevant pentru reprezentarea animalelor în literatură este cel care se imaginează viața pisicilor drept centrală pe Pământ, înainte de umanitate. Un dialog al pisicii teleportate pe o navă spațială de către extraterestrii Zm și Zr cuprinde următoarele remarci: „– Și totuși, planeta voastră e condusă de ființele alea stupide, oamenii. – Și ai bătut atâta drum ca să remarci asta, zise pisica ironică.”⁵⁴ și continuă cu o repliere a istoriei lumii. Pisicile explică trecerea de la cele 40 de vieți pe care le aveau înainte ca oamenii să prolifereze pe Pământ, iar apoi sintetizează reflecțiile filosofice referitoare la lipsa sensului de a fi specia predominantă, în contextul mortalității. Stilul direct al exprimării pisicii racordează substratul speculativ, în sensul în care lumea actuală devine un simulacru, o moștenire a pisicilor de acum 10.000 de ani.

12. Concluzii

Conform *Studiilor despre animale*, o ontologie bazată pe relaționare și interdependență ar constitui una dintre direcțiile prin care animalele umane și non-umane pot ameliora distanțele care declanșează suferință și dispariția speciilor. Astfel, sferă metodologică vastă, *Studiile despre animale* propun o reconsiderare a statutului uman, acordând atenție sporită modalităților de producere a vieții animale și limitelor care împiedică bunăstarea viețuitoarelor fără autonomie. Oamenii pot alege să fie de acord cu necesitatea drepturilor animalelor, să fie reținuți în a se

⁵³ *Ibidem*, p. 17.

⁵⁴ Alex Tocilescu, *Imperiul pisicilor*, Iași, editura Polirom, 2017, p. 201.

plasa radical în raport cu exploatarea unor mamifere pentru interese economice sau pot avea numeroase alte poziționări în ceea ce privește existența animalelor.

Oricare ar fi direcția de înțelegere a unei democrații din care să facă parte și animalele non-umane, problemele legate de traiul și reprezentarea *necuvântătoarelor* nu sunt nicidecum aproape să fie soluționate. Poate că măsurile se vor manifesta în continuarea deschiderii unor discuții cu componente atât teoretice, cât și aplicate, așa cum se remarcă în ansamblul *Studiilor despre animale*. Mai departe, cum se corelează toate acestea cu lectura unor texte literare? Este nevoie de o interpretare diferențiată a cărților care includ animale în narațiuni sau teoria stagnează în propriile concepte care nu pot explica alegerile autorilor de a-și construi astfel literatura? Exemple literare succinte oferite anterior redau un punct de plecare în cercetări viitoare asupra rolului pe care îl au oamenii în a acorda voci sau spațiu animalelor în cele mai diverse forme, în care creativitatea, speculația și intimitatea cu ceea ce ne înconjoară devin mecanisme ale unui complex areal de existențe non-umane.

Bibliografie

- Agamben, G., 2016, *Deschisul. Omul și animalul*, trad. de Vlad Russo, București, Humanitas.
- Aristotel, 2020, *Politica*, trad. de Ralu Grigoriu, București, Paideia.
- Attar, F., 1984, *Conference of the Birds*, trad. de Afkham Darbandi și Dick Davis, Penguin Classics.
- Bocai, I., 2018, *Ciudata și înfricoșătoarea viață a lui Priță Barsacu*, Iași, Polirom.
- Calarco, M., 2015, *Thinking Through Animals: Identity, Difference, Indistinction*. Stanford University Press.
- Cărtărescu, M., 2015, *Solenoid*, București, Humanitas.
- Chiva, I., 2014, *Boddah speriat*, Iași, Polirom.
- Clinici, D., 2020, *Post/h/um. Jurnal de studii (post)umaniste*, vol. 5, nr. 2.
- Dussert, E., 2023, „Ascunse de pădure. Dodo, drontul”, în „Observator cultural”, nr. 1154, aprilie 13.
- Foață, Ș., 2015, *Mic tratat de pisicologie. Bucăți feline în felii*, București, Humanitas.
- Fu-Tuan, Yi, 1984, *Dominance and Affection. The Making of Pets*. Yale University Press.
- Haraway, D., 2013, *When Species Meet*, University of Minnesota Press.
- Iovănel, M., 2021, *Istoria literaturii române contemporane (1990-2020)*, Iași, Polirom.
- Lăzărescu, F., 2016, *Lampa cu căciulă*, Iași, Polirom.
- Marchesini, R., 2017, *Over the Human. Post-humanism and the Concept of Animal Epiphany*, Cham, Springer.
- Martelli, M., 2023, *Cea mai norocoasă ființă. Poeme*, București, FrACTalia.
- Martelli, M., 2022, *Povestea scroafei și a devenirii animal*, București, Editura pentru Literatură Feministă.
- Mănescu, I., 2021, *Copiii ecosistemului*, București, Nemira.

- Næss, A., 1989, *Ecology, Community and Lifestyle*, translated by David Rothenberg, Cambridge University Press.
- Nagât, M., 2023, „Cartea oamenilor și a animalelor”, revista „Apostrof”, anul XXXIV, nr. 10 (401).
- Natsume, S., 2010, *Eu, motanul*, trad. de Ion Doru Brana, București, Nemira.
- Niculescu D., V., 2014, *Simfonia animalieră*, Iași, Polirom.
- Niculescu D., V., 2016, *Spre văi de jad și sălbăție*, Iași, Polirom.
- Niculescu D., V., 2023, *Quilt*, Iași, Polirom.
- Plumwood, V., 2013, *The Eye of the Crocodile*, ANU E Press.
- Singer, P., 1995, *Eliberarea animalelor*, trad. de Adrian Miroiu, în Adrian Miroiu (ed.), *Etica aplicată*, București, Alternative.
- Süskind, P., 2016, *Porumbelul*, traducere de Daniela Ștefănescu, București, Humanitas.
- Svevo, I., 2020, *Viitorul amintirilor*, trad. de Mihai Banciu, Iași, Polirom.
- Tocilescu, A., 2017, *Imperiul pisicilor*, Iași, Polirom.
- Ugron, N., 2022, *Orlando Postuman*, București, FrACTalia.

Resurse online

- <https://humanimalia.org/>
- <https://reaktionbooks.co.uk/series/animal>
- <https://www.australiazoo.com.au/about-us/the-irwins/steve/>
- <https://www.editura-art.ro/info/blogitem/5-romane-cu-catei-pentru-iubitorii-de-animale-si-nu-numai>
- <https://www.justwondering.io/>
- <https://www.observatorcultural.ro/author/adinarosetti/>
- <https://www.scena9.ro/article/13-motani-si-pisici-in-literatura-romana>

Recenzii

Liliana Ionescu-Ruxăndoiu (coord.), Andra Vasilescu, Liliana Hoinărescu, Liana Pop, Mihaela-Viorica Constantinescu, Ariadna Ștefănescu, Răzvan Săftoiu, Daniela Roventă-Frumușani, Carmen-Ioana Radu, Melania Roibu, Gabriela Stoica, Stanca Măda, Emilia Parpală, Oana Uță Bărbulescu, Anca Gâță, *Dicționar de pragmatică și de analiză a discursului (DPAD)*, Institutul European, Iași, 2023, 549 p, ISBN: 978-606-24-0375-1

O apariție editorială importantă a anului 2023 este *Dicționarul de pragmatică și analiză a discursului (DPAD)*, rod al colaborării fructuoase a mai mulți specialiști din diverse centre universitare românești. Lucrarea oferă un valoros instrument de lucru pentru domeniul lingvisticii funcționale, fiind comparabil prin densitatea și actualitatea informației, capacitate de sinteză conceptuală și rigoare cu dicționare similare apărute în străinătate. Dicționarul se adaugă cu succes unei serii de lucrări destinate specialiștilor și celor care se formează în domeniul filologic, mai vechiului *Dicționar de științe ale limbii* (DȘL, trei ediții: 1997, 2001, 2005) sau recentului *Dicționar de termeni gramaticali și concepte lingvistice conexe* (DTG, Univers Enciclopedic Gold, 2023).

DPAD cuprinde 316 termeni în principal din domeniul pragmaticii și al analizei discursului (cu firești comparații între școlile de tip anglo-saxon și cele de limbă franceză), dar și din zone inter- și transdisciplinare (retorică și argumentare, stilistică, naratologie, teoria textului, sociologie și sociolingvistică, psihologie și psiholingvistică, antropologie culturală, științele comunicării), punând astfel în evidență caracterul integrativ al pragmaticii și dinamica sa accentuată din ultimele decenii.

Conceptele fundamentale, mai ales din domeniul pragmaticii, sunt tratate pe larg (1-4 pagini), relativ monografic, dar și cu numeroase trimiteri spre vocile conexe din interiorul dicționarului. În această categorie intră prezentarea în sinteză a disciplinelor care stau în atenția autorilor (*analiza discursului, analiza critică a discursului, etnometodologie, pragmatică, retorică* ș.a.), dar și explicarea detaliată a elementelor ce definesc aria de specificitate a acestei științe a limbii (ca de exemplu, *act de vorbire, act pragmatic, conector, conflict verbal, deixis, discurs, forță ilocuționară, implicatură, impolitețe, inferență, interacțiune verbală, marcatori discursivi, maxime conversaționale, performativ, politețe, perlocuționar, pragmaticalizare, presuposiție, principii pragmatice* ș.a.).

Aceste articole de dicționar au, așa cum se poate observa, o structură unitară riguroasă, pornind de la definiție către istoria și evoluția conceptului, trăsături, taxonomie, funcții comunicative și discursive, oferind, unde este necesar, și eventuale modele de analiză. Un exemplu relevant este, în acest sens, intrarea *act de vorbire/act verbal/act de limbaj* care pornește de la definiție și clarificări teoretice preliminare, discută natura actului de vorbire în concepția lui Austin (1962), Strawson (1964), Searle (1969), Grice (1975), Bach/Harnish (1979) și sintetizează diversele perspective de realizare a taxonomiei actelor de vorbire pe baza unei bibliografii cuprinzătoare, care adaugă la numele și

lucrările menționate deja pe cele ale lui Searle/Vanderveken (1985), Wierzbicka (1987), Sadock (1994) ș.a. De reținut sunt și sugestiile de lectură pe care dicționarul le oferă între voci, de natură să ghideze parcursul cognitiv al cititorului; în cazul articolului sus-menționat se face relaționarea cu *act pragmatic (pract)*, *constatativ*, *context*, *ilocuționar*, *indicator al forței ilocuționare*, *inferență*, *locuționar*, *perlocuționar* ș.a.

Conceptele subordonate se limitează la definiție și exemple (de ex. *acord verbal*, *adiacență*, *alocutiv*, *delocutiv*, *dezacord verbal*, *eveniment comunicativ/discursiv*, *fond comun de cunoștințe*, *polilog*, *solilocviu* ș.a.), unele dintre acestea apărând în „constelații” de tipul: *act pragmatic – pragmem*, *argument – argumentare – argumentativ*, *intertextualitate – intertext*, *dialog-dialogal/dialogic-dialogism* ș.a.

Dicționarul include și numeroși termeni indispensabili pentru aparatul conceptual și metodologic al pragmaticii/analizei discursului, preluați din terminologia largă a lingvisticii (*cod*, *competență*, *context*, *fatic*, *funcție a limbajului*, *gramaticalizare*, *metalimbaj*, *metalingvistic*, *nonverbal*, *oral*, *paradigmă*, *paraverbal*, *performanță*, *referință* ș.a.), a lingvisticii textului (*coerență*, *coeziune*, *conexitate*, *enunț*, *enunțare*, *intertextualitate* ș.a.), din sociologie, psihologie, cognitivism (*emoție*, *identitate*, *ideologie*, *metaforă cognitivă*, *pathemizare*, *stereotip* ș.a.), din retorică (*argument*, *ethos*, *entimemă*, *logos*, *pathos*, *silogism*, *sofism* ș.a.), naratologie (*punct de vedere/focalizare/perspectivă*), stilistică (*hiperbolă*, *ironie*, *metonimie*, *repetiție*, *sinecdocă*, *sarcasm*, *umor* ș.a.), științele comunicării (*comunicare interculturală*, *interpersonală*, *emotivă*, *emoțională*, *mediată de calculator* ș.a.). În multe din aceste cazuri, conceptele sunt „recitate” din perspectiva pragmaticii și analizei discursului și integrate metodologic acestor discipline prin excelență „absorbante”.

Unul dintre meritele incontestabile ale DPAD ține de căutarea și impunerea unei terminologii care să redea în limba română echivalentele din engleză și/sau franceză din domeniul pragmaticii și al analizei discursului. Această mișcare de sincronizare terminologică cu discipline aflate în plină expansiune (în special pragmatica) a început în ultimele două-trei decenii și continuă și astăzi, obligând pe cercetătorii români la alegeri bine motivate și negociate în comunitatea de practică. În acest sens, DPAD include la început o listă de posibile corespondente românești ale unor termeni din limba engleză, deși este posibil ca în corpul articolelor să găsim mai multe astfel de opțiuni. Este, de asemenea de apreciat, atenția autorilor la indicarea unor sinonimii mai mult sau mai puțin exacte, existente în metalimbajul disciplinelor în discuție (de ex. *ascultător – receptor*, *alocutor – destinatar – interlocutor*; *emițător – locutor – vorbitor*; *punct de vedere – focalizare – perspectivă* ș.a.)

DPAD include și o consistentă și foarte utilă bibliografie a lucrărilor de pragmatică și analiza discursului citate (pp. 423-491), de asemenea, în premieră, bibliografia studiilor românești din aceste domenii (pp. 492-534). Indicele final de termeni, realizat cu acribie, facilitează căutarea articolelor de dicționar și corelațiile conceptuale de care are nevoie cititorul.

Lucrare de un înalt profesionalism, proaspăt apărut *Dicționar de pragmatică și analiză a discursului* va fi un instrument de lucru indispensabil atât lingviștilor, cât și celor care doresc să aprofundeze studiul limbii din perspectivă funcțională (studenți, masteranzi, doctoranzi).

Oana Chelaru-Murăruș
Universitatea din București
oana.murarus@litere.unibuc.ro

Ion Pop, *Conștiințe critice*, Editura Limes, Cluj-Napoca, 2021, 290 p., ISBN: 978-606-79-9532-9

Volumul *Conștiințe critice* constituie un ansamblu de articole, interviuri, note de lectură, impresii sistematizate în contextul unor colocvii ori reuniuni științifice, toate analize ale dinamicii de gândire a grupului de teoreticieni și esești ce au format „Școala critică de la Geneva”, coagulată în jurul lui Marcel Raymond. Investigația lui Ion Pop urmărește, așadar, influențe și metode de filtrare a înțelegerii în cercetarea obiectelor estetice, metode pe care le împărtășesc Albert Béguin, Jean Rousset, Jean Starobinski, Georges Poulet, Jean-Pierre Richard.

Unul dintre conceptele recurente ale sistemului de reflecție al lui Marcel Raymond, *Erlebnis*, este preluat de la Wilhelm Dilthey și constă în valorizarea experienței lăuntrice, a trăirii, atât în crearea operei, cât și în procesul receptării ei critice, în investirea ei cu un sens revitalizat prin lectură participativă. Înțelegerea se definește, pentru Dilthey și, apoi, pentru Marcel Raymond, ca un tip de „transfer al subiectivității interpretante în conștiința autorului interpretat”; interpretarea, în schimb, este un proces aplicat semnelor distinctive ale unui psihism străin. Condiția preliminară a unei armonii potențiale între înțelegere și interpretare este, pe de altă parte, tocmai forma subiectivă a intuiției, prin care viziunea asupra ansamblului devine globală, organică, susținând, astfel, coerența demersului de decriptare a întregului. Un asemenea mecanism poate fi validat, însă, numai prin confruntarea constantă a sensului întregului cu formele intermitente ale detaliului, printr-o mișcare de balans între centru și periferie. Pentru Marcel Raymond, înțelegerea este o miză superioară explicației, pe care o transcende, și care își confirmă ipotezele prin cercetarea recurențelor, a repetițiilor ce atestă dominantele unui imaginar. Ion Pop notează felul distinct în care noțiuni definitorii pentru sistemul lui Marcel Raymond s-au configurat în vocabularul de analiză al discipolilor săi: la Jean-Pierre Richard, recurențele sunt recuperate mai ales prin reconstituirea unor rețele de senzații, ceea ce conferă lecturii o dimensiune senzuală, iar limbajului o sensibilitate. Dacă o asemenea metodă se apropie de configurația unui *cerc hermeneutic*, contrapondere este dată de pledoaria lui Jean Starobinski pentru „distanță reflexivă”: în *Relația critică*, Starobinski arată că o analiză critică traversează un ciclu ce derivă dintr-o „întâmpinare naivă la o înțelegere înglobantă, dictată de legea internă a operei, la o reflecție autonomă în fața operei și a istoriei în care se inserează.” Unitatea metodei de analiză a Școlii de la Geneva rezultă, așadar, din armonizarea înțelegerii, a explicației și a reflecției critice sau, în termenii lui Starobinski, în aducerea laolaltă a perspectivei totalizante, a „privirii de sus” și a „intuiției identificatoare”, punctuale, prin care se creează sistemul de rezonanțe al lecturii. Uneori, acesta poate lua forma unei hărți de *cogito*-uri ori de reprezentări ale relațiilor cu propriul domeniu interior ori cu spațiile și timpurile de dincolo de orizonturile recunoscutibile ale Celuilalt.

O mărturie despre raportul dintre istorie și subiectivitate, ca fundal al acestui tip particular de înțelegere critică, apare într-o scrisoare din 1938, pe care Albert Béguin i-o trimite lui Marcel Raymond, declarându-i că „mi-e foarte greu să gândesc istoricește. Mă întreb, de altfel, cum gândesc, deoarece n-o fac nici la modul filosofic. Trebuie că e mai degrabă o gândire puternic colorată de afectivitate.” Acest *pattern* de reflecție determină și construcția analizei sale din *Sufletul romantic și visul*, care lasă să transpară principiul corespondențelor și al dinamicilor duble ce animă raportul existență – creație, susținând

imposibilitatea de a le despărți ori gândi fundamental diferențiat. Adevărul căutat este acela al unui eu fictiv, coerent, unitar, în mod esențial semnificativ, într-un sens ce depășește și se opune, pe de altă parte, oricărei viziuni pozitivistice. Acest adevăr pe care îl poate enunța indirect literatura este vital, pentru că, susține Starobinski, „literatura nu este decât un loc de trecere, un câmp de experiență (de cea mai prețioasă speță) și a cărei valoare esențială este de a ne ajuta să trăim, să stabilim raporturi mai juste cu lumea și cu semenii noștri”. Puterea de valorizare potențial infinită a experienței umane pe care o dă literatura este de constatat și în unele particularități ale lirismului modern, care, pentru Marcel Raymond, instalează pe același nivel de importanță și de relevanță sensibilă starea de vis și starea de veghe, ipoteză amplu dezvoltată în spațiul teoriei franceze extrem contemporane orientate, prin Alain Corbin și Hervé Mazurel, înspre reinvestirea valorică a inconștientului în dimensiunea sa transistorică.

Într-un interviu realizat de Ion Pop în august 1976, Marcel Raymond formulează opțiuni de lectură care acordă întâietate expresiei experienței interioare: „Nu cred (...) că e o cale bună aceea care constă în a considera poezia întâi de toate drept un joc verbal, iar critica în primul rând drept o interpretare sistematică, lingvistică, structuralistă, a acestui joc verbal”. Este și contextul în care Marcel Raymond își exprimă rezerve față de sensul mișcării suprarealiste, evocând posibilitatea unui filtru doctrinar care alterează subiectivitatea poezilor. Unul dintre ultimele proiecte în legătură cu care se exprimă este ideea unei antologii a reveriei, de la Rousseau la Baudelaire, susținând că predispoziția naturală a unui critic se întrevede în posibilitatea de a se autoriza să fie visător.

În același interval de timp, în 1971, apariția volumului lui Georges Poulet, *Conștiința critică*, reabilitează subiectivitatea critică, în primul rând prin acceptarea propunerii sale de a vedea conștiința critică asemenea unei sinteze între o confesiune și o profesiune de credință, iar lectura ca un act de participare mai ales afectivă la operă, pentru că, explică autorul, „actul lecturii (la care se reduce orice adevărată gândire critică) implică coincidența a două conștiințe: aceea a unui cititor și aceea a unui autor.” O sursă a acestei sensibilități este, explică Ion Pop, intuiționismul bergsonian care legitimează o lectură a afinităților și a acordurilor afective între creator și critic. Lectura devine, din această perspectivă, o confruntare a două conștiințe, care se contopesc sau își cedează teritoriul reprezentării, miza fiind, cel puțin în cazul metodei lui Georges Poulet, aceea „de a pătrunde în spațiul cel mai profund al eului operei, acolo unde se coagulează și afirmă viziunea proprie fiecărui scriitor. Cu alte cuvinte, criticul vizează surprinderea a înseși genezei viziunii. Aceasta apare ca un fel de autogeneză desfășurată într-un spațiu pur interior și într-un timp altul decât cel al istoriei: timp și spațiu esențializate, desprinse de contingente și accidentale, sau mai degrabă depășindu-le”.

Dincolo de diferențele de sensibilitate ale autorilor prin care se generează aerul comun al unei epoci culturale, metoda dezvoltată de criticii Școlii de la Geneva investighează relevanța unităților stilistice, de formulat prin constante de imaginar. Georges Poulet insistă, de pildă, în cazul analizei poeziei lui Charles Baudelaire, asupra poziției autorului ca moștenitor al unei epoci și, deci, al unei lumi care se pregătește să se stingă, ceea ce declanșează, succesiv ori simultan, o conștiință a abisului, o melancolie intermitentă, dar și „o reverie compensatorie”. Funcția criticului, o spune Georges Poulet într-un interviu cu Ion Pop, nu este să numească felul în care interacționează structuri în interiorul unui text, ci să identifice recurențele tematice, urmând ideea lui Proust de a

numi în primul rând persistențele și mai puțin întreruperile. De reținut, din acest punct de vedere, definiția actului critic pe care autorul *Conștiinței critice* o formulează: „Actul critic este un act de dezapropriere, este un act prin care tinzi nu să te identifici întru totul cu celălalt – căci aceasta ar însemna să te consideri nu doar asemănător, ci egal celui alt – ci să realizezi o adevărată neantizare a ta, în prezența celui alt. Numai în felul acesta înțeleg eu identificarea; ea nu e un fenomen prin care te ridici la înălțimea altcuiva, ci unul prin care te retragi lăsând locul liber pentru celălalt să-l ocupe în tine însuși, în lăuntrul tău.” În ceea ce poate să constituie o sinteză a punctelor de vedere ale teoreticienilor Școlii de Geneva, criticul apare ca entitate de tranziție, martor al decantărilor viziunilor, fulgurațiilor, impresiilor viabile ori inconsistente ale unor autori cărora le asigură, prin lectură și înțelegere, posibilitatea intrării într-o morfologie vie, a unei reîntrupări.

Laura Dumitrescu

Universitatea din București

laura.dumitrescu@litere.unibuc.ro

Gabriela Pană Dindelegan (coord.), Rodica Zafiu, Adina Dragomirescu, Alexandru Nicolae, Adnana Boioc Apintei, *Dicționar de termeni gramaticali și concepte lingvistice conexe (DTG)*, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2023, 720 p., ISBN: 978-606-096-256-4

Dicționarul de față, abreviat și pe copertă *DTG*, răspunde unei nevoi în lingvistica românească, anume aceea de a aduce la zi și de a explica, într-o manieră modernă, terminologia folosită în gramatică, în înțelesul ei mai larg (însă cu accent pe sintaxă și pe morfologie), abordând tangențial și termeni din subdomenii lingvistice conexe gramaticii sau cu care gramatica se împletește (fonologie, morfofonologie, analiza discursului etc.). Cele 720 de pagini sunt structurate după cum urmează: *Introducere* (patru pagini), *Abrevieri și convenții* (două pagini), corpul propriu-zis al dicționarului (664 de pagini), apoi *Sigle* (o pagină), *Bibliografie* (34 de pagini) și un *Inventar de termeni* (zece pagini). Lucrarea de față nu are o tablă de materii.

Din partea introductivă aflăm că *DTG* a fost necesar la un sfert de veac de la apariția *Dicționarului de științe ale limbii* (*DSL*), publicat în 1997 la Editura Științifică, cu o a doua ediție la Editura Nemira în 2001, republicată în 2005, avându-le ca autoare pe Angela Bidu-Vrăncianu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaș și Gabriela Pană Dindelegan – dicționar ce a reprezentat un adevărat punct de referință în abordarea terminologiei lingvistice, cu explicații care au în centru mai ales fenomenele din limba română. Față de *DSL*, *DTG* completează și (re)înnoiește, autorii prezentând elementele de continuitate și de noutate în primele pagini ale lucrării de față. Dicționarul de față are 1310 termeni-titlu, dintre care 332 de intrări noi, iar bibliografia este impresionantă, actuală și actualizată (cu lucrări din lingvistica românească și internațională).

Ca elemente de continuitate cu *DSL*, autorii au inclus ca intrări în dicționar concepte speciale de terminologie gramaticală (categoria cea mai numeroasă) și articole de tip

enciclopedic (mai puțin frecvente, dar reprezentative pentru o mai bună înțelegere a domeniului lingvisticii, în ansamblu). De asemenea, au păstrat organizarea internă a articolelor, distingând între termeni cu mai multe (sub)utilizări (termeni omonimi, utilizări substantivale și/sau adjectivale etc.) și făcând trimiteri în cazul sinonimiei (inclusiv parțiale).

Neavând neapărat caracter „normativ”, este important de precizat că DTG – mai ales în cazul termenilor din teoriile mai noi sau pentru care inventarul de termeni se completează continuu – nu impune, ci sugerează sau consemnează (cu toate trimiterile bibliografice necesare) utilizările anumitor termeni. Reținem însă că dicționarul are și o dimensiune istorică/diacronică, reluând termeni cunoscuți în tradiția gramaticală românească, la care se adaugă termeni noi, fie traduși, fie, uneori, preluați integral din limba de origine (engleza). Dintre termenii mai vechi, cei care sunt și acum în uz, cu sensuri schimbate și/sau completate, sunt martori ai evoluției disciplinei lingvistice în sine.

Ca elemente de noutate, autorii au marcat intrările noi (față de DSL) cu semnul „+” la umărul drept al cuvântului-titlu. Intrările noi se justifică având în vedere distanța dintre cele două dicționare (un sfert de secol), timp în care au apărut concepte noi și/sau teoria gramaticală a avansat (de exemplu: FLOTANT⁺, FOCALIZATOR⁺, MODIFICARE⁺, PREDICTIBILITATE⁺, SITUATIV⁺). Tot un element de noutate este includerea unor subdiviziuni și aspecte noi, ca rezultat al detalierei descrierii gramaticale, precum și a unei multitudini de subsensuri pentru termenii mai vechi. Abuzul de inițiale majuscule pentru denumirea de principii și de teorii este explicat de autori prin funcția simbolică a majusculei pentru identificarea numelor proprii.

De asemenea, au fost inerente modificările și precizările noi de conținut, precum și anumite rectificări de redactare și alte erori minore. Autorii precizează că, față de DSL, toți termenii comuni celor două dicționare au fost rescriși integral, mai puțin cei semnați în DSL de Gabriela Pană Dindelegan, care se regăsesc în DTG fie identic (dacă nu s-au impus modificări), fie cu schimbări și/sau completări, mai mici sau mai mari, motivate de trecerea timpului dintre cele două lucrări de referință. De altfel, dintre autorii celor două dicționare (DTG și DSL), numai Gabriela Pană Dindelegan a participat la ambele lucrări, la dicționarul de față având și calitatea de coordonatoare.

Autorii DTG fac parte din generații foarte diferite (în ordinea trecută pe coperta cărții) și sunt colegi la Departamentul de gramatică al Institutului de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti” al Academiei Române, fiind uniți de preocuparea constantă pentru cercetarea gramaticală. Volumul de față are caracter colectiv, drept care, deși uneori este previzibil pentru cei (mai) familiarizați cu publicațiile autorilor, articolele de dicționar nu sunt semnate.

În concluzie, prezentul *Dicționar de termeni gramaticali și concepte lingvistice conexe (DTG)* scris de Gabriela Pană Dindelegan (coord.), Rodica Zafiu, Adina Dragomirescu, Alexandru Nicolae și Adnana Boioc Apintei este o lucrare actuală, modernă, necesară, redactată clar și elegant, cu maximă rigoare științifică, dovedind o excepțională capacitate de sinteză și de analiză. Publicul-țintă al acestui dicționar îl reprezintă studenții la filologie (de la orice ciclu: licență, masterat, doctorat) sau cercetători (la început de drum sau, dimpotrivă, mai experimentați), inclusiv din străinătate și care doresc să publice în lucrări de lingvistică în limba română. Nu este neapărat o lucrare destinată publicului larg, deși, cu o minimă inițiere, dicționarul poate fi parcurs.

Lucrarea este realizată în condiții tehnice excelente, cu un format al paginii optim, ceea ce face ca dicționarul să poate fi citit cu ușurință. Apreciem, în mod deosebit, faptul că nu a primat „economia de spațiu”, paginile fiind aerisite, ușor de parcurs. Dată fiind amploarea lucrării, considerăm că, de principiu, nu se poate citi „dintr-o suflare”, dar poate fi consultată și parcursă ori de câte ori este nevoie. Cu un minim bagaj prealabil, DTG poate fi considerat și un „manual de gramatică”, mai ales dacă, plecând de la un anumit concept (general), se consultă trimiterile la alți termeni.

Ionuț Geană

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

Cristina Valentina Dafinoiu, *Anatomia și fiziologia omului. Manual de limbaj medical pentru studenții străini din anul pregătitor*, Ovidius University Press, Constanța, 2023, 175 p., ISBN: 978-606-060-069-5

În cadrul cursurilor de limba română pentru studenții străini din Anul pregătitor, predarea limbajelor de specialitate poate reprezenta o provocare pentru cadrele didactice. Deseori, grupele sunt formate din studenți care diferă între ei la nivelul competențelor de comunicare în limba română și la nivelul cunoștințelor de specialitate. Cursurile de limbaje specializate se desfășoară pe parcursul unui singur semestru, timp în care studenții trebuie să acumuleze un volum mare de informații și să-și perfecționeze cunoștințele de limba română pentru a atinge cel puțin nivelul B1, conform Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Nu este surprinzător faptul că mulți studenți se pot simți descurajați de sarcinile complexe de lucru pe care le au de îndeplinit într-un timp relativ scurt. Din această perspectivă, este important ca profesorii să aibă la dispoziție o gamă variată de resurse didactice pentru predarea limbajelor specializate. În acest mod, profesorii pot selecta texte și exerciții potrivite nivelului grupei de cursanți și intereselor acestora, pot recomanda exerciții pentru teme suplimentare și pot lucra diferențiat, chiar în cadrul aceleiași grupe.

Noul manual al Cristinei Valentina Dafinoiu, cadru didactic la Universitatea „Ovidius” din Constanța, îmbogățește seria resurselor disponibile pentru predarea limbajului de anatomie către studenții străini din Anul pregătitor de la profilul Științe medicale. După știința noastră, acesta este primul manual de limbaj românesc specializat apărut la editura universității constănțene, ceea ce indică o creștere a interesului studenților străini din această universitate pentru profilul medical.

Cuprinsul este format din șapte unități de învățare, organizate în trei secțiuni. Primele două unități, „Obiectul de studiu al anatomiei și fiziologiei omului” și „Corpul uman: organe, sisteme, funcții. De la celulă la un organism complex” formează secțiunea introductivă în studiul anatomiei. Din cea de-a doua secțiune, „Funcțiile de nutriție”, fac parte unitățile de la 3 la 6: „Sistemul digestiv și digestia”, „Sistemul circulator și circulația”,

„Sistemul respirator și respirația”, „Sistemul excretor și excreția”. Ultima secțiune, dedicată funcțiilor de relație, este formată din unitatea 7, „Aparatul locomotor și locomoția. Sistemul osos și sistemul muscular”. Organizarea manualului s-a făcut în funcție de structura cursurilor de limbaj de anatomie pentru studenții din Anul pregătitor. O unitate de învățare poate fi tratată pe parcursul a două cursuri, manualul acoperind astfel cele 14 săptămâni de cursuri din semestrul al doilea.

Supportul vizual color facilitează învățarea vocabularului de specialitate. La începutul fiecărei unități de învățare este prezentată o imagine legată de tema tratată, iar pe parcursul lecției sunt inserate mici imagini pentru a ilustra sensul unor termeni de specialitate. De exemplu, unitatea privind sistemul digestiv include mai multe imagini, care prezintă structura sistemului digestiv în ansamblu, structura cavității bucale, părțile dintelui, dispunerea danturii în cavitatea bucală, anatomia faringelui, a stomacului, intestinul subțire, vilozitățile intestinale și glandele anexe ale tubului digestiv. Modul în care sunt introduse și explicate aceste noțiuni câștigă astfel în claritate.

Fiecare unitate de învățare include unul sau mai multe texte pe teme de specialitate, pe teme de anatomie, o secțiune dedicată învățării vocabularului și exerciții pe baza textelor. Secțiunile de vocabular cuprind termenii de specialitate, familii de cuvinte și noțiuni de formare a cuvintelor. În plus, în fiecare unitate sunt tratate și noțiuni de organizare a discursului, precum exprimarea posesiei, afirmația și negația, restricția și aproximarea, coordonarea în propoziție și frază, construcții relative și corelative, exprimarea locului, a timpului și a modului. Noțiunile de organizare a discursului sunt prezentate teoretic în formă schematică și însoțite de numeroase exemple, studenții având astfel posibilitatea să recapituleze și să-și completeze cunoștințele dobândite la cursul practic de limba română.

O calitate a manualului o reprezintă numărul mare de exerciții propuse pentru fiecare unitate de învățare, o dovadă a bogatei experiențe didactice a autoarei. Pe lângă exercițiile de verificare a înțelegerii textului scris, de tipul întrebărilor și al marcării enunțurilor drept adevărate sau false, sunt incluse exerciții care contribuie la învățarea terminologiei de specialitate, precum indicarea de sinonime și antonime, explicarea sau definirea unor termeni, formarea de familii lexicale, completarea de spații libere, alegerea variantei corecte. Deși exercițiile de vocabular predomină, sunt propuse și câteva exerciții destinate consolidării noțiunilor gramaticale. Fiecare unitate include exerciții destinate dezvoltării competenței de producere a textelor scrise, de exemplu continuarea de enunțuri pe baza unui text studiat, alcătuirea de propoziții, completarea de tabele și alcătuirea de texte cu ajutorul termenilor învățați la curs. Nivelul de dificultate a exercițiilor variază în cadrul fiecărei unități, autoarea evitând eroarea de a construi exclusiv exerciții cu nivel ridicat de dificultate. Dimpotrivă, exercițiile din acest manual sunt adecvate capacităților unor studenți străini care se pregătesc pentru nivelul B1 sau B2. Am apreciat ideea de a încheia fiecare unitate cu rezolvarea unui careu sau a unui rebus, un exercițiu recapitulativ eficient și care îi binedispune pe studenți.

În ansamblu, lucrarea susține dezvoltarea competențelor de receptare și producere a textului scris, însă nu conține materiale audio. Chiar și așa, este o lucrare suficient de densă pentru a acoperi întreaga programă a cursului de limbaj specializat de anatomie, timp de un semestru. Parcurgând manualul, studenții au posibilitatea să se familiarizeze cu terminologia de specialitate și să înțeleagă particularitățile limbajului științific. Exercițiile variate și noțiunile de organizare a discursului, explicate concis, cu ajutorul

exemplurilor, îi ajută pe studenți să se pregătească pentru examenele finale de atestare a competențelor lingvistice.

O altă calitate a lucrării constă în diversele posibilități de utilizare. Numărul variat de exerciții permite selectarea celor adecvate nivelului grupei de cursanți, adaptarea acestora sau utilizarea lor drept model pentru alte exerciții, în funcție de nevoile studenților. Lucrarea poate fi folosită drept suport unic de curs sau în completarea altor manuale de limbaj de anatomie, în lucrul la clasă sau pentru teme suplimentare. Manualul este destinat în principal studenților din Anul pregătitor, dar se poate dovedi util și pentru acei cursanți străini, studenți sau absolvenți ai unei facultăți de profil, care doresc să se familiarizeze cu limbajul medical românesc. Publicarea acestui manual contribuie la extinderea gamei de resurse didactice destinate studierii limbajului românesc de anatomie și sperăm că va fi urmată de alte manuale de limbi specializate la editura constănțeană.

Raluca Levonian

Universitatea din București/Universitatea „Ovidius” din Constanța
raluca.levonian@litere.unibuc.ro

Negrițescu, Valentina, *Dizionario Hoepli romeno: romeno-italiano/italiano-romeno*, în colaborare cu Georgeta-Liliana Carabela, Davide Arrigoni, Milano, Editura Ulrico Hoepli, 2023, 1631 p., ISBN: 978-883-60-1300-5

Despre dicționarul pe marginea căruia voi încerca să fac, în cele ce urmează, câteva observații de lectură și de uz, îmi voi permite să spun că este „dicționarul potrivit”, care apare la „momentul potrivit”¹. Este dicționarul potrivit pentru că este, ca apariție grafică, de excepție, iar ca volum și conținut, extrem de bogat, cu multe elemente inovatoare și utile, cu o structură bine articulată, dar în același timp, ușor de operat; apare la momentul potrivit pentru că de mult timp, atât simplii vorbitori, români și/sau italieni, studenții care se ocupă de și aprofundează limba română, pasionații de lectură, profesorii de la catedrele de specialitate, cât și traducătorii profesioniști simțeau nevoia ca un astfel de instrument să se găsească, alături de celelalte materiale, pe masa lor de lucru.

Dicționarul român-italian/italian-român al Valentinei Negrițescu² (în colaborare – control științific – Georgeta-Liliana Carabela și Davide Arrigoni) apare în februarie 2023, la Editura Hoepli din Milano, alături de alte 60 de dicționare în 40 de limbi, în condiții grafice excelente și cu o structură impresionantă: 1648 de pagini, conține peste 70.000 de cuvinte-titlu, cu peste 140.000 de accepțiuni și peste 250.000 de traduceri, după cum aflăm din prefață. Tot aici este specificată focalizarea asupra limbajului curent, asupra neologismelor și asupra unor limbi de specialitate din domenii precise, precum și

¹ Am discutat pe larg unele dintre aceste aspecte într-un articol ce se află în curs de publicare în revista *România Orientală*, nr. 36/2023, revistă de românistică ce apare, anual, la Editura Universității Sapienza din Roma, Italia și din care am preluat unele fragmente.

² Valentina Negrițescu, *Dizionario Hoepli Romeno. Romeno-Italiano, Italiano-Romeno*, Editore Ulrico Hoepli, Milano 2023.

caracterul său științific, concretizat, dincolo de definițiile propriu-zise, în mici, dar extrem de utile compendii de gramatică sub forma unor tabele sintetice (fonetică, fonologie, morfologie), foarte clare și ușor de folosit, pentru cele două limbi – parte cu care autoarea ne obișnuise deja și în variantele reduse ale dicționarului. Este, de fapt, un dicționar de autor, cum îl numește și directorul editorial al Editurii Hoepli din Milano, Marco Sbrozi, într-un interviu apărut în revista *Observator* nr. 1156 (24) din mai 2023³, încadrându-se în tradiția privilegiată a editurii care se bazează pe specificul individual pe care doar autorul unic îl poate oferi față de operele colective, redacționale, considerate, în general, clasice și „canonice” pentru alcătuirea unui dicționar.

„Libreria Internazionale Ulrico Hoepli” este înființată de Ulrico Hoepli în anul 1870, la Milano (în Galleria di Cristoforo) și își dublează activitatea de librărie cu cea editorială un an mai târziu, în 1871, prin publicarea unei gramatici a limbii franceze; actualmente, este lider de piață pe segmentul dedicat tehnicii, tehnologiei, informaticii, economiei și studiului limbilor străine prin manuale, cursuri universitare, dicționare etc., reprezentând una dintre cele mai importante librării și edituri din Europa. Aflată la a cincea generație a familiei Hoepli, în zilele noastre, librăria, devenită între timp, „La Grande Libreria”, are și o componentă online (ce funcționează din 2001) și, conform catalogului pe anul 2023, acoperă, în acest moment, domenii precum arhitectură și design, arte vizuale, economie, informatică, inginerie, limbi și literaturi clasice, limbi și literaturi moderne, modă, științe, științe motorii, științe umane, traducere și interpretare. În ceea ce privește catalogul limbilor străine, descoperim o ofertă extrem de variată: 45 de limbi și literaturi moderne (de la albaneză la zulu), 11 limbi și literaturi clasice (de la babiloniană la tibetana clasică). „Povestea” limbii române la această prestigioasă editură milaneză, printre și alături de cele 44 de alte limbi, este, vorbind în timpi istorici, extrem de recentă. Începe, și nu din întâmplare!, cu un dicționar, în 2007, în format ediție de buzunar, urmat apoi de o gramatică a limbii române, în 2009, o gramatică „clasică”, descriptivă, în stil structuralist, un manual care, fără exagerare, a revoluționat, la momentul apariției sale, predarea limbii române la catedrele de specialitate din cadrul universităților italiene și nu numai, *Grammatica romena. Morfologia, sintassi ed esercizi*. Sunt primele colaborări, din șirul unei bogate, fructuoase și lungi colaborări, între Valentina Negrițescu, la vremea respectivă, lectorul de limbă, cultură și civilizație românească al Institutului Limbii Române din cadrul Ministerului român al educației la Universitatea din Milano și editura Hoepli, ce vor deschide drumul spre un interes constant din partea editurii față de publicarea de materiale destinate studiului, inclusiv la nivel universitar, al limbii române pentru vorbitorii de limbă italiană și al limbii italiene pentru nativii români. În paralel cu numeroasele retipăriri ale gramaticii mai sus amintite (2010, 2011, 2012, 2013, 2015) și cu o ediție extinsă a primului dicționar (în 2016), editura publică și alte manuale de limba română pentru italieni, de tipologii diverse, toate bazate, însă, pe abordări contrastive și cu aparatul explicativ în italiană: o gramatică practică bazată pe metoda pragmatică a uzului lingvistic, pe modelul *grammar in use* al lui Murphy (*Grammatica d'uso delle lingua romena. Teoria ed esercizi. Livelli A1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, V. Negrițescu, N. Neșu, 2014, retipărită cu corecturi în 2022), manuale de comunicare/curs de limbă (*Comunicare in*

³ <https://www.observatorcultural.ro/articol/dictionarul-a-venit-exact-la-momentul-potrivit/>.

romeno, I. Bunget, 2010 sau *Bine ați venit! Corso di lingua romena*, Livelli A1-B1+ del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, H. Topoliceanu, 2020), o monografie a verbului românesc (*I verbi romeni*. Verbi regolari, irregolari, ausiliari, copulativi, pronominali, personali, impersonali, difettivi, V. Negrițescu, D. Arrigoni, 2011), inclusiv un manual de limba italiană pentru vorbitorii români, extrem de important în contextul în care, de câțiva ani, comunitatea românească reprezintă comunitatea străină cea mai numeroasă în Italia (*Italiano per Romeni*. Manuale di grammatica italiana con esercizi, V. Negrițescu, D. Arrigoni, 2012).

În această efervescentă creatoare și editorială, având în centru limba română, se simțea tot mai acut nevoia unui dicționar cu majusculă, a unui dicționar nu doar „de buzunar”, ci a unui dicționar structurat pe modelul unui dicționar-enciclopedie, în care copacul porfirian să se transforme în labirint, într-o rețea, chiar dacă nu pe structură iluministă, ca în celebrul model al nu mai puțin celebrei “Encyclopédie”, ci pe cea a societății actuale. Este ceea ce, după mai bine de 10 ani de muncă atentă, migăloasă, poate nu e exagerat nici dacă o numim sisifică, autoarea Valentina Negrițescu reușește să ofere pe piața italiană prin acest recent apărut *Dizionario romeno. Romeno – Italiano/Italiano – Romeno*, Hoepli, 2023. Cum spuneam la începutul acestei prezentări, este un *dicționar de autor*, urmând politica editorială a editurii, acolo unde este posibil, element extrem de important în conturarea unei identități, a unei specificități a dicționarului, prin controlul selecției lexicale, al deciziilor asupra descrierii contextelor, a registrelor stilistice, a ocurențelor propriu-zise, a frazeologiei etc. care vor face diferența în perspectiva de ansamblu a universului lingvistic ce se conturează prin respectivul dicționar.

Structura este construită în funcție de două coordonate principale: pe de o parte, cerințele generale ale formatului, din partea editurii, pe de altă parte, selecția operată de autoare, tratamentul și descrierea lemelor. În prima categorie, elementul de referință sugerat ca model este un dicționar spaniol – italian care, la vremea respectivă, adică cu mai mult de zece ani în urmă, avea dimensiuni pe care dicționarul de față le-a depășit cu mult, 35.000-57.000 de intrări, și urma să dea seamă, în linii generale, de partea vorbită, colocvială, a celor două limbi: expresii curente, neologisme, limbaje specializate, domenii varii ale științei (terminologie tehnică, politică, juridică, medicală, comercială, informatică etc.). În ceea ce privește selecția operată de autoare, am avut posibilitatea de a avea o discuție privată, în care mi-a configurat, în linii mari, principalele criterii care au stat la baza selecției terminologice, precum și nivelurile de descriere a cuvintelor-intrări. Dificultatea majoră, pe care, de altfel, autoarea o mărturisește public, de exemplu, în interviul acordat prof. Smaranda Bratu Eliaș, apărut în numărul din revista *Observator* (nr. 1156 din mai 2023)⁴ care cuprinde o serie de materiale legate de apariția dicționarului⁵, a fost selecția și stabilirea cuvintelor de introdus (pentru care s-au folosit principalele dicționare monolingve din cele două limbi, dar și cele câteva bilingve deja existente), mai ales a celor extrem de recente din lexicul ultracontemporan, legate de recenta pandemie, cuvinte din limbajele sectoriale, din jargon și argou (aceasta și datorită constrângerilor legate de spațiu pentru care au avut loc adevărate „negocieri” cu editura), dar și găsirea unei traduceri potrivite în cazul expresiilor inexistente în dicționarele precedente. Strategia

⁴ <https://www.observatorcultural.ro/articol/daca-iti-iubesti-meseria-nu-exista-inceput-si-sfirsit/>.

⁵ <https://www.observatorcultural.ro/numar/nr-1156/>.

autoarei, din acest punct de vedere, a fost, pe de o parte, renunțarea la unele cuvinte din limbajul medical, mai ales cele relevante pentru lexicul consacrat în perioada pandemiei COVID-19, renunțarea la unele anglicisme ce se regăsesc și în cealaltă limbă sub aceeași formă sau în forme apropiate, renunțarea la cuvintele originare din latină sau greacă cu forme mai mult sau mai puțin recognoscibile în ambele limbi, precum și, pe de altă parte, unele cazuri de „refuzuri culturale”, cum le numește în interviul mai sus amintit, de natură etică, cum ar fi eliminarea unor cuvinte din jargon sau din limbajul cotidian suburban, de nivel cultural scăzut.

Odată decis cuvântul-intrare, el se bucură de următoarele segmente de descriere: în primul rând, și acest lucru reprezintă o noutate pentru limba română într-un dicționar bilingv, extrem de importantă pentru un utilizator străin, apare transcrierea fonetică/fonologică, codificată pe baza alfabetului Asociației Fonetice Internaționale (AFI), noutate în absolut care nu face decât să sporească calitatea științifică și utilitatea dicționarului în special pentru cei care sunt la începutul studiului limbii române, putând extrage, de aici, pe lângă reguli de pronunție și reguli ortografice; urmează specificarea categoriei gramaticale; traducerea în cealaltă limbă; diferitele accepții numerotate; contextul sau contextele de uz specifice; detalii ale structurii gramaticale acolo unde este cazul, indicate prin segmentarea printr-o bară a formei care nu va suferi modificări în conjugare/declinare (de exemplu, în cazul verbelor, specificarea detaliilor precum tranzitiv/intranzitiv, sufix/non-sufix, -ez sau -esc pentru verbe de la conjugarea I și a IV-a, schimbarea categoriei gramaticale, paradigmă regulat/neregulat etc. sau genul, schimbarea semnificatului în funcție de gen, pluralele neregulate, în cazul substantivului sau adjectivului, alternanțe fonetice) – un alt element care sporește valoarea dicționarului în sine, oferind informație de tip gramatical, pe lângă cea de tip lexical; exemple de uz și sfera în care sunt folosite; locuțiuni; eventuale colocații; elemente de frazeologie.

Un detaliu extrem de important și de util din perspectiva actului didactic, dar și al traducerii, desigur, este introducerea de referințe culturale în descrierea lemelor. Aș da câteva exemple:

– pentru cuvântul *coborâre* [se face referire și la coborârea de pe cruce]:

coborâr/e /kobo'ri/ [-i] *sf* **1** (*acțiunea de a coborî*) il discendere, discesa • **coborârea din avion, de la munte** la discesa dall'aereo, dai monti ► (*bis*) **coborârea de pe cruce** la deposizione **2** (*despre fenomene meteo, temperatură; scădere*) abbassamento *m*, calo *m*, caduta • **coborârea temperaturii** l'abbassamento della temperatura **3** (*fig, despre valori morale; micșorare*) riduzione, abbassamento, diminuzione, calo *m* • ~ **a demnității omenestii** riduzione, perdita della dignità umana **4** (*fig, despre prețuri; reducere*) riduzione, diminuzione, abbassamento *m*, discesa, calo *m* • **coborârea prețurilor** l'abbassamento/la discesa dei prezzi

– pentru verbul respectiv *a coborî* [vezi detaliul legat de Ștefan cel Mare și aspectele idiomatice]:

coborî /kobo'ri/ [cobor] *v* *intr* **1** (*a da/a se da jos*) scendere, discendere • **a ~ din tren** scendere dal treno; **coboară de pe cal, de pe bicicletă** scende da cavallo,

dalla bicicletta **2** (*a zbura în jos, a veni jos din înălțime*) discendere, scendere, venir giù • **avionul coboară** l'aereo scende/sta scendendo; **coboară în pivniță** scende in cantina **3** (*despre temperatură, tensiune arterială, presiune atmosferică; a scădea*) abbassarsi, scendere, calare, diminuire • **coboară temperatura, presiunea (arterială), presiunea (atmosferică)** si abbassa/scende la temperatura, la pressione (arteriosa), la pressione atmosferica **4** (*despre ape curgătoare; a curge la vale*) scendere, scorrere a valle **5** (*fig, despre întuneric, noapte, ceață; a se lăsa, a cădea*) scendere, calare, tramontare • **coboară întunericul, noaptea** scende il buio, la notte **6** (*a-și trage obârșia, a avea originea, a se trage din*) discendere, essere nato, avere origine, provenire • **Ștefan cel Mare cobora din dinastia Mușatinilor** Stefano il Grande discendeva dalla dinastia dei Mușatini

♦ *v tr 1* (*cu privire la un drum, la un teren etc*) scendere, discendere • **a ~ scările, o pantă** scendere/discendere le scale, un pendio ► (*expr*) **a ~ ochii/privirea** guardare verso il basso (per vergogna, timidezza) **2** (*cu privire la glas/la ton*) abbassare, ridurre di intensità • **a ~ vocea, tonul** abbassare la voce, il tono **3** (*a da pe cineva/ceva jos de la o înălțime*) far scendere, tirare giù • **ar trebui să-mi cobor valizele din pod** dovrei tirare giù le mie valigie dalla soffitta
♦ **se coborî** *v refl* (*a se înjosi*) scendere, abbassarsi • **nu intenționează să se coboare la nivelul lor** non ha intenzione di scendere al loro livello.

– cuvântul *țară* [vezi introducerea denumirii Principatului Țara Românească, Țările de Jos, expresii idiomatice]:

țară /'tsarə/ [t̪ãri] *sf 1* (*pol*) nazione, Paese *m*, patria; Stato *m*, territorio di uno stato ▲ **Țara lui Cremene/a lui Papură-Vodă** la terra di nessuno; **a pune țara la cale** **a.** dirigere, guidare, governare uno stato **b.** (*ir*) discutere di politica senza avere la competenza necessaria; (*p ext*) parlare del più e del meno; **țara e largă** vai dove ti pare; (*în basme*) **peste nouă/șapte mări (și) peste nouă/șapte țări** molto lontano, in capo al mondo; **țara nimănui** **a.** (*în basme*) la terra di nessuno **b.** (*mil*) zona neutra **2** (*mediu rural; sat*) campagna; paese *m*, località *inv*, villaggio *m* • **merg/sunt la** ~ vado/sono in campagna ► (*loc adj*) **de/de la** ~ rurale, di campagna, campagnolo, agreste, campestre: **oameni de la** ~ gente di campagna/campagnola **3** abitanti *m pl* (di un paese), popolo *m*, nazione; (*p ext*) gente **4** (*ist*) ▲ (*stat feudal românesc*) **Țara Românească** la Valacchia; **Țările de Jos** i Paesi Bassi.

Celebrul și mult discutatul cuvânt *dor*, căruia nu i se poate atribui, în limba italiană, un corespondent imediat, este tratat printr-o definiție de amploare chiar în limba română, explicativă, pentru a „pregăti” traducerea – „contopire între durere și plăcere crescută din durere” (aici, poate, ar fi necesară precizarea că lipsește, din seria traducerilor posibile în limba italiană, poate cea mai comună dintre ele, cea de „mancanza” *mi-e dor de tine = mi manchi*):

dor /dor/ [-uri] *sn* (*contopire între durere și plăcere crescută din durere*) dulce ad amara nostalgia *f*, amore *m* malinconico e desiderio *m* nostalgico • **mi-e** ~ ho una dulce ed amara nostalgia ► (*loc adv*) **cu** ~ dolcemente, apasionatamente.

La fel se procedează și pentru cuvântul *doină*, se oferă o detaliere a semnificatului în limba română – „specie a liricii populare”:

doină /doinə/ [-e] *sf* (*specie a liricii populare; și muz.*) componimento *m*, canto *m* lirico romeno.

Foarte interesant și util modul în care sunt tratate cuvintele care au semnificații diferite în contexte diferite sau în diferite limbaje sectoriale, de exemplu, cuvintele *rază*, respectiv *raggio*:

(*rom*) **rază** /'razə/ [-e] *sf* **1** raggio *m* • **o** ~ *solară/de soare, de lună, de lumină* un raggio solare/di sole, di luna, di luce **2** (*fig, licărire, pâlpâire*) barlume *m*, lampo *m* • **a avea o** ~ *de speranță* avere un raggio di speranza **3** (*fiz, radiație*) raggio *m*, radiazione • **raze X/Röntgen** raggi X/Röntgen; (*tehn*) **lampă cu raze ultraviolete** lampada a raggi ultravioletti **4** (*geom*) raggio *m* **5** (*distanță în jurul unui punct*) raggio *m*; (*fig*) ambito *m*, sfera d'azione • **nu e nimic pe o** ~ *de mulți kilometri* non c'è nulla nel raggio di molti chilometri; ~ *de acțiune/de activitate* raggio di azione.

(*it*) **raggio** /'raddʒo/ *sm* **1** rază *f* • **un** ~ *di luce* o rază de lumină **2** (*estens, area*) rază *f*, zonă *f* • **non uscite nel** ~ *di qualche chilometro* nu ieșiți pe o rază de câțiva kilometri **3** (*fig ambito*) cadru *n*, sferă *f*, domeniu *n* • ~ *d'azione* rază de acțiune **4** (*fis*) rază *f* ▲ raggi infrarossi, ultravioletti, laser, X (Röntgen) raze infraroșii, ultraviolete, laser, X (Röntgen) **5** (*di bicicletta*) spiță (de roată) *f* **6** (*fig*) rază *f*, licărire *f* • **un** ~ *di speranza* o rază de speranță.

În anumite cazuri a fost necesar să se indice conotația din cadrul unui limbaj specializat ca indicație semantică distinctivă, ca asociație unui uz frecvent în limbă [în medicină]:

accidente /attʃi'dente/ *sm* **1** (*avvenimento imprevisto*) întâmplare *f*, incident *n* • gli accidenti della vita întâmplările vieții **2** (*med*) accident *n* • ~ *cerebro-vascolare* accident cerebral vascular ▲ (*fam*) **gli venisse un** ~! să-i vină rău! **3** (*fam, fig, in frasi neg*) nimic • **non capirci un** ~ a nu înțelege nimic; **non combinare un** ~ a pierde timpul; **non me ne importa un** ~ nu-mi pasă deloc, mă doare în cot.

Nu pot să nu subliniez, alături de prof. Rodica Zafiu⁶, care în numărul revistei *Observator*, citat pe parcursul acestei prezentări, face o serie de precizări sintetice și extrem de pertinente asupra Dicționarului, faptul că multe elemente din structura și arhitectura lui dau seamă de orientarea sa practică, de ancorarea sa în necesitățile de uz concret al limbii, de orientarea sa globală către limba vorbită, ceea ce depășește cu mult

⁶ <https://www.observatorcultural.ro/articol/un-dictionar-asteptat-si-necesar/>.

natura de bază a unui dicționar. În susținerea acestei afirmații pot fi enumerate: prezența generoasă a sinonimelor, indicațiile varii de registru stilistic, bogăția semnificatelor și a sensurilor (R. Zafiu subliniază, cu umor, că e normal ca într-un dicționar care se adresează italienilor, articolul *cafea* să includă mai multe sintagme decât putem găsi în DEX), prezența expresiilor pragmatice, idiomatice, uzuale, a cologațiilor, exemplificări variate cu contexte ale limbii vorbite și multe altele.

În peisajul materialelor dedicate studiului și predării limbii române în Italia, atât ca limbă străină, cât și ca limbă etnică, moștenită, Dicționarul nou apărut umple un gol și o face în mod exemplar; avem de-a face, cum am încercat să evidențiez pe parcursul acestei intervenții, cu un dicționar, nu aș spune chiar „atipic”, dar, oricum, mai mult decât ne așteptăm, în general, de la un „simplu” dicționar – și nu mă refer doar la dimensiunile sale, deloc neglijabile, ci, mai ales, la structura sa impresionantă și la inovațiile aduse, pe care sper că am reușit să le creionez, în linii mari, și pe care le enumăr aici: transcrierea fonetică/fonologică, prezența numeroasă a contextelor în care cuvântul-intrare poate să apară (element important mai ales în relație cu motoarele de traducere automată), elemente de gramatică și de morfologie în prezentarea lemelor (indicarea alternanțelor fonetice, a prezenței sau a absenței sufixelor verbale, formele neregulate, tranzitivitate/intranzitivitate, modificările fonetice datorate schimbării genului sau numărului etc.), expresiile idiomatice și frazeologie, cologațiile, introducerea referințelor culturale în descrierea semnificatelor, pentru a relua doar câteva dintre ele. Este rezultatul unei munci migăloase și îndelungate, o muncă luată în serios, dar, poate și mai important, făcută cu dragoste și devotament.

Nicoleta Neșu

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

Ileana Oana Macari, Iulia Andreea Milică (editori), *Romanian culture. A crash course*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Iași, 205 p., ISBN: 978-606-714-680-1

Sub coordonarea doamnelor Ileana Oana Macari și Iulia Andreea Milică (Catedra de engleză, Facultatea de Litere, Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași), universitarii ieșeni propun, prin cartea prezentată aici, un curs intensiv de cultură și civilizație românească adresat cititorilor străini (studenți Erasmus, lectori străini, profesori invitați și alți vizitatori din afara țării).

Volumul *Romanian culture. A crash course* aduce împreună 13 profesori de la 5 facultăți ale universității ieșene (Facultatea de Litere, Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor, Facultatea de Filosofie și Științe Social-Politice, Facultatea de Istorie și Facultatea de Geografie și Geologie), care, în 13 capitole, oferă cititorului străin reperele esențiale ale culturii și civilizației românești. Astfel, în sinteze ușor de parcurs (din motivele menționate mai jos), sunt prezentate: istoria României și a românilor (Roxana-Gabriela Curcă), limba română (Alexandru Arnold Francisc Gafton), scrierea și

pronunțarea [românei] (Roxana Vieru), geografia, transportul și turismul (Mihai Bulai), administrația publică și instituțiile locale (Ada Iuliana Popescu), sistemul politic și guvernarea (Diana Mărgărit), sistemul educațional (Ioan Milică), media (Lucian Bălănuță), mentalități și religie (Adrian Crupa), relații de rudenie și familia (Ana-Maria Ștefan), conversație și coduri comportamentale (Ileana Oana Macari), artă și agrement (Mădălina Elena Mandici) și cultură culinară [mâncare și băutură] (Iulia Andreea Milică). Cele 13 capitole-sinteză sunt precedate de o introducere scrisă de cele două editoare.

Cheia sub care stă volumul prezentat aici este *coerența*. Volumul are o coerență de ansamblu, întrucât, după cum se poate observa din sumarul prezentat mai sus, acoperă temele esențiale care au de a face cu România și cu ideea de românităte. Capitolele volumului sunt ele însele coerente între ele: sunt de dimensiuni aproximativ egale și sunt uniforme din punct de vedere stilistic. Uniformitatea stilistică rezultă din modul (cel mai probabil asumat prin acord între autori) de a redacta capitolele: capitolele au o structură de rubricare simplă (cu secțiuni nenumerate), foarte puține note de subsol și o bibliografie de bază la sfârșit de capitol. Toate aceste trăsături asigură o lectură fluentă și o tranziție firească de la o temă (adică un capitol) la alta.

Pentru cercetătorul-lingvist ies în evidență capitolele scrise de Alexandru Gafton (limba română) și de Roxana Vieru (scrierea și pronunțarea [românei]). Primul dintre acestea prezintă limba română în istoria sa de la așezarea latinilor în zona balcanică până la constituirea (secolul al XIX-lea) și stabilizarea (secolul al XX-lea) normei; cel de al doilea capitol propune o istorie a scrisului pe teritoriul românesc, împletită cu prezentarea convențiilor ortografice ale românei, care aduc cititorul în actualitate.

Volumul este scris într-o engleză fluentă și elegantă, ceea ce asigură o lectură ușoară, însă informativă, verificând încă o dată ideea că cel mai bun tip de literatură de popularizare este cel scris de specialiști în domeniu.

Alexandru Nicolae

Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti” al Academiei Române/
Universitatea din București
alexandru.nicolae@unibuc.ro



**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 1-2, Sector 5, București, România; tel.: + (4) 0726 390 815

e-mail: editura@g.unibuc.ro

Librărie online: <https://editura-unibuc.ro/magazin/>

Centru de vânzare: Bd. Schitu Măgureanu, nr. 9, parter
(holul Facultății de Sociologie și Asistență Socială);
tel. + (4) 021 305 37 03

tipografia.unibuc@unibuc.ro

Bd. Iuliu Maniu 1-3, Complex LEU
tel: 0799 210 566

Tiparul s-a executat la Tipografia

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

RST

