



ANUL I, 2017

ROMANIAN STUDIES TODAY

CENTRUL DE STUDII ROMÂNEȘTI

FACULTATEA DE LITERE – UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

● Mona MOMESCU

„Romanian Studies and Area Studies – A Necessary Re-examination“

● OANA CHELARU-MURĂRUȘ

„National minorities in Romania revisited. Educational policies and the protection of the linguistic (human) rights“

● Ioana FRUNTELATĂ

„Etnologia românească actuală: tradiții, teme, practici disciplinare“

● Emil IONESCU

„Les impératifs négatifs romans. Le cas de l'italien et du roumain“

● Bogdan TĂNASE

„Estul discret. Călătorie, aventură și memorie inițiatore în interpretarea lui Robert D. Kaplan și a lui Mircea Anghelescu“

● Oana FOTACHE

„L'auteur pluriel. Théories et pratiques postmodernes de l'innovation littéraire“

● Studiile românești în universitățile europene (anchetă)

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)

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

Editor: Mircea VASILESCU

Redactor: Magda RĂDUȚĂ

Coperta: Dan STANCIU

Tehnoredactor: Adrian DAMIAN

Romanian Studies and Area Studies — A Necessary Re-examination

Mona MOMESCU

Institutul Limbii Române

N. Iorga Chair for Romanian Language and Culture,

Columbia University, New York

Ovidius University, Constanța

Abstract

During the Cold War, the former “satellites” of the former USSR were approached, in the US academia and, consequently, in security studies, under the umbrella of Area Studies. The study of the languages and cultures of those countries, among which Romania was one made the core of Area Studies. The seminal book of Charles Jelavich (Jelavich, 1969) set the standard for Area Studies in the region, and stated clearly the role of languages and national literatures in the field. Shortly after, Richard Lambert (Lambert, 1973) coordinated an ample review of the status of the language/area studies in Central and Eastern Europe, which showed serious imbalances within a field that was supposed to appear homogeneous. His research was based on the number of enrollments, as well as on the academic/social relevance of the academic programs.

The fracture within Area Studies in the region deepened after 1989, when the Post-Communist countries faced individual issues that raised different types of research/academic/security interests in the US. Based on my personal experience as a Romanian language and culture instructor and curriculum designer at the Nicolae Iorga Chair at Columbia University (Romanian Language Institute), the article will examine the status of Romanian Studies within the new ideological landscape. Caught between the irreversible fears of the postmodernist “millennialism” (see, Jameson, 1998), and the in-betweenness (Chakrabarty, 1998) brought by globalization, Romanian Studies, and Area Studies in general have faced a rapid adoption of theoretical ‘parlances’, some of which are incompatible with the very nature of the field, yet they make the field ‘recognizable’ and ‘user-friendly’.

Key words: Area Studies, Romanian Studies, disciplinary status, Language/ Culture teaching.

Romanian Studies, as a field, has still not been defined, despite some constant recent efforts of both Romanian (Cap-Bun 2008) and non-Romanian scholars. Examined from 'the inside', Romanian Studies, as a special, well-defined field of research and teaching does not seem to find its utility; all the possible questions on Romanian identity do not summon answers that may offer a unitary view, useful to the non-Romanian scholar or learner in the field, or any other type of specialist that may use. In other words, a coherent and autonomous field of Romanian Studies, for "internal use" does not find its use, as most of the identity issues are intrinsic to a Romanian subject. A homogeneous new field brings together language, literature, history, political science will, in my opinion, situate itself in contradiction to the "internal identity model" and canon that sets the ethno-linguistic/literary discourse at its center. In addition to this, the 'immanentism' that informs the ethno-linguistic based theory of identity in modern Romania would find very few common points, if any, with a field that is founded on a large and sometimes contradictory set of theoretical and, mostly, ideological principles that revolve around the principles of: hegemony, the West vs. the East, the Soviet/ post-Soviet vs. the European, and many other dichotomic categories that appear unrecognizable to a Romanian.

My main question, for which I will try to formulate an answer that argues the necessary re-examination of the relation between Romanian Studies and Area Studies is the following: how, and to what degree of accuracy, can we define the object of Romanian Studies in a manner that does not appear unrecognizable to a non-Romanian subject or offensive, or antagonistic to the principles of modern Romanian identity complex, as shared by Romanians. One may wonder why such an enterprise needs to be taken, in the first place. Many decades have elapsed since the theoretical apex of modernism and postmodernism questioned and replaced the already hesitating teleology of modernism. As a result, the studies on 'collective identity' and its manifestations abandon the Marxian approach of the cultural studies of the sixties, and display an increasing relativism, and a different type of stereotypization. For example, a cultural studies approach of identity played up the Marxian determinism, the relation between the center and the margin seen in terms of hegemonies, analyzed various aspects of culture from the perspective. Since the early 90's, the cultural studies approach has been generously embraced by Eastern European scholars who, after the Western moment of overjoy in relation to the 1989 upheaval in the region, felt the acute need to make their cultures known using a critical language recognizable by the West; consequently, a plethora of Marxian, feminist, Baumanian, postmodern readings of issues pertaining to the identity of the Eastern European cultures was published. Their effort was acknowledged and echoed by similar readings of the East by Western scholars (Wolfe, Todorova).

It is of cardinal importance to realize that, in this rather heterogeneous attempt to create a recognizable field of Romanian Studies, one should keep in mind the following:

1. post-1989, the national canon/ paradigm of the countries in Central and Eastern Europe has been analyzed in accordance to the new geopolitical changes; the commonalities of all the cultures in the region were explored against two main theories: a. the post-colonial discourse (more evident in the 90's), in which all the former "satellite" countries of the former USSR, and the characteristics of their cultures were pigeonholed into this model; b. the new relativism, a combination of the Annales school of history, and of various particular explorations of mythology, *formae mentis*, and of the national canon (see, for example, Lucian Boia, for Romania);

2. the analysis of the national identity complex, which relied on the post-1848 Ernest Renan model ("an ethnic group, therefore a nation"), aggregated around a language / national literature / national history complex came into scrutiny, as per the new realities, such as: the affirmation of the identity of ethnic minorities in the region, the strong anti-Communist attitude, the re-view of another identity label of part of the region, namely Balkan.

3. the late developments and redefinitions of identity in the region at the following levels: political, by the adoption of and conformity to a supra-national European Union induced identity; at the cultural level, by the questioning of the central role of the national language-national literature-national history triad that informed the identity complex in the region for over a century; the general directions in world history, economy and social life, such as globalization, its intrinsic critique, and the advent of the digital era.

All of the above could not leave the reflection on identity untouched. While under 1 we assist to a willing adoption of leftist discourse, while vituperating on Communist ideology, under 2 and 3 we assist to a more fluid and poly-discursive approach of the "national Studies", be those Romanian, Bulgarian, Polish etc. In other words, it appears that the definition, followed by a necessary identification of methods of approach and of an adequate methodology in Romanian Studies may not ignore the theoretical and analytical realities of the last two decades.

This is why, asking myself many times what is the object of Romanian Studies, and what is a minimal set of adequate theoretical approaches that would give stability, legitimacy and visibility to the field, I found myself under the siege of countless studies, that cannot be ignored, opinions, personal traumas of the authors, adaptations of Western models and/or articles that pontificate on the need to continue the post-Romantic view on the national canon and simply not surrender to the new ideologies that are conducive to the weakening of national identity.

In addition to this, my continuous restlessness has been caused by the fact that, as a Romanian language and culture instructor in a US university, within a department known for its leading role in Area Studies in the past (the East-Central European Center/The Harriman Institute at Columbia University, New York), I have been aware of the difficulty of giving a voice to

Romanian Studies beyond the mere teaching of the language; students need to become familiar with Romanian culture beyond the analysis of stereotypes, while the instructor has to offer a realistic, valid, appropriate image of his/ her culture and literature beyond personal tastes or favors made to what “students like/ expect”. Teaching Romanian literature in Romanian is a wishful enterprise, as in a non-degree program very few students reach the language competence that allows them to read and appreciate the most wonderful accomplishments of Romanian literature; to be realistic, even fewer enroll in the program with the declared purpose to become specialists in Romanian literature. The majority of the learners would like to acquire a comfortable level of language competence, and to know the culture in a manner that would serve their future professional path (usually Eastern European Studies, Political Science, Social Studies, etc.). From this perspective, the articulation of a Romanian Studies field beyond the national canon of teaching Romanian literature, thematically, or chronologically and/or Romanian history becomes a stringent need.

Therefore, a review of the main directions in classical and contemporary Area Studies (hereafter, AS) would bring interesting theoretical background for the definition of Romanian Studies. Consequently, an adequate set of methods and sub-field appropriate methodologies can be identified.

1. A Short Contemporary History of Area Studies and the Role of Eastern Europe

AS seems to have lost its academic interest in the US, at least in its traditional form, in which language studies, and literature/culture played an important role. Created as a necessity to know “the Other” during the Cold War, AS became obsolete: as the political changes in the area began to unfold, it failed to recognize its object of study, or it was simply pushed aside by other theoretical and methodological models that suited our constantly changing history.

For one thing, AS, as a field defined as such, and analyzed through a homogeneous theory (the US/ West vs. the Iron Curtain) did not justify its existence anymore, given the new developments in the area. Post-communism, with all its attached sub-‘post-isms’ replaced one reading method with a plurality of others, drawing their source from post-colonialism, post-communist economy, social studies, anthropology, etc. The greatest paradox is that the object of study (the countries in Eastern Europe, post-early 1990s), a former victim of the Iron Curtain type of Marxism, was being examined through the lenses of Western Marxism, most of the time. On the other hand, the ‘native voices’ of those countries adopted a form of ‘auto-colonization’ in discourse that blurred the line between the former domain of AS and the domains of disciplines. Or, it created a new, unilaterally Western approach of the former object of AS.

The effectiveness and legitimacy of such an enterprise has been presented and analyzed in an impressive number of volumes. With time, the voice of an important part of AS- language and literature/culture studies- became less and less audible. If some of the strategic interests that had informed AS disappeared, or were, at least, revamped in the new historic context, AS simply fell victim to an increasingly instrumentalized attitude that, paradoxically, made all the parties involved meet halfway. Not only US universities and research institutions changed their priorities. The intellectuals from post-Communist countries, too, took pride in their linguistic skills and knowledge, their capacity to function comfortably within the Western discourse. This may seem to have little to do with the gradual demise of AS, and the decreased interest of the students for the curriculum offered by the field, yet the internationalization of education, that began to set in in the 1990s contributed to it, undoubtedly.

The mobility of students and researchers/public intellectuals from those countries, transformed the object of AS in a polymorphic, plurivocal object and, therefore, less easy to analyze or learn about through the same homogeneous approach. Maybe it sounds cynical but, leaving aside the critical languages/cultures programs, Eastern Europe began its journey as an apparently predictable region of a politically homogeneous Western Europe. Why, then bother to study and understand Eastern Europe in its regional specificity, any longer? The Western theoretical mind moved on, laboring under the illusion of synchronicity, driven by an even increasing belief in the existence of a globalized (i.e. homogeneous) culture, at least in Europe. After almost two decades since the advent of the new millennium, and after countless accounts on globalization and its effects in all fields and walks of life, there are probably very few readers of a cardinal article published in 1998 by Fredric Jameson "Globalization as a Philosophical Issue". There he wrote:

As for Europe, more wealthy and culturally elegant than ever, a glittering museum to a remarkable past- most immediately the past of modernism itself- I want also to suggest that its failure to generate its own form of mass cultural production is an ominous sign(...) I happen to find the effort, stimulated by the EEC, to conjure up a new European cultural synthesis, with Milan Kundera substituting for T.S. Eliot an equally ominous, if more pathetic, symptom.(...) By the same token, the former socialist countries have seemed largely unable to generate an original culture and a distinctive way of life capable of standing as an alternative (to globalization seen as Americanization, my note). (Jameson 1998: 67)

Jameson's words sound alarming and, at this historical moment, utterly incorrect. One may wonder what his millenarist fear has in common with

language/national Studies teaching and AS. In my opinion, three important elements are mentioned in this worried account on the prevalence of the US-based model of culture in a global age:

a. Europe, animated by a sense of “internal guilt” tried to invite the “other Europe” to the podium, and generously share with it its perpetual stereotypically assumed glory.

b. the cultures of Europe abandoned the pluralism of the nation-state era or the ambitious original constructs and became a part of an ossified Western Europe, resplendent with the glitter of Great Works. Thus, Eastern Europe, its languages and cultures became a willing and sometimes self-proclaimed subaltern of the new (and old) Europe. The failure to produce alternative cultures means that not even an apparently unified post-isms Eastern European voice could be heard. Consequently, a geopolitical approach, the object of AS, lost its object and, mainly, its interest. The new world was not interested in generating otherness, when it could have received only nods of approval and admiration.

The geographic and geopolitical argument has not been abandoned altogether, as we can see reading quite a significant number of recently published studies about AS and Language/ Culture teaching. Even the fact that researchers spend time reflecting on AS, after 2010 sends the message that the field is not dead. It may also mean that the field is in great need of being redefined within the larger context of global world/global city. In our attempt to redesign the teaching of languages, I think that AS, and the lessons that we learn from it, together with the recent accounts on creating “cityscapes”/ language-scapes in language and culture teaching models can help us find a convenient and authentic manner to familiarize our students to Eastern European languages and cultures and to bring back a zone of Europe that does have its specificity, beyond the stereotypical interpretations of the various theories of ethnicity and post-communism. For one thing, the post-1989 and post-1996 events, and then the orange revolution made it clear that there is no homogeneous post-Communism. On the other hand, based on a former set of stereotypes, specific to the Cold War era AS, the events in the Eastern European countries were interpreted in a homogeneous manner, in lack of a finely-tuned analysis of the complexes, fears, and pre-Cold War problems. As we all know, after the interest for AS decreased dramatically, many US academic programs had to convert to discipline studies or to place an extra burden on instructors and researchers, to teach ‘what was requested’ from that region, all this at the expense of a much needed analysis and revamping of the field.

There is one more argument that pleads in favor of a reconsideration of AS in relation to language and culture studies within the theoretical and practical framework envisaged by our universities: languages and cultures of the former “Soviet” satellites did not make it to full programs in US universities. Languages and cultures in Eastern Europe claimed their individuality, post-Cold War, while some of the old inertia has led to a continuation

of the administrative practices, while the approach of the object of study has changed. For example, there are very few reasons to teach Romanian language within a Slavic Department at Columbia, as it happens in other US universities, as well. It is, after all, a Romance language. The Romance Languages and Cultures Dept. expressed little enthusiasm, if any, to have another 'addition' to their offer, or to advertise the offer constantly and coherently, unless there appears a student interested in Comparative Romance Languages Grammar or in learning all of the languages of the Romance family. Such cases are rather rare, and, as I argued above, students prefer to use their language and culture knowledge towards a more lucrative career in law, political science, or sociology. I believe that this practical reason, that situate our languages and cultures in a position when they haven't managed to represent themselves autonomously, why not return to the lesson of AS and see how we can learn from the past and teach for the future?

2. A Brief 'Ancient' History of AS and the Place of National Studies

In 1973, a hefty monograph (number 17 in the series) of the American Academy of Political and Social Science appeared- Richard D. Lambert- Language and AS Review. Prior to this, Charles Jelavich (Jelavich, 1969) had published an equally impressive volume of studies on the direct relation between AS and the study of languages and literatures. In four years, Jelavich's optimistic conclusion, and his set of solution for a correct and useful definition of AS were somehow contradicted by the reality of the programs, especially of the language programs in US universities that offered AS. If we leave aside the complaints of the students who wanted "less grammar and translation" in the language classes (as per the method *du jour* then), we see that some of the concerns are still in effect today for what then called "the uncommonly taught languages"- "the area specialist needs more than a nodding acquaintance with the language", "2/3 of area specialists have no language skills, combined", or

In the early days of relatively superficial research and writing in these areas, it was at least conceivable that one would consider himself a Latin Americanist, a South Americanist(...) and, by the then current standards, have a sufficient knowledge of all or most countries of the region to have his opinion taken seriously. This was especially true for those world areas which were dominated early by the Orientalist-style textual studies that sought to illuminate the great classical civilization as a whole. (Lambert, 1973: 86)

Even from this early statistics on AS we see that the cultures in focus did not all enjoy the same status: the center (Russia) enjoyed an Orientalizing

approach, simultaneously with its own 'Orientalizing' view on its 'satellites'. The apparent homogeneity, which we attach today to AS, and which we invoke in order to explain the demise of the field did not exist, in fact, either inside the 'block', or in its analysis performed by the US academia and political institutions. I will not include the statistics on enrollments in language studies of the area, as they showed in 1973. I will just say that the numbers are startlingly similar to what we have today in the less commonly taught languages of the area, among which Romanian. The same applies to the retention rates once the students completed the first level, which is "the nodding acquaintance with the language". One other important remark that I found in Lambert's study concerns the risks of substituting the study of language with the study of other topics of the area/one culture in the area. This may lead, he feared, to the illusion of becoming 'a specialist' just by getting acquainted to a language that very few study.

As I mentioned before, this still creates one of the concerns of the language/ culture instructor, who is torn apart between the need to teach their own culture in 'insider's' terms, and the reluctance, lack of time or of practical interest on the part of the students, who become 'specialists' in the region or in a national culture of the region by transferring knowledge from other classes, where an apparent similar theoretical 'parlance' is used: neo-Marxian theories in political science, the discourse of 'Orientalism', the reductive approach of the West vs. Communist ideologies. All this is history, or intellectual carelessness, one may say; since the heyday of AS, the geopolitical landscape has changed significantly, while the paradigm of thought simply records AS as one of the many particular, political-turned-academic needs to know and/ or create the 'Other'. Even the Other has lost some legitimacy, or at least, is comfortably tucked among the many folds of theoretical and ideological veils, that shift just in time to catch up with our increasingly fast world.

And yet, the new significant studies in AS that oblige us to reflect on the field beyond the confines of the West vs. Eastern Europe and to agree upon the need of a complex view of the field, and, consequently of RS.

I maintain that only in the critical acknowledgment of the complexity of AS we can define a recognizable, individualized field of RS, out of which its respective sub-fields (history, literature, political science, etc.) can draw their coherent theoretical and methodological roots.

3. AS exists and Romanian Studies (RS) may find its voice within

One may argue that it does, but has ceased to prove its relevance to our... area. It is thriving in the Asia Pacific, where important studies are being published constantly, but that is...a different part of the world; it has a different past and it deals with much different contemporary concerns. Although

these are somehow valid counter-arguments I would launch an invitation to take into consideration at least some recent research (Gibson-Graham, 2004, for example) that can offer quite a number of reflection points for our area and our language/ culture teaching projects. In an analysis on the status of AS after poststructuralism, J.K. Gibson-Graham wrote that: "After poststructuralism, AS seemed to have continued its decline into academic disrepute and theoretical disrepair", the reason invoked frequently being "Eurocentrism". The truth is, the author admits frankly that it was not Eurocentrism that caused this (as we may also understand from Jameson's eulogy, briefly presented here) but the 'theoretical vacuity': the field has constantly been driven by "a narrative of capitalist development". This 'constant' in AS made the field loses not only its appeal to students, researchers and instructors but also to find itself in a tautological discourse. The mechanics of teaching the languages and cultures of non-capitalist, non-Western countries ceased to cover a fluid reality of multiple identities and dissolved AS into a number of thematic/ discipline studies. Gibson-Graham proposed a table, on the differences between thematic and AS. His thorough examination of the two fields illuminates a number of sub-fields that we may reexamine in language and culture teaching. Thus, thematic studies are characterized as: general/ universal/ abstract/ nomothetic/ theoretical/ social scientific/ quantitative/ hypothesis testing/ economic/ contemporary/ the West/ developed/ modern, whereas the AS are specific/ particular/ concrete/ ideographic/ empirical/ humanistic/ qualitative/ case study/ cultural/ historical/ the rest/ underdeveloped/ premodern. Reading his two series of characteristics, we may feel outraged as, during our contemporary times, it appears hard to coin 'the underdeveloped', 'the rest' (as opposed to a West-o-centric West!) the premodern, without showing lack of sensitivity to a culture, or a group, for that matter. Nevertheless, we wonder whether these differences describe a current and ongoing situation, beyond the soothing assurance that the globalized world will, ultimately, erase differences, traumas and complexes, whatever those may be.

Some of the aforementioned differences may prove useful for our attempt to disseminate less commonly taught languages and cultures, among which Romanian, with a global consciousness. While 'the rest' and 'premodern' may appear incompatible with the new paradigm of thinking, as we will see below, they may offer topics for reflection inside the methodological and content complex that inform our syllabi and effective teaching materials. A critical reflection can help us provide teaching materials and projects that introduce the cultures and languages that we teach in a manner that is neither 'West-o-centric', nor 'nationalistic', as many actual scholars, both Romanian and non-Romanian, suggest. The transitional, non-conflicting relations that will inform the definition of a field of RS can be better understood by a J.K. Gibson-Graham's list of possible solution that may help bridge the gap between the thematic studies and AS, and may help us in language and culture

teaching, and in defining a contemporary field of RS, as well: “eschew progress-embrace the specificity of the place; embrace in-betweenness (apud. D. Chakrabarty, 1998), that is subaltern and diasporic voices; eschew economic essentialism and embrace the importance of culture representations”.

As far as RS are concerned, one may easily see that the ‘transitional’ areas of the field can be approached, with a more authoritative voice, if we reconsider and redefine the main dichotomic and or stereotypically regional approaches. In a study on national identity in Romanian Studies, C. Iordachi and B. Trecsényi (2003) argue that RS was defined under a dichotomic approach: on the one hand the autochtonist discourse, that comes directly from the Romantic identity complex proposes a field that is characterized by narrative continuity, in a rather evolutionist manner. On the other hand, the Westernizers adopt the plurivocal discourse of modernity, and not without relevance for our discussion, a Marxian outlook on RS. The analysis of the two authors relies heavily on Romanian and Western historiography, as well as on literary/cultural studies, both by Romanian scholars and by non-Romanians, or Romanians who live (lived) and created abroad, thus being legitimately associated with a *Western* voice. The lengthy demonstration of the authors, who believe that protochronism and its Romanian and Western accounts (i. e. Verdery) made a turning point in the definition of RS leads to the conclusion that RS should not rely only on historiography, as “the cultural studies, anthropology, ethnography went well above the head of historiography” (Iordachi and Tercsényi 2003: 446-447). If we examine the conclusion of the authors, we can easily see that they recommend a return to the AS, without really naming it. In their view,

as a consequence of this blurring of “external” and “internal” perspective, the traditional narrative of the conflict between Westernizers and autochtonists collapses, being replaced by a complex social and intellectual landscape of various cultural configurations, permanently rearranged according to the lines of the actual conflict. (Iordachi and Tercsényi 2003: 453).

Although they identify the ‘weakening’ of an ideological conflict among the two directions in historiography and, consequently, in RS, they still maintain that such a conflict exists, and only the recourse to the approaches in other fields would promote a ‘European’ type of RS. In my understanding, the reconciliation of the two conflicting theoretical and analytical approaches that had informed Romanian historiography and RS should be done in view of a supra-national identity, the “European” one, as per the authors’ conclusion.

From Jameson’s loving but concerned look at Europe at the turn of the 21st century, to Gibson-Graham’s reassurance of the non-existent danger of

a new Eurocentrism, as we traverse a moment of 'theoretical vacuity', we see that the two historians still believe that the 'in-betweenness' left by the former conflict still needs an overarching label, that of 'European', in the absence of which the field of RS does not seem to find its voice and legitimacy. Is the 'European' the new AS? And where, in this transitional conceptual, does RS stand? Moreover, what should it include, as an object of study and how does this object should be approached?

A possible answer seems to come from an unlikely place, an article on geography and AS. Usually, historiography and political science inform the field, and yet, the new 'culture-scapes' that the AS should be aware of offers a lot to consider.

4. Culture-scapes and Geography in recent AS

In an apparent eulogy, triggered by decluttering the office of a deceased AS scholar, James Sidaway (Sidaway, 2012), analyzes the status and future of AS. Published in the *Annals of the Association of American Geographers*, the article may appear of marginal interest for our field. However, some of the author's reflections and considerations elicit our attention and bring forth confirmations and further reasons for pedagogical pursuits:

(...) as an invitation to reconsider the discipline's relationship to AS and knowledge and representation of places, three intertwined pathways are presented here: the status of geographical knowledge in the aftermath of the critique of orientalism and associated post-colonial departures; debates about language and translation; and attention to the situatedness and operation of perspective in geographical imaginations. (Sidaway 2012: 985)

As we, and the author in question very well know that these have been "configured and articulated by the term globalization" (Sidaway 2012: 985), we should further reflect how spaces after the post-structuralist, post-traditional AS can develop a new AS and can help us define RS. "Eastern Europe", Sidaway quotes Le Rider (2008) "was no longer seen as a meaningful category. It was increasingly overwritten with the resuscitated label of Central Europe". In other words, the old reading methods, including the way in which interest for the languages and cultures of the area have been subjected to a new "framing difference" (Elden 2005). To this, the constant adjustments of local and global have led to a multiplication of perspectives, reading methods, curriculum readjustments that sometimes fails to focus on the commonalities of the area.

We may argue that the political changes in the region may have permanently affected the object and methodology of AS. However, we should not

ignore Lewis and Wigen's (1997) important consideration that may help us, as instructors and researchers, reframe our particular disciplines over "a metageography":

Every global consideration of human affairs, they wrote, employs a metageography, whether acknowledged or not. By metageography we mean a set of spatial structures through which people gain their knowledge of the world: the often unconscious frameworks that organize studies of history, sociology, anthropology, economics, political science and even natural history.

Following this, we may say that a revisitation of AS, with application to the languages and cultures of Eastern Europe that incorporates at least some of the notions presented above may help in providing coherence and meaning to our programs and may lead to the increase of the potential students' interest. Lewis and Wigen's "metageography" can translate, in today's context, as what Jan Kubik (Kubik 2015) called the principle of "contextual holism", "a set of approaches based on a successful combination of generalization and contextualization". The author identified five principles that inform contextual holism: "relationism (weak structuralism); historicizing; constructivism; focus on informality (formal-informal hybrids); and localism" (Kubik 2015: 354).

Caught between a plurality of theoretical approaches that would imply choices and the creation of its object in compliance with the chosen theoretical path(s), RS cannot ignore, as I argued elsewhere (Momescu, 2015), a regional determination that been part of a certain type of self-representation, that is Balkanism. AS itself, if true to the recent theoretical acquisitions, should not ignore this sub-field. In the approaches on Romanian culture, Balkanism has enjoyed, so far, two types of approaches: the pejorative approach, that made Balkanism an overarching and imprecise label for historical failures or shortcomings in collective identity; the 'literary approach' (see M. Muthu), in which Balkanism is examined as an esthetic category, generated by a 'certain post-Yalta evasiveness', in which certain Byzantinism and localism come together. However questionable this definition of 'Romanian Balkanism' may appear, we see that this esthetic category keeps its connections with politics, in the tradition of AS, and also with a certain localism. Therefore, this 'internal use Balkanism' that was not a product of the West but mostly a unifying identity complex meant to meet the West on recognizable grounds, as I argued in my 2015 study must be part of the new RS, of the new 'contextual holism', announced by Kubik. Only in this manner we can cover a realistic object of RS, going beyond the old stereotypes in AS and RS, alike.

Kubik provides yet another list of sub-fields and topics that can be considered by RS, in our attempt to define its field and to identify the correct methods to approach it:

This is an area of potentially fruitful collaboration between the students of culture (e.g. literature, film, theater, everyday life), who often examine the formation and preservation of cultural “climates”, including various forms of collective identity, and political scientists examining the emergence of different types of post-communist polities and problems with consolidation of democracy. My own work on the politics of memory [...] contributed to this area. One of the main goals of our project was to charter a via media between the preservation of rich texture of case studies and the “abstracting” search for patterns. (Kubik 2015: 360)

The RS, then, become a culture-scape of the metageography defined before; in other words, the object of this complex culture-scape, understood in its widest acceptance, it should focus on all of the topics and fields above. The dialogue between such a particular field and the new AS should be carried on in theoretical terms that do not give up the old certainties of ‘national’ identity, but analyze them in full faith and consciousness of the ‘contextual holism’. Memory, historiography, ethnography and the language study itself come together in this new AS, seen as a new *science du langage* in the global age.

What are, then, the methods that one should consider in approaching the new RS? At a first glance, given the Protean object of the field, one may say that ‘anything goes’, which will deepen, even more, the fears of those who see the disappearance of the old certainties in the teaching and study of Romanian language, literature and history, three of the traditional topics of the RS. The fear a new, even more dangerous relativism that will pervade the new RS is not justified, in my opinion. The new metageography can help us isolate ‘spaces’, individual ‘culture-scapes’ that can be examined each with its appropriate tools. I see here liberation from the old deterministic and sometimes hypocritical Marxian approaches that forced a complex object of AS into interpretation grids sometimes contradictory to the accepted ideology. The best example here is the way in which ‘local’ Balkan Studies, historiography and thematic studies placed the Eastern European identity under Marxian theories, in order to speak about Communist totalitarianism and the failure of the left. They did so in order to escape the label of theoretical retardation and to speak in a critical “parlance” recognizable by their Western interlocutors, while placing those field under a schizoid approach.

This is why I believe that a punctual method, in accordance with the sub-field, or theme studied under the new RS, will solve all of these controversies and underlying conflicts.

References (general and used in the paper):

- APPADURAI, Arjun, 2000, "Grassroots globalization and the research imagination", *Public Culture*, 12, pp.1-19;
- BIELIĆ, Dušan, Obran SAVIĆ (eds.), 2002, *Balkan as Metaphor. Between Globalization and Fragmentation*, Cambridge, MIT Press;
- CAP-BUN, Marina (ed.), 2008, *Studiile românești în lume/ Romanian Studies around the World*, București, Editura Universitară;
- CUMINGS, Bruce, 2014, "Biting the Hand that Feeds You: Why the Intelligence Function of American Foundation Support for AS Remains Hidden in Plain Sight", *Global Society*, 28, 1, pp.70-89;
- FRIEDMAN, Jonathan and Cynthia MILLER-IDRISS, 2015, "The International Infrastructure of AS Centers: lessons for Current Practice from a Prior Wave of Internationalization", *Journal of Studies in International Education*, 19 (I), pp.86-104;
- GIBSON-GRAHAM, J. K., 2004, "Area Studies After Poststructuralism", *Environment and Planning*, 36, pp. 405-419;
- IORDACHI, Constantin and TERCSÉNYI, Balázs, 2003, "In Search of a Usable Past: the Question of National Identity in Romanian Studies, 1990-2000", *East European Politics and Societies*, 17, 3, pp. 415-453;
- JAMESON, Fredric, 1998, "Notes on Globalization as a Philosophical Issue", in Fredric JAMESON and Masao MIYOSHI (ed. by), *The Cultures of Globalization*, Duke University Press, pp. 54-77;
- JELAVICH, Charles, 1969, *Language and Area Studies: East Central and Southeastern Europe. A Survey*, Chicago, University of Chicago Press;
- KLINKE, Ian, 2014, "Area Studies, Geography and the study of Europe's East", *The Geographical Journal*, 81, 4, pp. 423-426;
- KUBIK, Jan, 2015, "Between Contextualization and Comparison: A Thorny Relationship between East European Studies and Disciplinary 'Mainstreams'", *East European Politics and Societies and Cultures*, 29, 2, pp.352-365;
- LAMBERT, Richard D., 1973, *Language and Area Studies Review*, Philadelphia, Monograph 17 of the American Academy of Political and Social Science;
- MOMESCU, Mona, 2015, „Studii balcanice și regionale- minime precizări teoretice”, in Mihaela FULEA, Angelo MITCHIEVICI (ed.), *Dialog cultural în spațiul sud-est european*, București, Editura Universitară, pp. 5-15;
- MUTHU, Mircea, 2002, *Balkanologie*, vol. 1, Cluj, Editura Dacia;
- SIDAWAY, James D., 2013, "Geography, Globalization, and the Problematic of Area Studies", *Annals of the Association of American Geographers*, 103, 4, pp. 984-1002.

Lect. univ. Mona MOMESCU

N. Iorga Chair for Romanian Language and Culture,
Columbia University, New York
Ovidius University, Constanța

Ph.D in Romanian Philology (University of Bucharest, 2002), lecturer of Romanian language and culture at the Romanian Language Institute/ Columbia University, lecturer at Ovidius University of Constanța.

Most relevant publications: *Canon, identitate, complexe* (Editura Universității din București, 2008), coeditor and contributor to *Idolii forului* (with Sorin Adam Matei, București, Corint, 2010), studies on Romanian Studies and Balkan Studies, contribution with papers to distance teaching of Less Commonly Taught Languages, curriculum design for Romanian in hybrid teaching.

Etnologia românească actuală: tradiții, teme, practici disciplinare

Ioana FRUNTELATĂ
Universitatea din București

Abstract

Updating Romanian Ethnology: traditions, themes, scientific practices

Romanian Ethnology (named, at first, either Romanic Philology or Ethnopsychology) became an academic discipline at the end of the nineteenth century, as part of Philology studies and in tune with European theories regarding comparative researches on folk (peasant) cultures as a means to identify origins, interrelations and evolution of peoples. As part of European Ethnology, Romanian Ethnology has evolved as a science engaged in the project of national construction and practising the discipline has always implied resisting political bias, especially during the communist period.

After 1989, Romanian ethnologists have freely explored the limits of their science, criticising tradition and practising interdisciplinary approaches that have induced a fruitful state of internal crisis, out of which a „new Ethnology” has emerged. Although rural tradition and national and multiethnic cultural heritage remain the most important topics of Romanian Ethnology, there are also a series of recent themes (work migration, exploring socialism and postsocialism, urban cultures and many others) that integrate research into international trends. As far as specific practices are concerned, Romanian Ethnology (or its most „fashionable” equivalent, Sociocultural Anthropology, as I demonstrate there is no substantial difference between ‘Ethnology’ and ‘Anthropologies’) is grounded in the research field which is explored by using qualitative methods.

Keywords: Romanian Ethnology, Anthropology, theories, scientific schools, field methods.

O discuție despre etnologie, în contextul ei istorico-geografic și academic de dezvoltare, dar și în ceea ce privește uzul curent al cuvântului, nu poate ocoli concurența terminologică dintre „etnologie” și „antropologie socială” sau „antropologie culturală”, cele din urmă două sintagme fiind adesea reduse la „antropologie”. Trecând în revistă viața științifică a disciplinei care

ne interesează, „constatăm că [termenii] «etnologie» și «antropologie» funcționează ca două etichete aplicate aleatoriu aceluiași produs. Câteva exemple: revista editată de Asociația Internațională de *Antropologie* Sud-est Europeană se numește «*Ethnologia Balkanica*»; Mihai Pop este considerat, deopotrivă, «un *etnolog* reputat» (Otilia Hedeșan) și «întemeietorul Școlii de *antropologie* culturală din România» (Zoltán Rostás); asocierea «etnologie și antropologie» este deseori preferată în titluri de referință, precum *Dicționarul de etnologie și antropologie*, coordonat de Bonte și Izard, unde apar 11 articole despre *antropologii* («vizuală», «biologică», «a artei», «cognitivă», «economică», «interpretativă», «juridică», «politică», «maritimă», «a întreprinderii», «urbană») și niciunul despre *etnologie* (există, totuși, trei articole clasate la «domeniile antropologiei», despre «etnomuzicologie», «etnopsihiatrie» și «etnoștiință») (Fruntelată 2007: 201).

Prin urmare, preferința pentru unul dintre cei doi termeni, „etnologie” sau „antropologie” (fie aceasta „socială”, „culturală” sau „socio-culturală”) ține mai mult de școli de gândire și tradiții intelectuale ori instituționale fondate de personalități emblematice și mai puțin de diferențe de obiect și metodă. În spațiul anglo-saxon este „la modă” antropologia, în vreme ce spațiul germanic și scandinav privilegiază „etnologia”, iar spațiul francez distinge între „etnologie” ca „antropologie acasă”, practică de nativi și legată de construcția națiunii sau chiar a Europei (Cuisenier 1999: 15), prin patrimonializarea moștenirii culturale identitare) și „antropologie socială” ca studiu al alterității exotice (în trecut, „colonială”, astăzi, „postcolonială”).

Despre „confuzia termenilor etnografie, etnologie, antropologie” există o întreagă literatură de specialitate. Recent, Marc Augé și Jean-Paul Colley (2013: 27 *sqq*), ajung la concluzia că antropologia socială și culturală, „sinonimă cu etnologia, se interesează de toate grupurile umane, oricare ar fi caracteristicile lor” (Augé, Colley 2013: 29).

Etnologia românească este parte a etnologiei europene, care, începând de la Arnold Van Gennep, interesat de „faptele născânde/ *faits naissants*” din „folclorul francez contemporan”, a proiectat în „figura țăranului” alteritatea exotică a sălbaticului. Astfel, în fiecare țară din Europa, s-a întemeiat, „conform unor ritmuri și modalități diferite”, „o etnologie a sinelui denumită timp îndelungat folclor (Segalen 2001: 241).

Prima tradiție a etnologiei românești este cea filologică, în acord cu întemeierea științei în Europa secolului al XIX-lea, pornind de la premisa că „popoare cu limbi asemănătoare trebuie să împărtășească structuri sociale și mentale asemănătoare” (Bonte, Izard 1999: 320). Preocupat de statutul *filologiei romanice*, în accepția de studiu filologic al culturii populare, Hasdeu trasează liniile mari ale domeniului, obiectul și metoda, acordând, în contextul stabilirii obiectului, o atenție deosebită delimitărilor și nuanțărilor terminologice și adaptând în limba română limbajul etnologic internațional al vremii lui, cu care era bine familiarizat (Datcu 2006: 453-456).

La începutul secolului al XX-lea, Densusianu vorbește în mai multe studii despre aplicarea metodei filologice în culegerile de folclor, arătând, totodată, că în folclor trebuie cuprinse și faptele de viață contemporană ale „omului din popor”, nu numai mostrele de oralitate cu valențe estetice, privilegiate până atunci de culegătorii de „literatură” și „cântece din popor” (Datcu 2006: 312-315). În *Istoria folcloristicii românești*, Ovidiu Bârlea îi include la *cercetarea filologică* pe I. A. Candrea, Dumitru Caracostea, Ion Mușlea, Tache Papahagi, Ion Diaconu și Petru Caraman, legând această direcție de studiu de înființarea catedrei de dialectologie și folclor la Universitatea din București, în 1927, și de scindarea catedrei de istoria literaturii române de la aceeași universitate în istoria literaturii române vechi și folclor (titular N. Cartoian) și istoria literaturii române moderne și folclor (D. Caracostea) (Bârlea 1974: 478).

Recent, acad. Sabina Ispas afirma că una dintre „sarcinile fundamentale ale domeniului” folcloristicii a rămas „alcătuirea documentului de cultură orală”, prin consemnarea faptelor de cultură cu „rigoare filologică” (Ispas 2012: 213).

O a doua tradiție a etnologiei românești este aceea istorico-geografică. Școala istorico-geografică, numită și difuzionistă, care se raporta la faptele de cultură urmărindu-le distribuția spațială și stabilind, pe baze comparative, „cercuri culturale” și ipoteze genetice (Géraud et al. 2001: 127 *sqq.*) a influențat un tip de abordare etnologică prefigurat de Al. Odobescu și practicat, în primele decenii ale secolului XX, de savanții români Simion Mehedinți, George Vâlsan și Romulus Vuia. Prin deschiderea, în 1926, a cursului său de etnografie de la Universitatea din Cluj cu tema *Etnografie, etnologie, folclor. Definiția și domeniul*, precum și prin activitatea lui muzeală și de cercetare, Romulus Vuia contribuie la instituționalizarea etnologiei în mediul universitar clujean și pune bazele unei tradiții viabile, ce va metaboliza metoda filologică practică de Ion Mușlea și colaboratorii lui transilvani și va da o interesantă amprentă regională etnologiei românești (Datcu 2006: 919-921).

Sociologia pusă în slujba construcției naționale va constitui cea de-a treia tradiție a etnologiei românești, în contextul dezvoltării funcționalismului în antropologia culturală. Școala sociologică de la București a apărut într-un moment în care tânărul stat român format la 1918 „trebuia să se gândească la mijloacele eficiente de a realiza «unitatea sufletească» a națiunii și o propagandă națională pe măsură (Rostás 2003: 5). În cadrul seminarului de sociologie coordonat de Dimitrie Gusti, apoi sub egida Institutului Social Român (creat prin transformarea Asociației pentru Studiul și Reforma Socială), tinerii din echipele multidisciplinare formate în jurul profesorului de la Universitatea din București au început să dea contur „științei națiunii” și au realizat, începând din anii 1920, campanii anuale de cercetare în mediul rural, finalizate cu lucrări de referință pentru ceea ce avea să rămână cunoscut în istoria disciplinelor etnologice drept „monografismul sociologic gustian”.

Tradiția sociologică a fost marginalizată în perioada comunistă. Gusti și discipolii lui au fost persecutați politic, doar o parte dintre ideile și operele

lor fiind recuperate după 1964, în variante epurate. În anii 1990, etnologii români din medii profesionale diverse, dar mai ales aceia care au re-clădit învățământul universitar sociologic abolit în perioada anterioară, au inițiat demersuri de recuperare a importante tradiții reprezentate de Școala sociologică de la București. Au fost tipărite o parte dintre documentele campaniilor monografice păstrate în fondul arhivistic al Muzeului Național al Satului „Dimitrie Gusti”, s-au publicat cercetări de istorie socială a Școlii, s-au digitizat și/ sau reeditat o parte dintre lucrările de referință ale autorilor interbelici.

În paralel cu Școala sociologică, uneori făcând parte chiar din echipele gustiene, și-a desfășurat activitatea Constantin Brăiloiu, fondatorul etnomuzicologiei românești și unul dintre cei mai importanți etnomuzicologi europeni din epoca lui Bela Bartók (Bonte, Izard 1999: 221). Pe lângă meritele teoretice și metodologice ale operei lui cu adevărat singulare (Datcu 2006: 141-147), Brăiloiu este inițiatorul uneia dintre cele mai importante arhive etnologice românești.

Într-adevăr, instituționalizarea etnologiei naționale, moștenitoare a folcloristicii, este strâns legată de constituirea arhivelor specifice. În prezent, există trei arhive de folclor patronate de Academia Română, Arhiva de Folclor a Academiei Române din Cluj-Napoca, Arhiva Institutului de Etnografie și Folclor „C. Brăiloiu” al Academiei Române, din București și Arhiva de Folclor a Moldovei și Bucovinei, la Iași.

Arhiva de Folclor a Academiei Române din Cluj a fost inițiată de Ion Mușlea, prin memoriul trimis Academiei Române în 1929 și reluat în 1930, când a avut drept urmare aprobarea de către înaltul for științific a înființării unei arhive de folclor pe lângă Muzeul Limbii Române din Cluj-Napoca, păstrorit atunci de Sextil Pușcariu. Publicația arhivei înființate de Ion Mușlea a fost *Anuarul Arhivei de Folclor a Academiei Române*, apărut în șapte volume în perioada 1930-1945 și incluzând, printre alte materiale, monografiile terenurilor cercetate în perioada respectivă de Mușlea și de colaboratorii lui, monografii în care componenta filologică deținea un rol important. „Anuarul” a reapărut la Cluj în 1980, cu titlul *Anuarul de Folclor*, sub coordonarea lui Ion Talos (vol. I-IV), apoi a lui Ion Cuceu (vol. V-XVII) (Datcu, 2006: 61).

În prezent, se lucrează la constituirea unui depozit digital al Arhivei de Folclor a Academiei Române, pe baza modelului arhivelor deschise (Open Archival Information System), acest model fiind deja adaptat pentru specificul arhivei.

Arhiva Institutului de Etnografie și Folclor „C. Brăiloiu” al Academiei Române din București s-a constituit în anul 1949, prin preluarea Arhivei Fonogramice a Ministerului Cultelor și Artelor, inițiate în 1927 de George Breazu și a Arhivei de Folclor a Societății Compozitorilor Români, fondate de C. Brăiloiu în 1928. În 1999, la cincizeci de ani de la înființare, arhiva Institutului academic bucureștean păstra 14 000 de înregistrări pe cilindri de ceară, 6 000

de discuri, 5 865 role de bandă magnetică, alături de casete audio și CD-uri, 1 000 de plăci fotografice, 4 500 diapozitive color, 15 000 de fotografii, 5 000 de filme fotografice, la care se adăugau numeroase manuscrise ale etnologilor, corespondență, informație de teren, informație vizuală pe peliculă de 16 și 32 mm și pe casete video. Aceste materiale constituie nucleul vechi al arhivei, în jurul lor organizându-se informații provenite din cercetări mai recente, precum fondul documentar rezultat din cercetările pentru realizarea Atlasului Etnografic Român (8 600 chestionare și 1 000 de hărți etnografice) (Datcu 2006: 70-71) și numeroase materiale digitale.

Fondurile arhivei au furnizat materiale pentru numeroase tipologii, antologii și studii de specialitate (multe din cele din urmă fiind publicate în *Anuarul Institutului de Etnografie și Folclor „Constantin Brăiloiu”* sau în *Revista de Etnografie și Folclor*). Nu în ultimul rând, a fost realizat *Atlasul Etnografic Român*, în cinci volume, pe baza unui corpus etnografic de asemenea tipărit. Finalizarea acestei monumentale opere, situate în tradiția etnologiei istorico-geografice, li se datorează lui Ion Ghinoiu și echipei pe care a coordonat-o exemplar.

Arhiva de Folclor a Moldovei și Bucovinei (AFMB), întemeiată în 1970 de Ion H. Ciubotaru, care a elaborat și „Chestionarul Folcloric și Etnografic General ca instrument principal de anchetă directă și indirectă” include circa 200 000 de documente etnologice, „în mare parte inedite, reprezentative pentru toate compartimentele culturii populare tradiționale românești. Fondurile AFMB (caietele-chestionar, fonoteca, fototeca și filmele etnografice) consemnează texte folclorice, tradiții, obiceiuri, rituri, informații de interes etnografic și socio-cultural, documente de artă populară etc”. Din 1979 până în 1991, o parte din documentele teaurizate în AFMB au fost publicate în primele zece numere ale colecției *Caietele Arhivei de Folclor* (Datcu 2006: 179).

În ceea ce privește arhivele universitare, cel mai bine organizată este Arhiva Cercului de Folclor al Facultății de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, realizată în perioada 1958-1993. Aceasta include aproape 13000 de manuscrise rezultate din investigații de teren desfășurate în 25 de județe din România de profesorii Dumitru Pop, Nicolae Bot, Ion Șeulean și Virgiliu Florea, alături de studenții facultății. În perioada 2009-2011, Eleonora Sava, cadru didactic universitar la Facultatea de Litere a UBB, a coordonat un proiect de „reperspectivare” a fondului arhivistic, în urma căruia întreg conținutul arhivei a fost evaluat și transpus în format digital prin scanare (Sava 2011, *passim*).

Pe lângă arhivele academice și universitare, arhive etnologice, mai mult sau mai puțin dezvoltate, există și în cadrul muzeelor de profil, la Centrul Național pentru Conservarea și Promovarea Culturii Tradiționale și în rețeaua națională de centre culturale a Ministerului Culturii, precum și în patrimoniul unor Asociații profesionale locale.

Prin biografia intelectuală și anvergura personalității lui științifice, Mihai Pop a unificat tradițiile filologică și sociologică ale etnologiei românești. El a

teoretizat o etnologie contextuală, care integrează sociologia și teoria performanței, dar pornește de la filologie (structuralism, semiotică) și de la teoria actelor de comunicare. În 1973, în deschiderea primului Congres de Etnologie europeană, Mihai Pop afirma că obiectul disciplinei este format „din acea parte a culturii europene pe care *insider*-ii din grupurile sociale care o practică nu și-o pot explicita” sau „gramaticaliza”, pentru că „nu au conștiința teoretică a codurilor diferitelor limbaje” prin care se exprimă această parte a culturii lor, fie că ea este „preindustrială” sau „industrială” (Pop 1998: 267). Definiția teritoriului cultural al etnologiei, pe care Mihai Pop îl numește „cultură nigramaticalizată”, în acord cu orientările teoretice umaniste ale unei epoci în care structuralismul și semiotica sunt dominante, poate fi păstrată și astăzi, chiar dacă terminologia s-a schimbat și vorbim mai puțin despre etnologie și mai mult despre antropologie socio-culturală, care are ca obiect cultura informală, empirică, neoficială sau vernaculară a societăților din trecut sau din prezent.

Opera lui Nicolae Constantinescu (în mod deosebit, *Lectura textului folcloric și Etnologia și folclorul relațiilor de rudenie*) este exponențială pentru trecerea de la textualism la contextualism în etnologia românească a finalului de secol XX. Vorbind despre „dubla dependență de context” a „textului folcloric”, autorul pune problema raporturilor dintre procesualitatea creației orale și caracterul ei sistemic, atrăgând atenția asupra faptului că ecuația interpretării etnologice nu poate face abstracție de persoana cercetătorului și de actul cercetării, care influențează terenul și până la un punct, îl construiesc (Fruntelată 2011, *passim*).

Pe lângă Mihai Pop și Nicolae Constantinescu, Vasile Tudor Crețu și Radu Niculescu se remarcă, între folcloriștii români ai anilor 1980, prin acordarea studiilor pe care le semnează la tendințele actuale din cercetarea internațională a vremii (marcată de structuralism, semiotică, performativism), dar și prin ridicarea interpretării în aerul rarefiat al teoriei, cu unele aspecte originale. Astfel, Crețu (2014, *passim*) propune etnologilor români concepte precum *ethos folcloric*, *verosimilitate arhetipală*, *înjucare existențială*, *anonimatul maturității*, ce țin de o viziune proprie, din interior, asupra culturii rurale moștenite, pe care o cunoștea foarte bine din cercetările de teren. Radu Niculescu (1991, *passim*) manifestă o preocupare constantă pentru „epistemologia folclorului” și încearcă să rezolve dificultățile de clasare și evaluare a datelor de teren prin introducerea unor noțiuni precum *criterii de autentificare* a faptelor de folclor, *imagine virtuală optimă a folclorului local dat*, sau *caracter performativ (interpretativ)* al folclorului, în relație cu teoriile lui Constantin Brăiloiu legate de echivalarea creație-interpretare în cultura tradițională.

Fără îndoială, tema tradițională a etnologiei românești, așa cum se configurează ea de-a lungul a mai bine de un secol de existență instituționalizată, este moștenirea rurală autohtonă, patrimoniul „micilor comunități”, investigat monografic sau tematic, în vederea alcătuirii tipologiilor, ca instrumente de lucru specifice domeniului.

În relație cu folclorul cules de la sate și atestând supraviețuiri ale unor moduri de viață străvechi, dar și în legătură cu proiectul construcției naționale, interesul pentru mitologie este o temă constantă în cercetarea românească de dinainte de 1989, reprezentată la vârf de studiile de istorie a religiilor ale lui Mircea Eliade care se bazează, de multe ori, pe materiale culese din mediile oralității folclorice servind ca premise ale unei antropologii religioase ce urmărește încifrarea și descifrarea raportării la sacru a omului primitiv/ tradițional. Recent, Mihai Coman se referă sintetic la direcțiile de investigare a culturii tradiționale românești din perspectiva edificării unei mitologii autohtone sau a explorării posibilității existenței unei astfel de mitologii. El consideră că „mitologia populară românească” este, deopotrivă, „o proiecție simbolică și un proiect științific”, dacă ne referim, pe de o parte, la „transfigurarea” folclorului pentru a corespunde orizontului de așteptare al mitologiștilor și, pe de altă parte, la sondarea și luminarea potențialului mitic al unor elemente de cultură moștenită, operațiune niciodată completă și încheiată (Coman 2008: 320).

O altă temă ce a stat constant în atenția etnologilor-folcloriști români din școala filologică a fost relația dintre oralitate și scriere și aceea dintre folclor și literatura cultă. De la B. P. Hasdeu și Moses Gaster la Sabina Ispas și Silviu Angelescu, fără a trece cu vederea contribuțiile lui G. Călinescu cu privire la „miturile fundamentale” ce stau la baza literaturii române moderne, comunicarea dintre cultura cărturărească și aceea țărănească a constituit o piatră de temelie a cercetării autohtone, continuată și de generația matură de savanți a anilor 2000, reprezentată, pentru această temă, de Al. Ofrim și Laura Jiga Iliescu.

După 1989, când nu a mai fost limitată de constrângeri politice și nici strict înregimentată proiectului național, etnologia românească a continuat, pe de o parte, să-și cultive tradițiile savante, ca pe un bun câștigat, iar pe de altă parte, a intrat într-un proces de clarificare de identitate ce a adus-o uneori în stare de criză.

Orientarea filologic-sociologică inspirată de Mihai Pop a fost continuată, cu nuanțe critice și adaptări la curente de gândire ale finalului de secol XX, de etnologii din Academie și Universități. Discipolii cei mai apropiați ai profesorului Pop, Silviu Angelescu, Nicolae Constantinescu și Pavel Ruxăndoiu au fondat, în 1990, o Catedră de Etnologie și Folclor la Facultatea de Litere a Universității din București. Programele de studii de Etnologie (licență și masterat) derulate în prezent la Facultatea de Litere au dezvoltat concepția lui Mihai Pop și a studenților lui și propun o etnologie cu anvergură interdisciplinară, sprijinită pe cercetări de teren desfășurate atât în mediul rural, cât și în cel urban și deschisă spre explorarea manifestărilor informale ale identității și alterității în toate nuanțele și mediile lor.

Narcisa Știucă actualizează o parte dintre practicile disciplinare într-un manual de cercetare de teren în care reconsideră elemente de *praxis* verificat, prezente în îndreptările de gen realizate de Ovidiu Bârlea și Mihai Pop. Ea

vorbește despre cercetarea de echipă în etnologia românească, începută de echipele Școlii sociologice (Știucă 2007: 26-27) și face distincție între cercetare și anchetă de teren (Știucă 2007: 37-38) și de asemenea, între metode și tehnici de cercetare de teren (Știucă 2007: 49 *sqq*), observând, pe bună dreptate, că tehnicile, conturând stilul propriu de investigare a unei realități, sunt acelea ce-i disting pe etnologii de vocație de simplii „funcționari” ai domeniului.

Otilia Hedeșan, participantă la câteva cercetări de teren alături de Mihai Pop, pune în pagină una dintre problematizările emblematic referitoare la folclor și la documentul de arhivă folclorică în volumul *Folclorul. Ce facem cu el?*, publicat în 2001. Ea analizează posibilitatea reconsiderării textelor păstrate în arhivele de folclor ca documente antropologice, în care personalitatea și biografia persoanelor intervievate joacă un rol cel puțin la fel de important ca acela al elementelor „clasice” din tradiția rurală (sărbători, obiceiuri, ocupații, meșteșuguri, etc.), care-i interesau cu precădere pe cercetătorii din trecut (Hedeșan 2001: 143-144).

Tot Otilia Hedeșan și grupul ei de lucru de la Universitatea de Vest din Timișoara aduc în permanență noutăți metodologice cu privire la practicile disciplinare ale etnologiei românești contemporane. Una dintre acestea este „caietul de teren”, care se face punând laolaltă notele de teren ale cercetătorului și fragmente transcrise din interviurile cu interlocutorii (Sorescu-Marinković, în *Torac* 2006: 27), ținând cont de etica cercetării și de reacțiile persoanelor din teren la lectura textelor rezultate din cercetare (Sorescu-Marinković, în *Torac* 2006: 31). De asemenea, Otilia Hedeșan propune conceptul de *istorie conversațională*, „conversația între aceiași doi indivizi pe o perioadă îndelungată”, care, asumat și aplicat, poate oferi o soluție cercetărilor fragmentate (de scurtă durată, dar repetate pe același teren la intervale mici de timp) atât de practicate de etnologii vremurilor noastre (Hedeșan, în *Torac* 2007: 100).

„Observatorul social”, un grup de lucru format de profesorul Vintilă Mihăilescu în 1993 împreună cu studenții lui de la Facultatea de Sociologie a Universității din București, a marcat recuperarea tradiției sociologice a etnologiei românești. Activitatea „Observatorului” a dus la crearea ulterioară a unei asociații și a unei reviste de antropologie și a înlesnit afirmarea unor cercetători tineri (Șerban, Dorondel 2014: 211-212). În continuarea demersului de profesionalizare inițiat, Vintilă Mihăilescu a contribuit și la instituționalizarea disciplinei prin construirea unui program de Master în Antropologie socială și dezvoltare comunitară la Facultatea de Sociologie a UB.

Unul dintre cei mai carismatici antropologi din spațiul public românesc, exponent al ideii de „antropolog în slujba cetății”, Vintilă Mihăilescu este și unul dintre cei mai cunoscuți autori în mediile profesionale internaționale. Printre alte subiecte tratate în scrierile lui, remarcăm discursul critic despre „etnologia națională”, văzută ca „folclorism”. Antropologul atrage atenția că instrumentalizarea politică a cercetării de profil este un proces care trebuie înțeles în contextul care l-a generat, dar și că, în prezent, imposibilitatea unor

cercetători de a se situa critic față de etnologia națională este mai degrabă o chestiune ideologică decât una metodologică, pentru că ține de reprezentări mentale colective și de valori împărtășite de o parte importantă a societății românești contemporane (Mihăilescu 2007: 246 *sqq*).

În complementaritate cu tradiția antropologiei sociologice, dar și cu unele sugestii din cercetările filologice coordonate de Densusianu, ce se grefează pe emergența „istoriei vieții” ca metodă și obiect ale etnologiei contemporane, remarcăm și culegerile și editările sistematice de istorie orală întreprinse mai ales de Zoltán Rostás la București și de grupul de tineri cercetători format de Smaranda Vultur la Timișoara. Profesorul Rostás a inițiat un proiect de alcătuire a istoriei sociale a Școlii sociologice de la București, realizând o serie de interviuri cu participanții la anchetele monografice și cerându-le nu „doar informații despre școala gustiană, ci istoria lor de viață, împletită cu cea a Școlii” (Rostás 2003: 12).

O școală aparte de etnologie națională postdecembristă îi are ca fondatori pe Horia Bernea și pe Irina Nicolau, un artist și o scriitoare de talent, care pledează pentru „o altă etnologie”. După cum scria Irina Nicolau, „există în etnologie curente, școli, indivizi, și fiecare identifică esențialul într-un mod propriu. Dacă te plasezi în locul unde mă aflu eu, descoperi că esențială este *gândirea etnologică elementară*, pragul de jos de unde etnologia a plecat însușindu-și capacitatea naturală a omului comun de a se mira și tendința, la fel de naturală, de-a analiza și interpreta fenomenele care îl miră” (Nicolau 2001: 26, s.a.). Etnologia programatic personalizată, minimalistă și destabilizatoare care se practică parțial și astăzi la Muzeul Național al Țăranului Român din București poate fi înțeleasă ca o interpretare a „mirării” artistului care încearcă să-l înțeleagă pe Celălalt filtrându-l prin Sine.

Între liderii de opinie ai etnologiei românești de școală nouă, universitarul craiovean Nicolae Panea constituie o voce originală, fiind informat și reflexiv, mereu în căutarea unei antropologii mai comprehensive decât aceea anterioară, reluându-și și rafinându-și temele (funerarul, orașul) pe măsură ce le re-gândește antropologic.

Observând „criza de creștere” a antropologiei românești, „cu marile ei probleme de reinstituționalizare curriculară, în plin efort de recuperare a proiectelor științifice și de legitimare a identității științifice, de detașare de folcloristica dominantă și de etnologia ambiguă” (Panea 2012: 15), Panea încearcă să se detașeze de clișeele limbajului științific autohton și să se situeze în unghiul antropologiei postmoderne, care asigură „comunicarea punctului de vedere al Celuilalt între grupurile ce subîntind peisajul social fragmentat al epocii contemporane” (Troc 2006: 344). Cel mai recent, el aderă la antropologia simțurilor, propusă de David Le Breton ca știință ce „speculează condiționarea culturală a acțiunii senzoriale, senzorialitate care, la rândul ei, conferă culturii trăsături identitare suplimentare, ca urmare a experiențelor individuale specifice (Panea 2013: 19). Conform acestei perspective, antropologul nu mai este doar subiectul cercetător sau obiectul cercetat (ca în antro-

pologia reflexivă), ci reunește ambele ipostaze, rezonând ca un instrument de mare finețe la conjuncția dintre simțuri și intelect. El recunoaște „criza receptării antropologice” și propune „depășirea acestei stări de ipocrizie epistemică prin receptarea senzorială, ca o antropologie complementară” (Panea 2013: 51). Antropologia subtilității, conturată de Nicolae Panea în volumul *Orașul subtil*, poate fi soluția de conciliere între real și sine, prin recunoașterea importanței egale a celor două instanțe în activitatea de cercetare.

Marin Marian-Bălașa, un reprezentant important al atitudinii critice în noua scriitură antropologică românească, se delimitează de „idealizarea satului și a țăranului” ce se desprinde din studiile generației anterioare, considerând că aceasta duce „exegeza academică la constituirea unui propriu canon restrictiv” din care anumite teme de interes etnologic sunt ocluate (Marian-Bălașa 2011: 77). Același cercetător remarcă însă „polifonia etnologiei” autohtone de după anul 1990, ca pe un fapt ce demonstrează viabilitatea domeniului (Marian-Bălașa 2011: 85).

În știință, trecutul pare mai ușor de evaluat decât prezentul, pentru că îți apare mai limpede ceea ce rămâne actual din epocile precedente. A trece în revistă, chiar și fugitiv, realizările și tendințele etnologiei românești actuale și cu atât mai puțin autorii care au un cuvânt de spus în conturarea paradigmei epistemice din zilele noastre pare o întreprindere greu de finalizat. Asumându-mi inevitabila fragmentaritate a perspectivei, voi folosi, în continuarea schiței de tablou al etnologiei „vivante” pe care l-am trasat, două sinteze publicate recent, care au calitatea de a da cuvântul profesioniștilor formați în jurul anului 2000.

O anchetă despre „starea etnologiei și folcloristicii românești”, inițiată de Ioan Pop-Curșeu, propune ca „axe de reflecție”: „noul raport între teren și studiul teoretic; teme și subiecte la modă în domeniu; noile metodologii; raporturile de putere în câmpul disciplinei/ disciplinelor în perioada post-revoluționară; sfere instituționale ale etnologiei contemporane: muzee, universități, centre județene de conservare și promovare a patrimoniului; etnologie și folclor în noile media (*recte*, pe Internet)”. Răspunsurile, publicate în revista *Steaua* (nr. 7-8/ 801-802, iulie-august, 2015, pp. 23-40) sunt interesante pentru că reprezintă puncte de vedere ale unor universitari, cercetători sau muzeologi activi în domeniu cu precădere după anul 2000 și putând fi considerați exponenții unei generații omogene și mature de etnologi români contemporani.

Din punct de vedere tematic, se remarcă „inflația de monografii” după 1989 (Ioan Pop-Curșeu), apoi, abordarea unor subiecte precum experiența comunistă, migrația la muncă, riscul, criza și dezastrul ca arii tematice ale unor noi etnologii/ antropologii (Cosmina-Maria Berindei), folclorul detenției, fenomenul cultural al manelelor, aspectul vernacular al religiei (Mircea Păduraru), studiul orașului și al „satului-oraș”, dar și al subiectelor cu potențial de a capta finanțări de la Uniunea Europeană sau recunoaștere de la UNESCO (divinația, „șura danțului”, șezătorile reconstituite, instrumentele muzicale pe cale de dispariție, eco-medicina) (Camelia Burghel).

Metodologic, Bogdan Neagota constată în răspunsurile la ancheta din *Steaua* că etnologia românească s-a constituit, în secolul al XIX-lea, ca „disciplină empirică”, rezultatele obținute pe „terenul viu” fiind „tezurizate” în arhive. Aceste arhive, în opinia autorului citat, s-au substituit, după 1989, obiectului etnologic, proclamându-se „primatul textualității arhivistice și al infailibilității hermeneutice a arhivistului folkloric”. Documentul de arhivă, ca produs al unei textualizări din perspectiva folcloristicii tradiționale, ce privilegia fragmentele cu virtuți estetice, a absolutizat metoda filologică în etnologie, după cum observă Bogdan Neagota. În același timp, etnologii filologiști resping alte abordări metodologice, dinspre științele istorice, sociale sau ale vieții, cu toate că acestea ar putea da seama într-un mod mai complet de întâlnirea cercetătorului cu interlocutorul său de pe teren și ar putea conduce, într-o oarecare măsură, la „recuperarea umanității subiectului de studiu”.

Stelu Șerban și Ștefan Dorondel semnează o sinteză recentă cu privire la starea actuală a antropologiei sociale românești în volumul 17 al revistei „*Ethnologia Balkanica*”. Autorii se referă la „antropologia socio-culturală”, termenul lui Chris Hahn din 2005, care denumeste astfel antropologiile dintr-un câmp disciplinar jalonat de patru mari tradiții: britanică, americană, germană și franceză. Ei decupează din eterogenitatea scrierilor contemporane ale etnologilor români doar ceea ce consideră a fi exemple de adaptare la normele, conceptele, teoriile și metodele actuale în antropologie (Șerban, Dorondel 2014: 210), alegând autorii și operele ce răspund unor exigențe „de export”.

Șerban și Dorondel consideră că fondarea Centrului de Cercetare Regională și Antropologică/ KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja în Transilvania, la începutul anilor 1990, a oferit un model instituțional ce a consolidat profesional antropologia socială de la noi. La profesionalizarea disciplinei au contribuit atât antropologii care au obținut doctorate în Antropologie socială în alte țări și s-au întors să lucreze în România, cât și antropologii străini cu experiență pe terenuri românești – Jean Cuisenier, David Kideckel, Marianne Mesnil, Katherine Verdery - care au coordonat, după 1989, lucrările unor doctoranzi români. Un alt cadru formativ pentru noua antropologie l-a constituit lucrul în cadrul proiectelor derulate la Institutul Max Planck pentru Antropologie Socială din Halle (Germania) (Șerban, Dorondel 2014: 211-213). Nu în ultimul rând, s-au elaborat, în jurul anului 2000, o serie de manuale și tratate de antropologie, precum și abordările unor subdomenii (antropologia religiilor, antropologia politică), care au pus în circulație concepte, teorii, curente și metode ce le-au fost de folos și „etnografilor, folcloriștilor și reprezentanților disciplinelor conexe care «au sărit și ei în barca antropologiei după 1990»” (Șerban, Dorondel 2014: 216).

Un alt criteriu luat în considerare de Stelu Șerban și Ștefan Dorondel în conturarea tabloului profesional este practicarea cercetării de teren, pornind de la ideea că, în spațiile culturale importante pentru tradiția disciplinei (*v. supra*), cerința formală pentru a obține un doctorat în antropologie este ace-

ea de a petrece un an pe teren (Șerban, Dorondel 2014: 219). Autorii trec în revistă practicile autohtone de cercetare de teren, remarcând că, de regulă, specialiștii români respectă regulile „culegerii etnografice de teren”, care durează cel mult două-trei săptămâni (Șerban, Dorondel 2014: 218).

Dintre subiectele noi tratate în studiile antropologice românești, Stelu Șerban și Ștefan Dorondel le selectează pe următoarele: migrația, restituirea proprietății, transformarea trupului în marfă, consumerismul, cultura de supermarket, moda, reevaluarea istoriei sociale recente (colectivizarea și cotidianul în perioada socialistă), orașul.

În loc de concluzie, ne oprim încă o dată la pregnantă numelui lui Mihai Pop în câmpul disciplinar care ne interesează. Personalitatea și opera lui funcționează ca un liant între tradiție și actualitate în etnologia românească, fie ea de moștenire filologică, istoric-geografică sau sociologică. Întotdeauna când îl recitim pe Mihai Pop găsim în scrierile lui, dincolo de un limbaj inevitabil datat, cea mai bună sinteză a devenirii etnologiei românești în context european și internațional, dar și un bun repertoriu de teme și practici definitorii pentru disciplină la cumpăna secolelor XX și XXI.

Este, de asemenea, semnificativ faptul că o serie de etnologi ai anilor 2000, cu lucrări importante în domeniu, cum sunt cei menționați în sintezele realizate de Ioan Pop-Curșeu și respectiv, de Stelu Șerban și Ștefan Dorondel, nu aparțin, întotdeauna, „etnologiei instituționalizate”. Ei pot fi universitari încadrați în alte domenii decât etnologia, beneficiari de proiecte etnologice/antropologice temporare sau „instituționalizați” în sistemele altor țări, cu alte tradiții academice. Acest lucru ar putea fi interpretat ca o slăbiciune, denotând lipsa de capacitate a instituțiilor cu atribuție în domeniul cercetării și învățământului etnologic românesc de a-i atrage pe bunii profesioniști sau dimpotrivă, ca un argument al potențialului etnologiei de a se exersa în varii câmpuri disciplinare (și mai cu seamă interdisciplinare) și de a se adapta și la „terenul” organizației profesionale care o găzduiește. Adevărul, ca întotdeauna, se află la mijloc, după cum observă și cei ce răspund la ancheta publicată de revista *Steaua*: unii „mari singuratici” precum Arnold Van Gennep sau Ovidiu Bârlea pur și simplu nu au vrut să se înregimenteze, preferând să-și scrie operele fondatoare din afara sistemului; în același timp, există și unii „progresiști” care sunt respinși de „conservatorii” stăpâniți de prejudecăți tematice și metodologice, deși aportul lor ar putea fi salutar pentru redefinirea și relansarea unor instituții de profil în dialogul științific internațional, de exemplu. Unii dintre aceștia se coagulează în „școli de etnologie” *ad hoc* și-și urmează cu pasiune vocația, în răspăr cu instituțiile care i-au respins și/ sau de care s-au distanțat. Faptul că există în prezent și în România o astfel de „nouă etnologie”, pe care aș caracteriza-o drept critică, savantă și neconformistă, este de bun augur pentru viitorul domeniului.

Bibliografie

- AUGÉ, Marc, COLLEYN, Jean-Paul, 2013, *Antropologia*, Iași, Institutul European;
- BÂRLEA, Ovidiu, 1974, *Istoria folcloristicii românești*, București, Editura Enciclopedică Română;
- BONTE, Pierre, IZARD, Michel, 1999, *Dicționar de etnologie și antropologie*, Iași, Polirom;
- COMAN, Mihai, 2008, *Introducere în antropologia culturală. Mitul și ritul*, Iași, Polirom;
- CREȚU, Vasile Tudor, 2014, *Ethosul folcloric – sistem deschis; Existența ca întemeiere*, Timișoara, Editura Universității de Vest;
- CUISENIER, Jean, 1999, *Etnologia Europei*, Iași, Editura Institutul European;
- DATCU, Iordan, 2006, *Dicționarul etnologilor români. Autori. Publicații periodice. Instituții. Mari colecții. Bibliografii. Cronologie*, București, Saeculum I.O.;
- FRUNTELATĂ, Ioana-Ruxandra, 2007, „Etnologie și antropologii”, în Ioana FRUNTELATĂ, Adrian STOICESCU, Rodica ZANE (ed.), *Centenar Mihai Pop (1907-2007). Studii și evocări*, Editura Universității din București, pp. 201-205;
- FRUNTELATĂ, Ioana-Ruxandra, 2011, „Contribuția lui Nicolae Constantinescu la profesionalizarea etnologiei românești”, postfață la Nicolae CONSTANTINESCU, *Folclorul: cum poate fi înțeles. Studii și articole de etnologie românească: 1968-2008*, Ioana-Ruxandra FRUNTELATĂ (ed.), Editura Universității din București, pp. 331-341;
- GÉRAUD, Marie-Odile, LESERVOISIER, Olivier, POTTIER, Richard, 2001, *Noțiunile-cheie ale etnologiei: analize și texte*, Iași, Polirom;
- ISPAS, Sabina, 2012, „Cercetarea academică în domeniul folclorului și etnografiei”, în *Rosturi și moravuri de odinioară*, București, Editura Etnologică, pp.213-217.
- HEDEȘAN, Otilia, 2001, *Folclorul. Ce facem cu el?*, Timișoara, Editura Universității de Vest.
- HEDEȘAN, Otilia, 2007, „Exerciții de etnologie. După teren”, în *Torac. Metodologia cercetării de teren*, Societatea (Fundația) Română de Etnografie și Folclor din Voivodina, Novi Sad, Panciova, Editura Fundației-Editura Libertatea, pp. 37-110;
- MARIAN-BĂLAȘA, Marin, 2011, *Muzicologii, etnologii, subiectivități, politici*, București, Editura Muzicală;
- MIHĂILESCU, Vintilă, 2007, *Antropologie: cinci introduceri*, Iași, Polirom;
- NICOLAU, Irina, 2001, *Talmeș balmeș de etnologie și multe altele*, București, Ars Docendi;

- NICULESCU, Radu, 1991, *Folclorul – sens – valoare*, București, Editura Minerva;
- PANEA, Nicolae, 2012, „Postmodernismul antropologic, între rezolvarea crizei științei și camuflarea ei”, în Narcisa ȘTIUCĂ, Adrian STOICESCU (ed.), *Exigențele și actualitatea lecturii etnologice. In onorem Nicolae Constantinescu*, Editura Universității din București, pp. 7-16;
- PANEA, Nicolae, 2013, *Orașul subtil*, București, Editura Etnologică;
- POP, Mihai, 1998, „Problèmes généraux de l’ethnologie européenne”, în Nicolae CONSTANTINESCU, Al. DOBRE (ed.), *Folclor românesc I. Teorie și metodă*, București, Editura „Grai și Suflor – Cultura Națională”, pp. 266-283;
- ROSTÁS, Zoltán, 2003, *Sala luminoasă: primii monografiști ai Școlii gustiene*, București, Paideia;
- SAVA, Eleonora (ed.), 2011, *The Ethnological Archive. Paradigms and Dialogues*, Perugia, Morlacchi Editore;
- SEGALEN, Martine (coord.), 2002, *Etnologie. Concepte și arii culturale*, Timișoara, Amarcord;
- SORESCU-MARINKOVIĆ, Annemarie, 2007, „Introducere: de la teren la text”, în Torac. *Metodologia cercetării de teren*, Societatea (Fundația) Română de Etnografie și Folclor din Voivodina, Novi Sad, Panciova, Editura Fundației-Editura Libertatea, pp. 27-36;
- ȘERBAN, Stelu, DORONDEL, 2014, „Social Anthropology in Romania after 1990: Shifting Frames”, *Ethnologia Balkanica. Journal for Southeast European Anthropology*, Volume 17/2014, Klaus ROTH (ed.), Berlin, LIT Verlag Dr. W. Hopf, pp. 209-240;
- ȘTIUCĂ, Narcisa Alexandra, 2007, *Cercetarea etnologică de teren, astăzi*, Editura Universității din București;
- TROC, Gabriel, 2006, *Postmodernismul în antropologia culturală*, Iași, Polirom;
- ***Torac. *Metodologia cercetării de teren*, 2006, Costa C. ROȘU (coord.), Societatea (Fundația) Română de Etnografie și Folclor din Voivodina, Novi Sad, Ed. Fundației, Panciova, Libertatea;
- ***Fondul AFMB: <http://www.philippide.ro/pages/etnografie.html>.

Conf. univ. Ioana-Ruxandra FRUNTELATĂ

Facultatea de Litere, Universitatea din București

ioana.fruntelata@litere.unibuc.ro, i.fruntelata@yahoo.com

Publicații: *Narațiunile personale în etnologia războiului*, 2004, București, Ed. Ager; *Dubluri și efecte de ambiguitate în lumea „lighioanelor” mitice românești*, pp. 198-210, in Fruntelată, Ioana, Gabriel-Cătălin Stoian, Emil Țîrcomnicu (coord.), 2015, *Caietele ASER 10/2014*, București, Asociația de Științe Etnologice din România, Ed. Etnologică; *Empirical Religion vs. Secularisation in Postcommunist Romania*, pp. 149-161, in Ioana Zirra, Madeline Potter (eds.), 2016, *The Literary Avatars of Christian Sacramentality, Theology and Practical Life in Recent Modernity*, Toruń Studies in Language, Literature and Culture, Vol.13, Frankfurt am Main, Peter Lang. Domenii de interes științific: patrimoniu cultural imaterial, etnologia războiului, mitologie, naratologie, interculturalitate, antropologia religiilor.

Traducere și traduceri – două momente ale actului didactic în medierea lingvistico-culturală

Nicoleta NEȘU

Università „La Sapienza” di Roma, Italia

Universitate „Babes-Bolyai” - Cluj Napoca, România

Abstract

The present paper tries to emphasize the importance of some key-concepts from the philosophy of language in the contrastive approach of the didactic process – teaching and learning of a foreign language in the linguistic and cultural mediation, focusing on the role of the translation in this process.

Key-words: translation, communication, mediation, teaching, learning, foreign language

Într-un studiu anterior, prezentat la colocviul Universității din București și publicat mai apoi în volumul *Abordări și cercetări didactice în domeniul disciplinelor filologice* (Neșu 2014a: 173-180), afirmam că pentru a înțelege modalitatea prin care noi semnificăm prin intermediul limbajului și limbajul semnifică pentru noi, trebuie să trecem dincolo de limbajul însuși, trebuie să ajungem până la ”rădăcinile” experiențelor noastre și ale modului nostru de a cuprinde aceste experiențe în categorii. Acest demers presupune investigarea, pe de-o parte, a rețelelor pe care limbajul le țese cu structurile cognitive și, pe de altă parte, uzul cultural al acestora, din moment ce structurile noastre cognitive sunt, întotdeauna, în strânsă dependență de cultura cărei îi aparținem. În același studiu, punctam și două dintre ideile integralismului lingvistic pe care le consider esențiale în argumentarea importanței și în justificarea alegerii demersului contrastiv în procesul de predare a limbii române ca limbă străină: faptul că limbajul reprezintă o *formă de cultură*, cea mai universală dintre toate formele acestuia și prima care distinge în mod net și imediat omul de celelalte ființe ale naturii (Coșeriu 2007: 131) și faptul că limbajul ca activitate cognitivă, din punct de vedere funcțional sau, mai bine spus, din perspectiva finalității pe care vorbitorul i-o atribuie și/sau a efectu-

lui resimțit de ascultător, este de mai multe tipuri – vorbim despre un limbaj ce „comunică idei sau gânduri”, despre limbaj ca „externalizare a unor încărcături psihologice”, despre limbaj ca „expresie” (Coșeriu 2007: 132). Într-un alt studiu, prezentat tot la Universitatea din București (Neșu 2014b: 79 - 85), arătam că înțelegerea limbajului, în linie aristoteliană – ca *logos semantikòs* – are cel puțin două consecințe foarte importante și în ceea ce privește metodologia de predare a limbilor străine: pe de-o parte, este vorba despre primordialitatea *funcției semnificative* a limbajului, ca *funcție constitutivă* a sa, față de *funcția comunicativă* a limbajului, ca *finalitate ulterioară*, de ordin pragmatic, ceea ce face ca accentul să se deplaseze, inclusiv în metodologia didactică, în direcția limbii văzute ca *activitate creatoare de semnificații* și abia apoi, într-un pas ulterior și secundar, ca *activitate de producere și transmitere de informații*. Aceasta schimbare de perspectivă, în cazul actului de predare/ învățare a unei limbi străine, arătam tot acolo, s-ar „traduce” prin mutarea accentului de la „predarea”, respectiv „învățarea” unei limbi străine sub aspectul strict și cu finalitatea restrictivă a dezvoltării unei competențe comunicative, în absența unui cadru contextual mai larg, mai cuprinzător, al culturii și al mentalității poporului care produce limba respectivă, înspre posibilitatea stabilirii unei comunicări, în sensul de comuniune, de împărtășire a conținuturilor semantice respective și a realităților care le produc, prin grefarea, proiectarea și completarea noțiunilor gramaticale cu noțiuni de literatură, istorie, mitologie, noțiuni culturale în general. Pe de altă parte, o a doua consecință a acestei schimbări de perspectivă ar fi însăși conceptul-cheie de *relativism lingvistic* înțeles ca viziune proprie asupra unei realități comune propusă de fiecare limbă în parte, contribuția specifică, subiectivă, pe care fiecare limbă istorică/ idiom/ dialect o aduce viziunii generale, înțelegerii realității comune, obiectuale. Acest concept noi l-am plasat în centrul abordării de tip contrastiv a metodologiei didactice, în care limba străină vine prezentată din punctul de vedere al diferențelor și al apropiierilor față de limba maternă, considerată ca structurantă pentru organizarea mentală a celui care învață o limbă străină. Și îl citam pe Humboldt:

Învățarea unei limbi străine ar trebui să însemne dobândirea unei noi perspective în viziunea asupra lumii de până în acel moment – și, până la un punct, chiar înseamnă așa ceva, de vreme ce orice limbă conține întreaga țesătură de concepte și modul de reprezentare ale unei părți a umanității. Numai pentru că într-o limbă străină transpunem întotdeauna, într-o măsură mai mică sau mai mare, propria viziune asupra lumii, mai bine zis viziunea asupra lumii specifică limbii noastre, avem impresia că nu obținem un rezultat complet și absolut. (Humboldt 2008: 95)

Pornind de la aceste idei-cadru și fără a insista aici asupra problematicei extrem de complexe a actului de traducere în sine și a traductologiei ca disci-

plină autonomă, care a făcut obiectul unor studii anterioare, în intervenția de față ne vom opri asupra rolului pe care traducerea îl poate avea în predarea limbilor străine, în general, insistând asupra rolului său în procesul de mediere lingvistico-culturală în predarea limbii române, în particular. Mai exact, ne vom referi la locul și funcția pe care traducerea o poate avea în activitatea de predare a limbii române în universitate, în cadrul unei specializări care, la universitățile din țara noastră, deocamdată, nu există: *mediazione linguistico-culturale*, mediere lingvistico-culturală. Această specializare, prezentă în curriculumul unor universități italiene, așa după cum îi spune și numele, pregătește specialiști în medierea lingvistico-culturală și necesitatea prezenței ei în schema universitară și pe piața muncii derivă dintr-o realitate socială imediată – emigrația, respectiv prezența unor comunități străine, ce vorbesc o limbă străină și ce aparțin unor culturi, uneori chiar și unor mentalități, mai mult sau mai puțin diferite de cea care le găzduiește¹. Trebuie precizat de la început că structura grupului de studenți ce se înscriu la această specializare nu este deloc omogenă, din aceleași motive pe care le-am enumerat mai sus, ceea ce înseamnă, în cazul nostru concret, că studenții vorbitori de limba română ca limbă maternă se găsesc alături de cei care au limba italiană ca limbă maternă, dar ambele categorii studiază limba română – situație ce obligă la o flexibilitate a activității didactice, axată mult pe latura practică, concentrată pe studiul limbii române, dar dintr-o perspectivă contrastivă și în contextul integrator al disciplinei traductologie. Această specializare în sine este strâns legată de conceptul de studii culturale – în care, așa după cum bine se știe, traducerea are un rol important.

Accentuarea înțelegerii traducerii ca studiu cultural pune, evident, traducerea în raport cu conceptul general de cultură. De fapt, în ultimii ani, asistăm la trecerea de la o perspectivă preponderent lingvistică asupra traducerii la o perspectivă de tip cultural, de *cultural studies*, în care, de obicei, se pune accentul pe studiul textelor în limba maternă, care nu e și limba de origine a acestor texte; în paralel, din acest punct de vedere, traductologia, în perspectiva studiilor culturale, se focalizează pe limba textului 2, în timp ce în abordările tradiționale se ocupa de textul 1, cel de pornire. Ca urmare, în ceea ce privește traducerea în perspectivă culturală, putem spune că se concentrează pe inovațiile de tip lingvistic ce emerg în textul 2, poziție ce poate aminti de mai vechea distincție pe care o întâlnim la Goethe, Humboldt sau Schleiermacher, între cele două finalități ale traducerii – apropierea textului de lector sau apropierea lectorului de text.

Trebuie amintit aici că, în general, în lucrările de specialitate, actul traducerii a fost considerat ca o activitate de gradul doi, o activitate secundară, uneori chiar mecanică, fără a se ține cont de substratul creator pe care aceasta îl presupune și în afara căruia nu se poate vorbi despre traducere în adevă-

¹ Această specializare a făcut obiectul descrierii noastre și cu alte ocazii, fragmente putându-se regăsi și în intervenția de față.

ratul sens al cuvântului. Ceea ce se înțelegea prin traducere – în sens „tradițional” - era un proces de mediere în urma căruia, conținutul unui text ce aparținea unei anumite limbi era redat într-o altă limbă, într-un mod cât mai apropiat posibil, la nivelul structurilor semnificativului - este ceea ce se poate face cu traducerea într-un prim moment de activitate didactică. Schimbarea radicală de perspectivă vine, pe la jumătatea secolului trecut, odată cu activitatea teoretică desfășurată de Cercul formalist rus și, apoi, cu cea a Cercului lingvistic de la Praga și a celor care le-au urmat principiile. Actul traducerii devine, treptat, o interpretare, o interrelaționare a conținutului semantic cu cel al expresiei la nivelul celor două limbi, se vorbește despre procese de substituție, transfer etc. – și reprezintă, în opinia noastră, ceea ce se poate face cu activitatea de traducere într-o fază avansată a procesului didactic.

Procesul traducerii și problemele pe care acesta le ridică au fost recunoscute ca făcând parte din sfera mai largă a proceselor de ordin semiotic din momentul în care s-a conștientizat faptul că traducerea nu înseamnă o simplă transpunere a unui semnificat dintr-o limbă în alta, ci implică trecerea dintr-o realitate socio-culturală în alta. Celebra teză a lui Sapir conform căreia limba reprezintă un „ghid al realității sociale” și, deci, că omul este condiționat de și prin limbaj schimbă, în mod radical, datele problemei. Nu există, spune el, două limbi suficient de asemănătoare ca să poate fi considerate ca reprezentând aceeași realitate socială (lucru pe care, de altfel, îl afirmase și Humboldt); modul în care se trăiește în diferitele societăți reprezintă moduri distincte și nicidecum același mod care poartă „etichete diferite”.

Nu putem să nu-l amintim aici și pe Lotman care afirmă că, în funcționarea lor istorică reală, limba și cultura sunt inseparabile; nu este posibilă existența unei limbi (în accepția completă a termenului) care să nu fie imersă într-un context cultural, așa cum nu este posibilă o cultură care să nu aibă în centrul său o structură proprie de tipul limbii naturale. În opinia sa, în acest raport limbă - cultură, limbajul funcționează ca sistem modelizator primar, în timp ce literatura și arta, în general, funcționează ca sisteme modelizatoare secundare. Ca o abstractizare, limba/ limbajul poate fi conceput ca un fenomen în sine și de sine stătător; însă, spune Lotman, în funcționarea sa reală, el este încorporat într-un sistem mult mai general, într-un sistem cultural, împreună cu care formează o totalitate complexă. Din acest moment, traducerea nu mai poate reprezenta un simplu fenomen lingvistic, ci devine un amplu proces de mediere între două sau mai multe realități culturale. Este momentul la care se aspiră a se ajunge la finalul parcursului didactic.

În ceea ce privește stricta desfășurare a procesului de predare/consolidare a achiziției de cunoștințe într-o limbă străină prin intermediul traducerii, se cuvin a fi făcute câteva precizări:

- în primul rând, traducerea nu o utilizăm decât în paralel cu expunerea detaliată a nivelelor morfologic, sintactic și lexical, după o prealabilă trecere în revistă și fixare a cunoștințelor din nivelul de bază, A1/ A2;

- în al doilea rând, exercițiile de traducere pot și trebuie să fie configurate în mod gradual, de la nivelul semnificatului lingvistic la cel al sensului textual, respectiv de la perspectiva înțelegerii textului la competența de a produce un text nou în limba străină; aici, spre exemplu, se poate urma modelul integrator propus de prof. Giulio Lepschy, configurat în trei etape, în care traducerea ocupă o poziție mediană care conduce și ajută la competența producerii unui text nou: (a) compoziție – se pornește de la un text în limba lor maternă (în cazul nostru italiana) și se cere crearea unui text asemănător în limba română; (b) traducere/translație – se traduce din limba română în limba maternă (pentru anii I și II, nivel licență) și viceversa, din limba maternă în limba română (pentru ultimul an licență și anii de master) și (c) eseu – compoziție de text în limba română (Lepschy 2009: 7);

- în al treilea rând, trebuie făcută distincția între traducere ca instrument pedagogic și traducerea propriu-zisă, cu scop în sine, distincție ce se operează după parametrul funcției, obiectului și cui i se adresează procesul traducerii; după aceste trei criterii, traducerea ca instrument pedagogic se diferențiază de cea propriu-zisă prin faptul că este instrumentală, adică textul tradus servește ca instrument pentru îmbunătățirea competenței lingvistice, ca obiect, ea furnizează profesorului informații asupra acestei competențe lingvistice a studentului și se adresează profesorului în calitate de evaluator;

- o altă distincție necesară operează la nivelul organizării cursurilor – diferența se creează, astfel, între „școala de traducere”, unde intră traducerea pedagogică și „traducerea profesională”; în primul caz, cel ce ne interesează în mod particular, prin traducere se încearcă sistematizarea și consolidarea cunoștințelor dobândite la cursurile practice de limba română – morfologie, sintaxă, lexicologie, dobândirea de cunoștințe noi la nivelul idiomatic, al uzului limbii și un prim contact cultural, oricum, cu focalizare pe nivelul formei lingvistice; traducerea profesională, ce intră în programa analitică a cursului de limba română la nivel de master în știința traducerii, focalizarea este pe conținutul lingvistic, cu atenție specială asupra nivelurilor și stilurilor funcționale ale limbii, registrelor de vorbire etc.

Intervine aici o altă problemă care face și mai utilă folosirea traducerii în actul de predare/învățare a limbilor străine (vezi și Neșu 2013). Mă refer la dificultatea teoretică, de reflectare a aceleiași realități prin conținuturi-semnificații ale unor limbi diferite, pe care actul traducerii trebuie să o înfrunte. Aceasta este luată în considerare, după cum bine se știe, sub o formă sau alta, de către mai toți cei care s-au ocupat, direct sau indirect, de problema traducerii. Faptul fusese deja remarcat de însuși Humboldt în momentul în care afirma că, în ceea ce privește planul conținutului, limbile se deosebesc, în primul rând, printr-o organizare specifică a conținutului lor lexical și gramatical și, abia apoi, ele se deosebesc și prin aspectul lor material. „Limba

este, într-un fel, manifestarea exterioară a spiritului popoarelor; limba lor este spiritul lor, iar spiritul lor este limba lor. Oricât am vrea, nu le putem gândi niciodată îndeajuns de identice!” (Humboldt 2008: 80). Este adevărat că filosoful german relaționează specificitatea limbilor la câteva constante universale ale limbajului, în general, în sensul că identifică aceste universalii în limbile particulare, la nivelul raportului de desemnare (relația cuvintelor cu conceptele pe care le desemnează), la caracterul universal al expresiei (identitatea aparatului fonator la toți oamenii), precum și la simbolismul fonetic (evocarea unor însușiri ale obiectelor prin intermediul calităților intrinseci ale sunetelor) (Munteanu 2005: 16), afirmând că „atât de admirabilă este în limbă individualizarea în interiorul concordanței universale, încât se poate spune cu egală îndreptățire și că întreaga specie umană deține o singură limbă, dar și că fiecare om deține o limbă proprie” (Humboldt 2008: 87). Dar este la fel de adevărat că tot Humboldt este cel care „renunță la proiecția himerică a unei limbi inițiale (perfecte) și privește ca pe un dat necesar diversitatea limbilor și a popoarelor, pusă în relație directă cu producerea forței spirituale a omului” (Munteanu 2005: 16) și refuză astfel în mod categoric orice încercare de imaginare a unei limbi universale, logice și raționale.

O altă perspectivă extrem de interesantă și de fertilă care „pledează” pentru utilizarea traducerilor ca exercițiu în actul de predare/ învățare a unei limbi străine este cea oferită de sociolingvistul și antropologul E. Nida. Acesta vorbește despre patru perspective valabile în ceea ce privește studiul traducerii, perspective complementare. Este vorba despre o *perspectivă filologică*, în care „accentul cade pe compararea textului sursă cu cel țintă”; o *abordare lingvistică* care „se axează în principal pe comparația dintre cele două limbi, limba sursă și limba receptoare”; *abordarea comunicativă* care „își concentrează în special atenția asupra actului comunicativ original din limba sursă și comunicarea ce îi corespunde în limba receptoare”; *abordarea socio-semiotică* în care „accentul cade pe semnificația acelor semne care transmit mesajul către receptori, în anumite împrejurări” (Nida 2004: 37-53). Examinarea detaliată a acestora îl fac pe cercetător să afirme că traducerea este, de fapt, o „tehnologie creatoare”, care trebuie să aibă la bază o bună cunoaștere a naturii limbajului și care trebuie să țină cont de faptul că limba nu poate fi niciodată separată de contextul cultural care o produce, de cultura pe care ea însăși o reflectă. Plecând de la convingerea că „limbile diferă nu atât în ceea ce privește realitățile pe care le indică, cât prin modul în care se referă la obiecte și experiențe” și că „pe lângă capacitățile lor lexicale de a vorbi despre întreaga complexitate a experienței umane toate limbile posedă anumite modalități care amplifică atractivitatea unui discurs” (Nida 2004: 33), sociolingvistul este de părere că traducerea este posibilă și că ea se realizează la nivelul sensurilor: „A traduce sensuri înseamnă a traduce semnificația totală a unui mesaj atât în ceea ce privește conținutul lexical sau propozițional, cât și semnificația sa retorică” (Nida 2004: 34).

În termenii lingvisticii integrale ce ne servește drept cadru teoretic în

demersul nostru, aceasta înseamnă că traducerea este o activitate de creare a unui text-oglină pentru un alt text, iar finalitatea acestei activități este reprezentată de încercarea de a reproduce, cât mai fidel, aceeași designație și același sens cu ajutorul semnificatelor dintr-o altă limbă, „*designar los mismos estados de cosas por medio de otra lengua, o sea, la de decir lo mismo – como significación de habla – por medio de significados en principio diferentes*” (Coșeriu 1977: 208). Parcursul actului propriu-zis al traducerii se structurează, astfel, în două etape: prima constă în „găsirea” – prin intermediul semnificatelor limbii textului original – a designatelor și apoi, construcția sensului textului prim, etapă numită de Coșeriu „semasiologică”, urmând ca, în a doua etapă, să se identifice semnificatele din limba țintă prin care să se designeze starea de lucruri descrisă în textul original și să se construiască un sens al textului-oglină similar celui original. Această etapă e numită de Coșeriu „onomasiologică”, cu precizarea că este vorba despre o semasiologie și o onomasiologie de tip textual și nu la nivelul limbilor idiomatice. Ca urmare, ceea ce se traduce nu sunt semnificatele limbilor, ci sensul textelor, situație ce obligă traducătorul să preia și să urmeze procedeele și strategiile creației de sens utilizate de creatorul textului original. Acest proces îl transformă, automat, într-un creator de text/ sens, în timp ce traducerea devine o problemă de lingvistică a textului, de hermeneutică a sensului. Și asta pentru că se traduce, întotdeauna, un text, adică un sens, iar problema traducătorului este, de fapt, o problemă de lingvistică a textului, adică de stabilire a unei corespondențe între texte aparținând la două limbi diferite, și nu una de gramatică sau de lexicologie a limbilor respective.

Unul dintre exemplele practice pe care Coșeriu îl utilizează pentru a susține această idee (și pe care noi l-am preluat spre exemplificare studenților noștri) este cel al expresiilor idiomatice (considerate de mulți intraducibile ca structură – în schimb, ele devin complet traducibile, în opinia sa, dacă le considerăm ca microtexte-purtătoare de sens, a căror valoare semantică globală nu coincide, în sensul că nu este dată de suma valorii elementelor care o compun). Formula *mi dispiace* din limba italiană se traduce, ca text, prin Îmi pare rău, în română, *Lo siento*, în spaniolă, *I am sorry*, în engleză, *Es tut mir leid*, în germană. În limba de origine, italiană, ea nu reprezintă, însă, o expresie idiomatice, atâta timp cât ea poate fi analizată, ci reprezintă o simplă întrebuintare a verbului *dispiacere*. Ea devine, însă, expresie idiomatice în momentul traducerii ei în limbile română, spaniolă, engleză sau germană deoarece, din punctul de vedere al acestor limbi, ea nu este analizabilă. Cu alte cuvinte, dacă traducerea s-ar face la nivelul limbii, și nu la acela al sensului textual, ea s-ar traduce prin Îmi displace (rom.), *Me desagrade* (span.), *I dislike it* (engl.) și *Es missfällt* (germ.), din moment ce verbului italian *dispiacere* îi corespund verbele *a dis plăcea* (rom.), *desagradar* (span.), *to dislike* (engl.) și *missfallen* (germ.). Rezultă deci că acest proces de echivalare nu se confundă, în totalitate, cu cel al transpoziției, definit de Coșeriu drept tehnică de stabilire a corespondențelor, „*la técnica del establecimiento de correspondencias*”

(Coșeriu 1977: 235), atâta timp cât găsirea designațiilor echivalente în limba în care se traduce presupune o serie de procedee care poate merge până la explicarea propriu-zisă, explicită, atunci când nu se găsește un termen echivalent. Și aici Coșeriu preia, la rîndul său, pentru exemplificare, un exemplu oferit de Jakobson: unui vorbitor nativ de limbă rusă, căruia i se transmite un text în limba engleză de tipul *I wrote to my friend*, va trebui să i se dea următoarele lămuriri: acțiunea este terminată sau nu, prin *friend* se înțelege o persoană de sex feminin sau masculin și dacă subiectul este feminin sau masculin și aceasta pentru că, limba rusă, spre deosebire de engleză, are verbe care exprimă o acțiune terminată (*perfective*) sau neterminată (*imperfective*), se face distincția între feminin și masculin în cazul substantivelor, în timp ce trecutul verbului indică și genul subiectului. Desigur că din punct de vedere teoretic limba engleză poate exprima toate aceste determinări, însă limba engleză nu cere, nu are nevoie de astfel de explicitări, ele nu trebuie exprimate, în timp ce în limba rusă sunt obligatorii. Pe de altă parte, există alte distincții pe care engleza este obligată să le opereze (articolul, spre exemplu) și pe care rusa ori nu le exprimă deloc, ori le exprimă parțial și cu instrumente diverse (Coșeriu 2000: 68-69, 184-185, 242-244). Toate acestea se datorează faptului că limbile se diferențiază între ele prin așa-numitele elemente diferențiale, acele trăsături distinctive pe care o limbă le utilizează și care nu coincid, în sensul că un element poate fi diferențial într-o limbă și în alta nu. De aceea, în cazul traducerii, „nu are importanță faptul că anumite «semnificate» sunt gândite sau se cunosc datorită cunoașterii lucrurilor desemnate: ceea ce contează este dacă limba face sau nu distincția și dacă în fiecare caz există sau nu limite semantice date de limba înseși” (Coșeriu 2000: 185). Ca urmare, dacă limba română, spaniolă sau italiană desemnează cu același cuvânt *bunică*, *abuela*, *nonna*, bunica maternă și cea paternă, chiar dacă, în realitatea extralingvistică reprezintă două realități diferite, traducerea acestui cuvânt în limba suedeză necesită această diferențiere, și la nivelul expresiei, pentru că limba suedeză le numește în mod diferit, existând două cuvinte distincte pentru cele două realități extralingvistice distincte. Ca urmare, în practica traducerii, va trebui să se cunoască și să se țină cont de această distincție, apelând și la categoria contextelor.

În concluzie, suntem de părere că, dincolo de criticile aduse utilizării traducerii în procesul de predare a unei limbi străine, experiența noastră accentuează mult latura pozitivă, avantajele acesteia în actul didactic. Dacă luăm în considerare cele patru deprinderi fundamentale – scris, citit, ascultat și vorbit – este simplu de înțeles că, la modul concret, traducerea, ca act, le înglobează pe toate patru, mai ales dacă, înainte de traducerea propriu-zisă, se pleacă de la citirea/ ascultarea textului ce trebuie tradus. De asemenea, asimilată predării după metoda contrastivă care, dincolo și ea de toate criticile ce i-au fost aduse, oferă extrem de multe avantaje și un suport real atât în actul de predare cât și în cel de învățare, traducerea ca exercițiu ajută, prin activarea limbii materne ca structură matrice, la stabilirea asemănărilor

și deosebirilor dintre cele două limbi, lucru ce poate fi util în a explica, dar și în a „preveni” greșelile dintre cele mai comune. Dincolo de aspectul strict gramatical, traducerea și utilizarea ei este de un folos real și în procesul de *critical reading*, având în vedere că, înainte de a fi tradus, textul trebuie să fie înțeles, în toate detaliile sale, atât de structură gramaticală, cât și în cele mai profunde, de niveluri stilistice sau de tipologie textuală. De asemenea, se observă și un aport real în dezvoltarea capacităților comunicative, prin repetarea, imitarea și fixarea unor structuri de „limbă vorbită” pe care textul ce trebuie tradus le oferă. Nu în ultimul rând, traducerea poate constitui un act de mediere culturală și prin alegerea scriitorului, dacă se vorbește despre textul literar, dar și prin alegerea operei literare și revelarea conținutului acesteia.

Putem afirma, deci, că traducerea-act didactic pleacă de la un scop practic, de predare/ învățare a unei limbi străine prin intermediul textelor, adică reprezintă o tehnică de predare/ învățare ce constă în a pune în contact două competențe lingvistice, două limbi; altfel spus, poate fi considerată o practică de transfer lingvistic, cu finalitatea practică de a transmite sau achiziționa o competență lingvistică expresivă într-o altă limbă, diferită de limba maternă. Ca urmare, în cazul prezentat de noi, ea nu reprezintă un scop în sine – spre deosebire de traducerea profesională –, ci reprezintă un mijloc pentru a ajunge la un obiectiv de tip didactic. În cazul acestui tip de exercițiu, conținutul este pus în umbră, sensul vehiculat prin text de asemenea, în timp ce focalizarea cade pe forma gramaticală și pe conținutul lexical și idiomatic. Cu alte cuvinte, contează actul traducerii în sine și funcțiile sale de achiziționare și de punere în practică a cunoștințelor dobândite.

În același timp, vorbim și despre procesul de formare a competențelor traductive, proces în care finalitatea este de a acumula cunoștințele specifice pentru a ajunge la un „*savoir-faire* de traducător”, la dobândirea competențelor lingvistice în măsură să asigure o bună stăpânire a registrelor stilistice, a registrelor tipologice, precum și capacitatea de a găsi soluțiile lexicale cele mai potrivite în limba maternă, cea în care se traduce. De asemenea, la acest nivel, putem vorbi și despre dezvoltarea competențelor de tip argumentativ, precum și a celor de tip redacțional. Este nivelul la care se produce, în fapt, un transfer intercultural, un act lingvistic complex, care angrenează toate palierele lingvistice stocate la nivelul sensului textual, unicul palier care, în realitate, se traduce.

Bibliografie:

COȘERIU, Eugen, 1977, *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid;

COȘERIU, Eugen, 2000, *Lecții de lingvistică generală*, traducere din spaniolă de Eugenia Bojoga, Chișinău, Editura Arc;

- COȘERIU, Eugenio, 2007, *Il linguaggio e l'uomo attuale. Saggi di filosofie del linguaggio*, Verona, Edizioni Centru Studi Campostrini;
- HUMBOLDT, Wilhelm von, 2008, *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența ei asupra dezvoltării spirituale a umanității*. Versiune românească, introducere, notă asupra traducerii, tabel cronologic și indici de Eugen Munteanu, București, Humanitas;
- LEPSCHY, Giulio, 2009, *Tradurre e traducibilità*, Torino, Aragno;
- MUNTEANU, Eugen, 2005, *Introducere în lingvistică*, Iași, Polirom;
- NEȘU, Nicoleta, 2013, „Câteva considerații generale despre traducere ca liant al diversității lingvistice”, *Romania Orientale XXVI*, Roma, Bagatto Libri ed., pp. 145-158;
- NEȘU, Nicoleta, 2014a, „Exploatarea expresiilor idiomatice și a uzului metaforic al limbajului în procesul predării limbii române ca limbă străină”, in Florentina SÂMIHĂIAN, Mădălina SPĂTARU-PRALEA (ed.), *Abordări și cercetări didactice în domeniul disciplinelor filologice*. București, Editura Universității din București, pp. 173-180;
- NEȘU, Nicoleta, 2014b, „Premise de filosofia limbajului în didactica limbilor străine – studiu de caz”, in Rodica ZAFIU, Isabela NEDELCU, *Variația lingvistică: probleme actuale I. Gramatică, istoria limbii române, filologie, dialectologie*, București, Editura Universității din București, pp. 79 -85;
- NIDA, Eugene, 2004, *Traducerea sensurilor*, traducere și prefață de Rodica Dimitriu, Iași, Editura Institutul European.

Lect. univ. Nicoleta NEȘU

Sapienza Università di Roma

Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj Napoca

nicoleta.nesu@uniroma1.it, nicoleta.nesu@gmail.com

Doctor in filologie (2004), masterat în studii europene (1995), absolventă a Facultății de Litere, UBB Cluj-Napoca, specializarea limba și literatura engleză-limba și literatura română (1994); titular al cursurilor de *Semiotică*, *Limba română pentru străini*, *Teoria textului și analiza discursului*, *Pragmatica și semiotica massmediei*; în prezent, lector de schimb prin acord cultural interguvernamental la Universitatea *Sapienza* din Roma, Italia; autor a numeroase studii și articole de specialitate publicate în reviste din țară și din străinătate.

Publicații: *Textul politic - limite și deschideri semiotice* (Cluj-Napoca, Ed. Casa cărții de știință, 2005) și coautor la *Grammatica d'uso della lingua romena* (Milano, Hoepli ed., 2014), inițiator și coordonator al volumelor *Romania culturale oggi* (Roma, Bagatto libri Ed. 2008) și *Il Romanzo romeno contemporaneo* (Roma, Bagatto libri Ed. 2010), publicate prin programe ICR. Domenii științifice de interes: filosofia limbajului și semiotică, lingvistică, pragmatică și comunicare, traductologie, limba română ca limbă străină, metodologia predării limbilor străine.

National minorities in Romania revisited.

Educational policies and the protection of the linguistic (human) rights

Oana CHELARU-MURĂRUȘ

Faculty of Letters, University of Bucharest

Abstract:

The paper provides a broad overview of the linguistic landscape of present-day Romania and of the official educational policies dealing with the protection of the linguistic rights of the persons belonging to the national minorities, in accordance with the international legislation. Comparing data from 1999 and 2013, the paper examines several components of the educational system for national minorities in Romania (types of tuition, the school network, teaching experiences by language of tuition, framework plans, curricula, textbooks, principles of assessment, the training of the teaching staff, acquisition of L2) and points out both the undeniable achievements and the shortcomings.

Key-words: national minorities, language / educational policy, additive bilingualism

I. Introduction

The main goal of my paper is to provide a broad overview of the linguistic landscape of present-day Romania, as well as of the educational policies dealing with the protection of the linguistic rights of the persons belonging to the national minorities², in accordance with the international legislation.

² See the definition of “national minority” given by the *Recommendation 1201* (1993) of the *Parliamentary Assembly of the Council of Europe*, Section I, Article 1: “group of persons in a state who reside on the territory of that state and are citizens thereof; maintain longstanding, firm and lasting ties with that state; display distinctive ethnic, cultural, religious or linguistic characteristics; are sufficiently representative, although smaller in number than the rest of population of that state or of a region of that state; are motivated by a concern to preserve together that which constitute their common identity, including their culture, their traditions, their religion or their language”.

Over the last two decades, we have witnessed the fast pace of the progress made by Romania, in the field of language, educational and cultural policies dealing with national minority issues. After almost half a century of totalitarianism, which promoted nationalistic policies of assimilation and linguicide, Romania, as other former communist states, has been engaged in a dynamic process of improving the protection of the linguistic (human) rights (LHR) of the national minorities, especially by reforming the legislation, the educational system, by extending the school network or by encouraging the access of minorities to mass-media and cultural arena. The changes have been substantial, but they are, unfortunately, not widely known to the public opinion inside or outside the borders of Romania. Therefore, I will revisit the topic of national minorities in Romania in order to provide a descriptive account of the official educational policies in practice. My methodological approach relies basically on sociolinguistics (subfields: language policies, language planning, bilingualism), and will be grounded especially on the official statistical data available for the period 2000-2013 (Murvai 2000, 2002, 2006, 2008; Sarău 2005, 2008a, 2008b; Kovács 2009; Saramandu, Nevaci 2009, Ministerul Educației Naționale - Secretariatul de Stat pentru Minorități, Congresul Educației 2013, *Anuarul Statistic al României* 2015).

Central to such a research is the concept of language or linguistic rights (LRs). According to C. Bratt-Paulston (1997: 75), the LRs cover all those rights to language use in various socio-cultural settings (inside one's own language group, in public life, schooling, religious life, politics, administration, courts of law etc.). The protection of LRs is fundamental to the recognition of non-dominant ethnic groups' identity. LRs are usually classified as negative (prohibit discrimination on a linguistic basis) and positive (ensure equal treatment of the language groups) (T. Skutnabb-Kangas 2009a: 537).

The linguistic human rights (LHRs) represent a sub-set of the more general LRs. They are of vital importance to the basic needs of a person and for living a dignified life, hence no state is supposed to violate them: the right to language-related identity, access to mother tongue(s), right of access to an official language, no enforced language shift, access to formal primary mother-tongue-medium education, and the right for minorities to reproduce themselves as distinct groups.

The linguistic rights apply in accordance with two possible principles:

- (a) The principle of territoriality – the LRs are strictly linked to a specific living territory of a minority community (e.g. Switzerland cantons);
- (b) The principle of personality – a person belonging to a minority group enjoys access to all mother-tongue services on the whole territory of his/her country (e.g. Canada);

II. Ethnic and linguistic diversity in Romania

In Romania live 20 officially recognized national minorities, which represent 11.08 % of the total population. The diversity of the ethnic groups (the highest in Eastern Europe and one of the highest in Europe), the linguistic diversity (languages / dialects that are different from a genealogical and structural point of view), as well as the non-uniform territorial distribution of the minority language communities, pose specific difficulties which are to be taken into consideration in developing and implementing transparent and coherent language policies.

In this sub-chapter, I will present some basic information on the ethnic structure of the population of Romania and on its linguistic diversity, as a preliminary account of the main topic of my paper. According to the 2011 Census, the population of Romania, by nationality, counts as follows:

ETHNIC GROUP	NUMBER	PERCENTAGE	TERRITORY
Romanians	16,792,868	88.92%	Romania
Hungarians (incl. <u>Szeklers</u>)	1,227,623	6.50%	16 counties in Transylvania
Roma	621,573	3.29%	spread all over the country, especially in <u>Mureș</u> and <u>Călărași</u> counties
Ukrainians	50,920	0.27%	<u>Maramureș</u> , <u>Timiș</u> , <u>Bukovina</u> counties
Germans (<u>Transylvanian Saxons</u> , <u>Swabians</u>)	36,042	0.19%	14 counties in Transylvania
Turks	27,698	0.15%	Dobrogea region
Lippovan-Russians	23,487	0.12%	Brăila, Tulcea and Suceava counties
Crimean Tartars	20,282	0.11%	Dobrogea region
Serbs	18,076	0.10%	Arad, Timiș, Caraș-Severin, Mehedinți counties
Slovaks	13,654	0.07%	Timiș, Arad, Bihor, Sălaj counties
Bulgarians	7,336	0.04%	Banat region, Suceava county and along the Danube river
Croats (<u>Krashovani</u>)	5,408	0.03%	Caraș-Severin county
Greeks	3,668	0.02%	Dobrogea region
Jews	3,271	0.02%	esp. Bukovina, Bucharest
Italians	3,203	0.02%	esp. Bucharest, Timiș county
Poles	2,543	0.01%	Suceava county
Czechs	2,477	0.01%	Caraș-Severin and Mehedinți counties

Chinese*	2,017	0.01%	Bucharest
Csángós**	1,536	< 0.01%	Western Moldavia (Bacău county)
Armenians	1,361	< 0.01%	Gherla
Macedonians (Slavs)	1,264	< 0.01%	esp. Dobrogea county
Others (Albanians, Ruthenians, Slovenians etc.)	18,524	0.10%	

* Recent migrants

** An ethnic group of Roman Catholic faith, speaking an old Hungarian dialect

Source: <http://www.rpl2011.djsct.ro/inceputj.php?cod=9&codj=0>; <http://www.rpl2011.djsct.ro/inceputj.php?cod=10&codj=0>

The Hungarians, the most important national minority in Romania, account for 6.5 % of the total population. According to the 2011 Romanian Census reports, they are a dominant ethnic group in two counties in Transylvania, Harghita and Covasna, where they account for 85.2%, respectively 73.7% of the population in the area. Important demographic percentages are also recorded in Mureş county (37.8%), Satu Mare County (34.5%), Bihor county (25.3%), **Sălaj (23.3%)** etc.

In Romania, the national minorities speak a wide range of languages. The status of these languages in terms of linguistic geography is quite diverse. Most of them correspond to official languages spoken in the states neighbouring Romania (Bulgarian, Crimean Tartar, Hungarian, Serbian, Ukrainian), in the Balkan area (Albanian, Croat, Greek, Macedonian³, Slovenian, Turkish), or in territories which are not in direct linguistic contact with the Romanian language (Armenian, Czech, Italian, Ivrit (Modern Hebrew), Polish, Russian, Slovak). Other idioms are dialects historically related to a language of origin: it is the case of Swabian (orig. *Schwäbisch*) and Transylvanian Saxon (orig. *Sächsisch*) which must be related to German language. Carashovenian dialect and Croat have a comparable situation. Similarly, *Csángó* idiom is an old dialect of medieval Hungarian. A special status has the Ruthenian or Rusyn, an East Slavic idiom, recognized in Romania as a minority language, but considered by the Ukrainian scholars a dialect of Ukrainian language. Yiddish is an old Germanic dialect adopted by the Jewish population in many parts of Europe, and the Romany language represents an old dialect originally spoken by the Roma (Gypsy) nomad groups coming from India. In the instructional process, the speakers of most of these (oral) dialects study the corresponding standard language of origin. In the case of Romany, remarkable efforts have been made in recent years for the standardization of the written language (by elaboration of grammars, pronunciation guides, dictionaries, textbooks etc.) (Sarău 2005; 2008).

³ Macedonian is recognized in Romania as a minority language in its own right. Bulgarian linguists consider it a western dialect of Bulgarian language.

From a genealogical and structural point of view, most of these minority languages are very different from the official language of the country, Romanian, which belongs to the family of Romance languages. Most of them are inflected languages. Bulgarian, Croat, Czech, Macedonian, Polish, Russian, Ruthenian, Serbian, Slovak, Slovenian, Ukrainian are languages of Slavic origin. *Schwäbisch*, *Sächsisch* and Yiddish are Germanic language varieties. Hebrew belongs to the West Semitic branch of the Afro-Asiatic language family, Romany is an Indo-Aryan language, Albanian is of Thracian origin, whereas Greek and Armenian are independent branches of the Indo-European family of languages. A few are agglutinative languages: Turkish and Crimean Tartar are of Turkic origin, and Hungarian belongs to the Uralic family. The only minority language that is intimately related to Romanian from a genealogical and structural point of view is Italian.

The great diversity of these minority languages, as well as their non-uniform distribution on the territory of Romania, raises specific problems which should be taken into consideration when designing and implementing a mother tongue medium instruction and a high-quality teaching of the official language of the country.

III. The right to teach and learn: instruction through the medium of minority languages

The protection of LRIs by means of education represents the key element for the preservation of language related identity and the reproduction of cultural values of the ethnic minorities. According to Tove Skutnabb-Kangas (1999:49-51; 2000:580 sqq.), the main targets of a strong and efficient educational policy for national minorities would be:

- Full access to education through the medium of one's own mother tongue at all levels of tuition (primary, secondary and tertiary education, but with minimum 8 years of study);
- Promotion of strong forms of bilingual education, such as language maintenance (language shelter) programmes and two-way bilingual programmes which stimulate the strengthening and development of mother tongue skills at a native-speaking level, and also ensure a full command of the official language(s) of the state;
- Cultivation of such values as tolerance, mutual respect and understanding of diversity;
- Combat against any form of discrimination on a linguistic, cultural or religious basis, any form of nationalistic hatred or exclusion.

The reform of the Romanian educational system by the end of the '90s, mainly from 1996 through 2000, has produced a visible turn from an ethnocentric educational model to a more flexible one, open to negotiation of alternatives. This change of perspective has encouraged the students to un-

derstand language against the background of linguistic and cultural diversity, first and foremost by getting acquainted with the common heritage of the European culture and its linguistic patrimony.

The reform of the system has started in moderate forms after 1990, but it has been coherently implemented between 1997 and 2000 owing to the open-minded Minister of Education of that time, Andrei Marga. The policy of the Ministry of Education and Research in the following years has continued the already existing directions of development. The climax was achieved in 2007 when Romania officially ratified The European Charter for Regional or Minority Languages and engaged in fully putting into practice its provisions.

A brief overview of the educational policies for national minorities in Romania will be presented in the further sub-divisions of my paper:

(A) Types of tuition

The instruction for national minorities in Romania at pre-school, primary and middle - / upper-secondary education, vocational education, post-secondary education levels is organized by means of three different programme types, according to the option of the students (of their parents or of their legally appointed guardians), and to the demographic specificity of the region. From the point of view of language and educational policies, they fall into two categories:

1. *Strong educational models* designed to ensure that the minority children maintain and develop their mother tongue at a native-speaking level, including the access to a high formal register:
 - a) Language maintenance (language shelter) programmes which are the strongest form of complete tuition in one's own mother tongue: the minority language is used as a medium of instruction in all subjects, at all levels of tuition (1st to 12th grades).
 - b) Two-way bilingual programmes: they are based on partial tuition through the medium of one's own mother tongue, and partial tuition in Romanian;
2. *Weak educational model*: children are instructed in Romanian, but they can study their mother tongue by request (3-4 classes per week). This type of tuition is preferred by persons who belong to numerically small minorities or to minorities which are dispersed over the territory of the state and, therefore, have difficulties in attending a strong form of bilingual education.

(B) The school network for national minorities related to the Romanian educational system

A few comparative statistical data on the school network for minorities, furnished by the Ministry of National Education in Romania (MEN), can offer an overall picture of its size and evolution. I find it relevant to compare data regarding the first years of the real reformation of the educational system (L. Murvai, 2000) to data publicly communicated at the Congress of Education, 2013:

SCHOOL YEAR 1999-2000			SCHOOL YEAR 2012-2013		
Language of tuition	School Units and Sections	%	Language of tuition	School Units and Sections	%
Total Romania	27,512	100	Total Romania	19,000	100
Total minorities	2,755	10.01	Total minorities	2,872	15.11
Hungarian	2,388	8.67	Hungarian	2,198	11.56
German, Serbian, Ukrainian, Slovak, Czech*, Croatian**	367	1.33	Romany	304	1.6
			German, Ukrainian, Serbian, Slovak, Czech (only pre-school and primary education), Croatian (pre-school, primary and upper secondary education – college), Turkish, Bulgarian, Italian, Greek	370	1.94

Source: *Parametrii importanți ai învățământului cu predare în limbile minorităților din România*, București, Ministerul Educației Naționale - Secretariat de Stat pentru Minorități, Congresul Educației, 14-15 iunie 2013.

If we take a quick look at the statistical data, we can easily observe the general tendency of the system to expand both in terms of quantity (greater number of school units, greater percentage of the minority educational network related to that of Romania), and of scope (a wider range of minority languages under protection). Whereas in 1999-2000 school year tuition was conducted in 7 minority languages, by contrast, in 2012-2013 the number of mother tongues used as teaching languages (monitored by the Ministry of National Education) increased to 12. Besides the engagement of Romania

in applying the provisions of part III of the *European Charter for Regional or Minority Languages* to 10 languages (i.e. Bulgarian, Czech, Croat, German, Hungarian, Russian, Serbian, Slovak, Turkish, Ukrainian), efforts have been made to organize instruction in languages which fall under the provisions of part II of the Charter (i.e. Greek, Italian and Romany). Noticeable results have been recorded in creating and developing a school network for Roma children, which is indispensable for teaching the Romany language to a community that is very much dispersed over the territory of Romania.

In spite of the general decline in population, the educational system for minorities (pre-school, primary and middle - / upper-secondary education, vocational education, post-secondary education) has not only preserved what had been gained in time, but has also developed certain components, as shown in the above table. This tendency can be also illustrated by examining the number of pupils enrolled in language shelter and two-bilingual programmes, as well as the number of teachers (increase in the number of teaching languages, in the number of teachers for most of the languages, the higher access of Hungarian pupils to upper-secondary education despite decrease of population etc.):

Minority pupils enrolled in language shelter and two-way bilingual programmes in 1999-2000 school year	Minority pupils enrolled in language shelter and two-way bilingual programmes in 2012-2013 school year
Total minorities: 215,542	Total minorities: 193,768
Hungarians 193,635 out of which: Pre-school level 40,207 Primary schools 59,982 Secondary (middle) schools 59,175 Colleges 26,430 Vocational schools 5,747 Post-secondary colleges 2,094	Hungarians 165,130 out of which: Pre-school level 35,375 Primary schools 53,346 Secondary (middle) schools 41,824 Colleges 33,650 Vocational schools 935 Post-secondary colleges - no information available from MEN (2013)
Teaching staff in 1999-2000 school year	Teaching staff in 2012-2013 school year
Total minorities: 13,338	Total minorities: 17,718
Hungarians 12,473	Hungarians 15,978
German 515	German 746
Ukrainian 32	Ukrainian 268

Serbian	146	Serbian	76
Slovak	147	Slovak	91
Czech	3	Czech	7
Croatian	22	Croatian	17
		Romany	430
		Italian	263
		Russian	31
		Polish	18
		Bulgarian	10
		Greek	6
		Armenian	2

Apart from the students who enjoy the right to instruction through the medium of their mother tongues, an important number of persons belonging to national minorities choose to enrol in schools with tuition in Romanian and to study their mother tongues as subject by request. It is well-known that this type of *weak language programme* can lead to the displacement of the mother tongue, to non-symmetrical bilingualism or diglossia (functional asymmetry between L_1 and L_2) or even to the replacement of the first language (Tove Skutnabb-Kangas 1999; 2008b; 2009a; 2009b). Nevertheless, taking into consideration that, before 1989, some of the national minorities in Romania had no form of access to education in their mother tongue or had a limited one, the development of such programmes must be regarded as beneficial for the moment. A comparison between the number of students who enrolled in such programmes in 1999-2000 school year and in 2012-2013 will point out a significant increase for most of the languages (the most spectacular being Romany), and a few exceptions (Russian, Czech, Croatian, Greek). The diminished number of students interested in German mother tongue by request is due to the extended network of schools offering *language shelter programmes*, which are usually preferred.

SCHOOL YEAR 1999-2000		SCHOOL YEAR 2012-2013	
Tuition in Romanian, Mother tongue as subject of study by request	Number of pupils	Tuition in Romanian, Mother tongue as subject of study by request	Number of pupils
TOTAL	22,688	TOTAL	48,331
Hungarian	2,845	Hungarian	3,957
Ukrainian	8,132	Ukrainian	8,205
Russian	1,630	Russian	1,383
Turkish	3,133	Turkish ⁴	-
Polish	397	Polish	573
Bulgarian	478	Bulgarian ⁵	538
Serbian	381	Serbian	898
Slovak	88	Slovak	100
Czech	123	Czech	85
Croatian	539	Croatian	-
Greek	193	Greek	160
Romany	4200	Romany	32,158
Armenian	11	Armenian	70
Italian	19	Italian	-
German	519	German	204

(C) Teaching experiences: minority education by language of tuition

Teaching to monolinguals or to gradually becoming bilinguals through the medium of their mother tongue is a complex process that has to take into consideration specific socio- and psycholinguistic constraints. As Kinga Bakk-Miklósi & Rita Fóris-Ferenczi (2011:179) observe, bilingual minority education must be treated as a distinct case of bilingualism, since the educational policies and the L_1 - L_2 related teaching techniques are context and culture sensitive. The structural characteristics of each minority language at

⁴ For Turkish, Croatian and Italian the data provided by MEN (2013) is not explicit: the figures cover indistinctly persons who study through the medium of their mother tongue, and persons who study their mother tongue as a subject by request.

⁵ As regards Bulgarian and Greek, the figures include a small number of learners who study through the medium of their mother tongue at Hristo Botev Bulgarian College in Bucharest (14-15 per year for each language), based on the agreement between the two ethnic minorities.

a phonetic, lexical or grammatical level, the pragmatic rules, the territorial distribution of the language communities, the language status and prestige, the language evolution and cultural history will specifically shape the teaching process and the learning relationship with the language of the dominant group (the official language of a state).

An efficient and sound minority education should lead to a type of additive bilingualism, that is "to a high communicational competence in both languages, stability and symmetry in connection with the standard variant, keeping the dominance of the mother tongue" (Bakk-Miklósi & Fóris-Ferenczi 2011: 182).

For this purpose, mother-tongue-medium instruction should respect a number of important principles based on best teaching experiences in the world. As Tove Skutnabb-Kangas advocates (1999; 2009b), mother tongue instruction should be conducted in linguistically homogenous study formations by bilingual teachers and it should be consistently maintained throughout all levels of education (1st to 12th grades, but at least 8 years). The official language as subject of study must benefit of a high quality teaching throughout the schooling period (3-4 classes per week). The minority language will be used as medium of instruction for all subjects (including foreign languages training) for at least 8 years, so that pupils could acquire a high formal linguistic register. During the 3rd to 7th grades, a limited number of cognitively less demanding or practical subjects will be taught in L₂. But it is only after the 8th grade that the L₂-medium teaching could be partially extended to the cognitively more demanding subjects. The cognitively and linguistically most demanding subjects will be delivered in the mother tongue of the students during the 11th-12th grades. The final goal of such a teaching model would ideally be that all pupils reach a high level of balanced or symmetrical bilingualism (i.e. the speaker has comparable levels of proficiency and communicative skills in both languages) which proves to be stimulating for their cognitive and linguistic development. On the contrary, asymmetry in the usage of L₁-L₂ can generate negative types of verbal behaviour in bilinguals, as Erika-Mária Tódor observes (2015): communicative anxiety, avoidance of speech, laconism, scarcity of vocabulary, inter-linguistic errors (negative transfer of elements or structures from L₁ to L₂) etc.

Organizing instruction for a wide range of minorities – as it is the case of Romania – raises practical difficulties which are caused by linguistic and extra-linguistic factors. Even though the democratic legislative framework ensures an equal treatment to each and every language in the instructional process "there is an urgent need for a differential approach, as the different linguistic communities greatly differ in number, regional distribution, clear aims (which are connected to the centuries-old educational traditions), in the intellectual potential stemming from the number, as well as the characteristics of the languages (type, standardization, etc.)." (Bakk-Miklósi & Fóris-Ferenczi 2011: 184)

The situation described above, although desirable, is far from being frequently implemented within the educational systems worldwide. As T. Skutnabb-Kangas (1999: 43) puts it, “the education for minorities in most countries, especially in the West, is organised in ways that counteract sound scientific evidence”.

Given the diversity of minority languages in Romania and their teaching traditions, I will continue my presentation by providing basic information about their position within present-day Romanian educational system (data for 2012-2013 school year).

C₁. Minority languages that fall under the provisions of Part III of the European Charter for Regional and Minority Languages:

The Bulgarian language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
in Romanian, mother tongue by request	Arad, Timiș, Bucharest	6	538	10
Maintainance programme - tuition in Bulgarian	<i>Hristo Botev Bulgarian College</i> , Bucharest (opened in 1998)	1 study group (14-15 pupils / year)		
Remarks: Limited mother-tongue based education; downward trend in the last 3-4 years				

The Czech language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
in Romanian, mother tongue by request	Caraş-Severin, Mehedinţi	3 lower secondary schools	85	7
Maintainance programme - tuition in Czech		3 pre-schools and primary schools	59	
Remarks: Insufficient number of teachers; decline in school population				

The Croatian language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
Maintainance programme - tuition in Croatian	Caraş-Severin, Timiș	9 pre-schools and primary schools (Caraşova, Clocotici)	466	17
in Romanian, mother tongue by request		2 lower secondary schools 1 college		
Remarks: Decline in school population; diminished number of teachers				

The German language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
Maintainance programme - tuition in German	Alba, Arad, Bihor, Bistrița-Năsăud, Brașov, Bucharest, Craș-severin, Cluj-Napoca, Hunedoara,	216	20,784	746
in Romanian, mother tongue by request	Maramureș, Mureș, Satu-Mare, Splaj, Sibiu, Timiș		204	
Remarks: Upward trend; Bilateral agreement between Romania and the Federal Republic of Germany for setting up special sections in Bucharest and Timișoara (German type of baccalaureate)				

The Hungarian language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
Maintainance programme - tuition in Hungarian	17 counties and the capital: Alba, Arad, Bacău, Bistrița-Năsăud, Bihor, Brașov, Bucu-rești, Cluj-Napoca, Caraș-Severin, Covasna, Harghita, Hunedoara, Maramureș, Mureș, Satu Mare Sălaj, Sibiu, Timiș	2198	165,130 Pre-schools: 35,375 Primary schools: 53,346 Secondary schools: 41,824 High schools: 33,650 Vocational schools: 935	15,978
in Romanian or German, mother tongue by request			3957	

Remarks: extensive LHRs protection

* **Pupils defective in hearing** belonging to the Hungarian minority benefit of special schools with tuition in their mother tongue. Based on *Note No. 28260 / March 9, 2000* of the Minister of National Education, the first experimental primary school of this type was put into practice.

* **Training courses** for teachers of Hungarian are organized by inspectorates, the *Union of Hungarian Teaching Staff in Romania*, Romanian and Hungarian universities.

The Lippovan / Russian language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
in Romanian, mother tongue by request	Tulcea (the Danube Delta), Constanța, Brăila, Iași, Suceava, Botoșani, Ialomița	43	1383	31
Remarks: Weak type of mother-tongue based educational programme; downward trend				

The Serbian language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
Maintainance programme - tuition in Serbian	Arad, Caraș-Severin, Timiș, Mehedinți	27	630	76
in Romanian, mother tongue by request			898	
Remarks: Diminished number of teachers; upward tendency of the weak form of tuition				

The Slovak language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
Maintainance programme – tuition in Slovak	Arad, Bihor, Sălaj, Timiș	16	990	91
in Romanian, mother tongue by request			100	
Remarks: Diminished number of teachers; slight decline in school population				

The Turkish language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
Maintainance programme – tuition in Turkish	Constanța, Medgidia, Tulcea, Bucharest	4	4583	72
in Romanian, mother tongue by request				
Remarks: increase in school population; upward trend				

The Ukrainian language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
Maintainance programme - tuition in Ukrainian	Arad, Botoșani, Caraș-Severin, Marmureș, Satu Mare, Suceava, Timiș, Tulcea	93	8205	268
in Romanian, mother tongue by request				
Remarks: upward trend; increased number of teachers				

C₂. Minority languages that fall under the provisions of part II of the European Charter for Regional or Minority Languages

The Albanian language

The Albanians are a small community (520 persons), spread over the territory of Romania. There is no public education through the medium of Albanian language. Language courses are offered to a limited number of learners by a few Language institutes and by the *League of Albanians in Romania*.

The Armenian language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
in Romanian, mother tongue by request	Bucharest, Constanța, Gherla, Iași	Courses supported by the <i>Armenian Union from Romania</i>	70	2
Remarks: Limited mother-tongue based education				

The Modern Greek language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
in Romanian, mother tongue by request	Prahova County, Bucharest, Galați	courses supported by <i>The Hellenic Union</i> from Romania, the <i>Hellenic Community</i> in Bucharest	160	6
Remarks: Limited mother-tongue based education				

The Italian language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
Maintainance programme - tuition in Italian	Bucharest	<i>Dante College in Bucharest</i>	263	33
Remarks: Maintainance programme implemented from 2007 through 2012 supported by the <i>Association of Italians from Romania</i> . Upward trend.				

The Macedonian language

The Macedonian community accounts for 1,264 persons (2011 Census). There is no public education through the medium of Macedonian language. Courses by request were sporadically organized in the public schools (e.g. in 2007 at the Urzicuța middle school, Dolj County). Language courses are offered to a limited number of learners by a few Language institutes and by the *Association of the Macedonians in Romania*.

The Polish language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
in Romanian, mother tongue by request	Suceava county, Bucharest (by support of the <i>Polish Union</i> and the <i>Embassy of Poland</i>)	11	573	18
Remarks: Upward trend; the project "Children of Bukovina" implemented by the Suceava Inspectorate and the Embassy of Poland; language courses at the <i>Educational Centre for Diaspora</i> in Lublin, Poland (starting 2005).				

The Romany language

Tuition	Area	School units	Students	Teachers
Maintainance programme - tuition in Romany	All counties, except for Ilfov and Sibiu	302	863	430
in Romanian, mother tongue by request			32,158	
Remarks: upward trend; increased number of teachers: intense efforts have been made to organize training and summer courses for the formation of young Roma teachers.				

It is widely known that children coming from Roma communities represent a disadvantaged social category, which has traditionally been an object of discrimination, with dramatic consequences upon education. Cases of (intra-school) segregation were recorded in Romania especially at a primary and pre-school level, as shown in the *Report on Discrimination of Roma Children in Education* of the European Commission (2014: 21). The percentage of such cases reported by the *European Union Agency for Fundamental Rights* (FRA, *Roma Survey*, 2014) is 2%, much lower compared to other EU member states.

According to the same document, in Romania, the illiteracy rate in young Roma aged 16-24 is 22% (higher in women), and even higher in adults aged 25-44, i.e. 34%. As regards the low rate of school attendance and the increasing phenomenon of school dropout in Roma pupils, a Research Report carried out by Gelu Duminičă and Ana Ivasiuc and supported by UNICEF (2010) states that 70% of the children who abandon school in an early stage in Romania are of Roma origin. Other statistical data presented in a research conducted by the Institute of Educational Sciences and UNICEF show that 44.2 % of Roma children, 7-11 years of age, do not attend primary schools, and 64.62 % of Roma children, 12-16 years of age, are not enrolled in lower secondary schools or dropout school in an early stage (Apostu *et al.* 2012: 43, 50). Several detailed parameters measuring the access of Roma pupils and adults to education in Romania are to be found in the above mentioned FRA report (Roma survey, 2014). Within the limits of my paper, I will quote only some relevant figures proving the vulnerable situation of Roma children and youngsters in the field of education: 24% of Roma aged 16 or above have never attended formal education; 68% of Roma pupils leave school before the age of 16; 93 % of Roma aged 18–24 did not complete upper secondary education etc.

In order to encourage the inclusion of Roma children, the Ministry of National Education has developed, especially after 1996, programmes for the positive discrimination of this national minority within the field of education. The most important affirmative measures taken in this respect have been the following (Sarău 2005; 2008a):

- The Roma pupils are granted separate places in high-schools, pedagogical colleges and universities without having to take an admittance examination (Orders No. 3577 /April 15, 1998; No. 5083 / November 26, 1999; No. 3294 / March 1, 2000 of the Minister of the National Education; Order No. 4129 / June 9, 2003). For instance, in 2016, a number of 1571 pupils of Roma origin were enrolled in high-schools following such a procedure, according to the official data (MEN, *Admiterea în licee 2016*).
- Territorial school inspectors of Roma origin have been appointed starting 1999 (Order No. 3363 / March 1, 1999 of the Minister of National Education).
- Educational mediators of Roma origin have been appointed; their task is to facilitate the overpassing of cultural barriers between the majority and the Roma minority.
- Several intensive training programmes for the formation of qualified teachers of Romany language and culture have been financed by the state in cooperation with approx. 80 NGO-s and institutions (for example: CEDU 2000+, UNICEF, CREDIS College from the University of Bucharest, the Embassies of France and Great Britain, etc.). For instance, only from 1999 through 2000, 380 teachers were trained, out of which 250 have continued their training within the long distance system of education;
- A Bachelor programme for Romany Language and Culture was opened in 1998, within the University of Bucharest, for the training of future teachers of Romany language and culture;
- *Second chance* programmes for Roma who have abandoned the educational system have been launched, especially from 1998 through 2000, aiming at the eradication of illiteracy. School caravans for the tuition of the nomad Roma were organized so that the pupils could attend school, irrespective of their place of residence etc.
- Curricula, textbooks, pronouncing guides, dictionaries, grammars, and auxiliary instruments for the study of Romany language, history and culture have been elaborated.
- *The Education 2000+ Centre*, a well-known NGO successfully working in the field of education, has organized training sessions for school teachers of Roma origin and summer camps so as to reduce the ethnic discrimination in education. The project "*Roma Girls go to School as well!*" (2005-2006) aimed at reducing the school drop-out rate caused by early marriage and early pregnancy among Roma girls, and at improving their performance in primary and secondary schools.

Despite the multitude of successful educational programmes dedicated to the Roma community, the shortcomings are far from being solved. Many Roma still declare themselves as ethnic Romanians, refuse the study of Romany language in school and prefer to preserve it inside their community. Poverty, marginalization, social stigma, lack of collaboration between the community leaders etc., all these explain the still unsatisfactory results of the social and educational policies devoted to Roma minority and, consequently, the low status of Romany language in society. The *Strategy of the Government of Romania* (2001) with regard to the improvement of the economic and social situation of Roma for a period of 10 years (2001-2010) did not produce spectacular results and had to be revised and postponed for a new interval (2012-2020), as I have already mentioned before. A monitoring of 2012 governmental strategy reveals a number of shortcomings in the process of implementation of the educational programmes for Roma children and adults: lack of communication and collaboration between institutions, almost exclusive attention to primary cycle, inadequate use of financial resources, out-dated legislation etc. (Neagu 2012).

The Ruthenian language

The Ruthenian community accounts for little over 200 persons. Ruthenian or Rusyn is not studied in the public schools in Romania. Language courses are delivered to community members by the *Cultural Union of Ruthenians in Romania*.

The Tartar language

The Tartar community accounts for 20,282 members. The Tartar language has been introduced as an optional subject (1 class per week) in a few public schools from Dobrogea region (Mihail Kogălniceanu, Agigea, Lumina, Valul lui Traian, Medgidia and Constanța) in 2008-2009 school year. Tartar had been eliminated from the Curriculum of communist Romania in 1956. Today it is considered an endangered language in Europe. Language courses are also delivered to community members by *The Democratic Union of Turkish-Muslim Tartars of Romania*.

The Yiddish language

There is no public education (for pre-school, primary and secondary levels) through the medium of Yiddish language.

(D) Curricula and Framework Plans

Minority languages, alongside Romanian language and literature and foreign languages, is part of the *Language and communication curricular area*

of the National Curriculum, which proposes pragmatically and communication-oriented objectives.

The schools providing tuition in the mother tongue(s) of the minorities traditionally ensured the study of the language(s) and literature(s), according to the *Framework Plans* for primary and secondary education, as follows: 5-8 classes per week for the primary schools, 4-5 classes per week for lower secondary schools, 3 classes per week, included in the common trunk, for upper secondary schools (high-schools). The number of mother-tongue classes in pre-schools and primary schools was reduced to 5-7 per week, according to the new *Framework Plan* approved in 2013. In middle schools, a constant number of 4 classes per week are maintained during the 5th-8th grades, as indicated in the *Framework Plan* for lower secondary education adopted in April 2016.

At all levels of tuition, the subjects are taught through the medium of the mother tongue of the students, according to The Law of National Education, 2011, art. 46 (1). The teaching language in which should be delivered such subjects as the History and Geography of Romania had been a matter of intense controversy between the majority and the Hungarian minority. After a long period of dispute in society, the Law of National Education, 2011, art. 46 (8) settles that the two disciplines are to be taught through the medium of minority languages, on the condition that proper names and toponyms are indicated in Romanian too.

The study of the Romanian language and literature, as the official language of the state, is provided for 3-4 classes per week during the entire period of schooling.

In schools providing tuition in Romanian, students belonging to national minorities have the possibility of studying their mother tongue by request (see Orders No. 4646; No. 3533 / March 31, 1999; No. 3113 / January 31, 2000 of the Minister of National Education). The number of classes allotted to the study of the mother tongue is 3-4 per week during the entire period of schooling, and they are included in the common trunk of the curriculum. The study is organized in forms (15-25 pupils) or groups (7-15 pupils or less, with the special approval of the Ministry for National Education and Research). Any pupil has the right to begin the study of the mother tongue in whatever grade, from the level of beginners, or to join an existing more advanced study group after taking a language test. Pupils who usually come from mixed marriages and live in two minority cultures have the right to study both languages according to a special timetable scheme.

As regards the content of the language curriculum, I would highlight its functional and communicational approach, which enables the learners to efficiently develop a native-speaker level of proficiency. As an example, the general competences specified in the Curriculum for minority languages and communication (2013, Pre-school and 1st-2nd grades) are: (a) reception

of oral messages in familiar communicational contexts (b) production of oral messages in various communicational contexts (c) reception of various types of written messages in familiar communicational contexts (d) production of written messages in various communicational contexts.

(E) Textbooks

According to the Orders of the Minister of National Education No. 3593/1998, 3811 /1998, 3643/1999, national minorities can benefit of original textbooks for the study of their mother tongue and literature, of their history and traditions and of music. For other subjects, the textbooks can be translated from Romanian, can be elaborated in European cooperation, or can be brought from the mother-tongue countries of the minorities and submitted for approval to the Ministry for National Education. The textbooks for the basic education (grades 1st-10th) are ensured free of charge.

In 2002, the Department for Interethnic Relations initiated a subsidizing programme for the printing of high-school textbooks for national minorities. Usually, the high-school textbooks for the Romanian majority are not financially supported by the State. Since the lack of textbooks was frequently invoked especially by the numerically small minorities, the programme was intended to be an affirmative measure of protection. As an example, a number of 17 textbooks in Hungarian and 10 in German (but no one for other minorities) were printed in 2013, according to the *Romanian Statistical Yearbook - 2015*.

Nevertheless, shortcomings have been often reported by (some of the) minorities regarding the printing and the delivery of the necessary textbooks in due time.

(F) The assessment of students

According to the Romanian methodology of assessment, by the end of the trimester, the 5th-12th grades pupils have to take a final written test in their mother tongue and literature, as well as in Romanian language and literature. At the same time, all the national exams (graduation exams of lower and upper secondary schools, university admittance exams) can be taken through the medium of the mother tongue of the national minorities.

(G) The training of the teaching staff for minority schools is an important issue, closely associated with the reform of the educational system. In the '90s, the need for qualified teachers was tremendous for some of the national minorities, especially for those who had not benefited in the past of mother-tongue based education, or for those who suffered a dramatic loss of their school network during the communist regime (for example Roma, Bulgarians, Poles etc.).

Based on Orders No. 3578/1998, 4758/1998, 4681/1998, 5165/1998, 3003/1999, 3005/1999 of the Minister of National Education, starting with 1999/2000 school year, the training of the teaching staff coming from pre-schools or primary school units has been conducted in pedagogical colleges (with full or partial mother-tongue tuition), for all minorities, in cities such as Aiud, Sibiu, Timișoara, Brașov, Constanța, Cluj-Napoca, Odorheiu Secuiesc, Târgu Secuiesc, Satu Mare, Suceava, Mediaș (*The German Centre for Life-long Learning*) etc. The training of the teachers coming from lower and upper secondary schools or from vocational schools takes place in several Romanian universities mentioned bellow, under (I).

(H) Second language acquisition: the teaching of Romanian to national minorities

A persistent and widespread criticism on the part of Romanians is directed against those Hungarian speakers coming from compact ethnic areas who prove a poor or even non-existent command of the official language, despite the fact that Romanian language is a subject of study during the whole period of schooling.

The demand of the majority that national minorities should avoid linguistic isolationism or segregation on a linguistic basis is perfectly reasonable. Nevertheless, some of the real causes should not be ignored either. One of them was related to the structural deficiencies in the teaching process of Romanian as second language in minority schools. As Sándor N. Szilágyi (1998: 131-148) convincingly explains, in primary schools, the Hungarian children coming from homogenous mother-tongue communities usually start the study of Romanian as a foreign language from the level of beginners. For this level, adapted L₂ syllabi and textbooks were in use. Ignoring the specificity and the gradual character of the second-language acquisition process, the provisions of the old Law of Education No. 84 / 1995 stipulated that the study of the Romanian language and literature in minority secondary schools would be conducted on the basis of curricula and textbooks identical to those of the Romanian native speakers. This provision generated, in many cases, great difficulties in the language learning process for native Hungarians, causing their low proficiency levels and a negative attitude towards bilingual education. The Law of Education, republished in 1999, modified this provision (article 120, 1), allowing special curricula and textbooks in minority lower secondary schools, but identical to those of the Romanian natives in minority upper secondary schools. It is only in 2011 that the Law of Education (art. 46 (2)) provides that, at all levels of tuition, Romanian as secondary language will be taught on the basis of different curricula and textbooks.

Apart from the particular case discussed above, teaching a second language to persons belonging to national minorities should require the capacity of the educator / educational instruments (curriculum, syllabus, textbooks,

auxiliary materials etc.) to adapt to each mother tongue characteristics and to each language community and culture. This principle, fundamental in applied linguistics (didactics of languages) and communicational studies, is of major importance for effectively teaching Romanian to a wide range of different linguistic minorities. A fully trained bilingual teacher will have in view not only the linguistic level of the didactic communication, but also other important factors that could shape the instructional process, as Mariana Norel points out (2009: 51-52): (a) the social organization of the study formation should satisfy the cultural model of the students; (b) the cognitive scenario should follow the usual steps students are used to in their own culture; (c) the inner motivation of the students to acquire and develop L₂ proficiency should be stimulated, as well as (d) the acceptance of the official language as a necessary instrument of communication.

In recent years, a remarkable progress has been made in elaborating theoretical studies and modern practical auxiliaries (textbooks, audio aids) for teaching Romanian to pupils belonging to national minorities (Platon coord., 2011-2014).

(I) Academic instruction through the medium of minority languages

The persons belonging to national minorities in Romania have also access to mother-tongue-medium tertiary education (public and private universities), mainly in Hungarian and German.

Romania respects the *Hague Recommendations* (1996) regarding the minority education at tertiary level. In several Romanian universities, the minority languages, literatures and civilizations are offered as A or B subjects of study. Bachelor and master courses are delivered entirely in the respective languages according to a more general practice in Romania regarding language teaching at an academic level. Here is an extensive list of such philological programmes or optional language courses:

- *Albanian*: University of Bucharest (optional);
- *Armenian*: University of Bucharest (optional);
- *Bulgarian*: University of Bucharest (BA); University of Craiova (lectureship);
- *Croat*: University of Bucharest (BA); West University of Timișoara (BA);
- *Czech*: University of Bucharest (BA);
- *German*: in almost all Romanian universities (as modern language)(BA, MA);
- *Greek*: University of Bucharest (BA); University of Iași (optional course);
- *Hebrew, Judaic studies, Yiddish*: University of Bucharest (BA, MA); University Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca (BA);
- *Hungarian*: University of Bucharest (BA); University Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca (BA, MA);
- *Italian*: in several Romanian universities (as modern language)(BA, MA);
- *Macedonian*: University of Craiova (lectureship);
- *Polish*: University of Bucharest (BA); University of Iași (optional course); University of Craiova; (optional course); University Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca (optional course);
- *Romany*: University of Bucharest (BA – as B subject, since 1998-1999 academic year; BA – as A subject, since 2005-2006 academic year. See Sarău 2008b: 199);
- *Russian*: in several Romanian universities (as modern language)(BA, MA);
- *Serbian*: University of Bucharest (BA); West University of Timișoara (BA);
- *Slovak*: University of Bucharest (BA);
- *Turkish*: University of Bucharest (BA); University of Constanța (BA);

- *Ukrainian*: University of Bucharest; University Babeș-Bolyai in Cluj-Napoca; University of Suceava (BA).

Tartar and Ruthenian languages are not represented at an academic level. At the University of Bucharest functioned a section in Tartar between 1957-1977.

A matter of controversy between the majority and the Hungarian minority has been for a long time the necessity of a separate public university with tuition in Hungarian. The Romanian officials have always considered that the academic system for minorities is balanced, fulfil their needs and should be developed in a multicultural milieu, not in isolation.

The Hungarian minority enjoy the possibility to attend a wide range of study fields through the medium of their mother tongue in several Romanian universities.

The multicultural *University Babeș-Bolyai* in Cluj-Napoca has 3 lines of study (Romanian, Hungarian and German) and offers 64 Bachelor programmes and 10 Master programmes in Hungarian; 12 Bachelor programmes and 5 Master programmes in German. Some of these study programmes are held in localities situated in geographical areas of high Hungarian demographic concentration, such as: Sfântu Gheorghe, Gheorgheni, Târgu Secuiesc, Odorheiu Secuiesc, Satu Mare, and Târgu Mureș. Apart from the above mentioned university, Hungarian is used as a teaching language in the University of Medicine and Pharmacy and the University of Arts (Performing arts, Stage directing) in Târgu Mureș or in the University of Oradea (Pedagogy of primary and pre-school education programme). In accordance with the provisions of the Law of National Education, in order to fulfil their educational and theological needs, the Hungarians set up and manage a few private universities: *The Partium Christian University* in Oradea (1990); *The Sapientia University* with sections in Miercurea-Ciuc and Târgu-Mureș (2001-2002); *The Protestant Institute* in Cluj-Napoca; *The Romano-Catholic Institute* in Alba-Iulia.

Courses in German are also delivered at the West University of Timișoara (Accounting and Business Informational Systems, International Relations and European Studies, Performing arts), at the *Lucian Blaga University* in Sibiu (Intercultural Communication for the Economic Field, Protestant Pastoral Theology, Pedagogy of Primary and Pre-school education), at *Transylvania University* in Brașov (Applied Informatics, E-Business, Intercultural Studies), at *The Polytechnic University* in Bucharest (Engineering), at *The Polytechnic University* in Timișoara (Civil engineering, Mechatronics and Robotics), and at *The Academy for Economic Studies* in Bucharest (Business Administration) etc.

IV. Conclusions

My presentation focused on the quantitative data illustrating the undeniable change of view on minority education in Romania, as well as the firm determination of the State to increase the number of protected minority languages within the educational system and to improve the protection of the LHRs of the persons belonging to the respective communities.

During the last two decades, the education for national minorities has been monitored several times as the legislating and implementation process was in progress. The inevitable shortcomings are not beyond the scope of my paper. Many of them have been already noticed by previous scholars or officials. István Horváth & Alexandra Scacco (2001: 266-271) underlined the necessity for more flexible educational policies, able to fulfil the specific needs of each national minority, provided that communities differ from one another according to a multitude of parameters. Their analysis puts into contrast the educational objectives of the Hungarian and Roma communities in order to emphasize the differences. G. Andreescu (2004) observed, among others, the difference in the protection degree offered to the numerically important minorities (e.g. Hungarian) and to the small ones, criticised the absence of some minority languages from the Romanian schools (e.g. Tartar that was replaced by Turkish), rejected any form of segregation in the field of education (the case of Roma), raised the problem of an independent Hungarian university, and recommended a better collaboration of the authorities with the NGOs working in the educational field. Mária Kovács (2009) offered an extensive analysis of the minority education with a view to the implementation of the objectives of the *European Charter for Regional or Minority languages*. Among the visible deficiencies of the system, she mentioned the lack of teachers especially for pre-school and primary education in certain minorities (Czech, Greek, Romany, Russian, Polish etc.), the low quality of various textbooks or the lack of alternative ones (with a few exceptions), the delay in delivering the textbooks to the schools, the limited book stocks in the libraries of the minority schools etc.

I myself pointed out the vulnerable position of the minority languages used only or mostly as medium of tuition in the weak type of programme (mother tongue by request): Bulgarian, Russian and most of the languages that fall under the provisions of part II of *The European Charter for Regional or Minority Languages* (except for Italian which is studied as a modern language too). Some of the languages are not at all part of the public pre-academic system, certain courses being offered thanks to the efforts of the minorities' associations (Albanian, Armenian, Macedonian, Ruthenian, Tartar etc.). The problems of the Roma community are, also, far from being solved in Romania. The protection of their linguistic and cultural identity goes hand in hand, in this case, with an appropriate policy of positive discrimination at a social and economic level.

Needless to say that there is still much to be done to change the mentality of the people, to fight against the nationalistic tendencies or the ethnic stereotypes which are still present in a part of the Romanian contemporary society, bearing the traces of the communist past.

Many people in Romania, as in other countries, learn widely spoken languages, but very few seem really interested in the lesser used ones or in the minority languages of their own country. Even the Romanian linguists have done little for the multilingual education policy and research. But there is always hope for a fresh start in the future. Those who deal with language policies should feel encouraged to continue, thinking of Katarina Taikon, an ethnic Roma from Sweden, who learned to read and write at the age of 26, and became a successful actor, writer and Roma activist later on.

Bibliography

- ANDREESCU, Gabriel, 2004, *Report on minority education in Romania*, Analytical Report PHARE RAXEN_CC Minority Education, Vienna, The Education Reform Initiative of South Eastern Europe (ERI SEE): <http://www.erisee.org/downloads/2013/2/r/Report%20on%20minority%20education%20in%20Romania%202004.pdf>;
- APOSTU, Otilia et alii, 2012, *Copiii care nu merg la școală: o analiză a participării la educație în învățământul primar și gimnazial*, issued by the support of UNICEF, Buzău, Alpha MDN: <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/copiii-care-nu-merg-la-scoala-pt-web.pdf.pdf>;
- BRATT PAULSTON, Christina, 1997, "Language Policies and Language Rights", *Annual Review of Anthropology*, 26, pp. 73-85;
- BRIE, Mircea, 2014, "National minorities: levels of educational analysis", in Vasile CUCERESCU, Enrique BANUS, Iordan Gheorghe BĂRBULESCU, Ioan HORGA (coord.), *Ghidul Uniunii Europene în școală între educația formală și neformală*, Chișinău: https://mpira.ub.uni-muenchen.de/62422/1/MPRA_paper_62422.pdf;
- BAKK-MIKLÓSI, Kinga, Rita FÓRIS-FERENCZI, 2011, "The situation of the Hungarian minority's bilingual education in Rumania. A pedagogical and psycholinguistic approach", *European Journal of Mental Health*, 6, pp. 177-195;
- CĂJVĂNEANU, Doina, 2004, „Does Tolerance kill? The Hungarian Minority in Romania. A Case Study”, *Romanian Journal of Political Science*, 4, 2, pp. 111-118;
- CĂLUȘER, Monica (ed.), 2009, *Carta europeană a limbilor regionale sau minoritare în România. Între norme și practici*, vol. 19, Cluj-Napoca, CRDE: <http://www.edrc.ro/docs/docs/carta/Carta-Europeana.pdf>;
- CONSTANTIN, Sergiu, 2004, "Linguistic policy and national minorities in Romania", *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, autumn 2004, pp. 1-12:

<http://www.gencat.cat/llengua/noves;>

DIACONU, Ion, 1999, *Minoritățile în mileniul al treilea - între globalism și spirit național*, București, Editura Asociației Române pentru Educație Civică;

DUMINICĂ, Gelu, Ana IVASIUC, 2010, *O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate*. Raport de cercetare, București, Vanemonde.

Issued by support of UNICEF: http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/o_scoala_pt_toti.pdf;

EDROIU, Nicolae, Vasile PUȘCAȘ, 1995, *Maghiarii din România*, Cluj-Napoca, Fundația Culturală Română, Centrul de Studii Transilvane;

FISHMAN, Joshua A., 1997, *In Praise of the Beloved Language. A Comparative View of Positive Ethnolinguistic Consciousness*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter;

FISHMAN, Joshua A. (ed.), 1999, *Handbook of Language and Ethnic Identity*, New York, Oxford, Oxford University Press;

GROSJEAN, François, 2010, *Bilingual: Life and Reality*, Harvard University Press;

HORVÁTH, István, 2008, „Evaluarea politicilor lingvistice din România”, în Levente SALAT (ed.), 2008, *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată*, Cluj-Napoca, Fundația CRDE, pp. 203-213: <http://www.edrc.ro/docs/docs/politici/Intregul-volum.pdf>;

HORVÁTH, István, 2009, „Politici lingvistice față de minoritățile naționale din România 1990-2008”, *Sfera politicii*, 138, pp. 29-33;

HORVÁTH, István, 2014, „Hungarians of Romania: Demographic Dynamics for the Past one and a Half Century”, *Historia Actual Online*, 34, pp.115-125;

HORVÁTH, István, Alexandra SCACCO, 2001, “From the Unitary to the Pluralistic: Fine-tuning Minority Policy in Romania” in Annamária BÍRÓ, Petra KOVÁCS (ed.), *Diversity in Action. Local Public Management of Multi-Ethnic Communities in Central and Eastern Europe*, Budapest: Open Society Institute, pp. 241 – 272;

HORVÁTH, István, Erika-Mária TÓDOR, (eds.), 2008, *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc, 12-13 iunie 2008, Cluj-Napoca, Editura ISPMN-Limes, Institutul pentru studierea Problemelor Minorităților Naționale;

KISS, Tamas, Ilka VERESS, 2010, *Minorități din România. Dinamici demografice și identitare*, in Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, *Studii de atelier. Cercetarea minorităților naționale din România*, 30;

KOVÁCS, Mária, 2009, „Utilizarea limbilor minoritare în învățământ”,

- in Monica CĂLUȘER (ed.), 2009, *Carta europeană a limbilor regionale sau minoritare în România. Între norme și practici*, vol. 19, Cluj-Napoca, CRDE, pp. 15-52: <http://www.edrc.ro/docs/docs/carta/Carta-Europeana.pdf>;
- MURVAI, László (coord.), 2000, *The Ethos of Education for National Minorities in Romania*, Ministry for National Education, Cluj-Napoca, Studium;
- MURVAI, László (coord.), 2002, *Timpul prezent în învățământul minorităților naționale din România: realizări ale anului școlar 2001-2002 și perspective*, Ministerul Informațiilor Publice, Ministerul Educației și Cercetării;
- MURVAI, László (coord.), 2006, *Panorama învățământului pentru minoritățile naționale din România în perioada 2003-2006*, București, Coresi;
- MURVAI, László (coord.), 2008, *Învățământul pentru comunitățile lingvistice din România în anii școlari 2006 - 2007 și 2007 - 2008*, Project on Ethnic Relations, București;
- NEAGU, Gabriela, 2012, *Impactul programelor naționale menite să stimuleze participarea și performanța școlară. Studiu asupra măsurilor prevăzute în Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității romilor pentru perioada 2012-2020*, Policy Center for Roma and Minorities;
- NOREL, Mariana, 2009, „Limba română ca a doua limbă”, in Roxana Maria GAVRILĂ, Mariana NOREL (eds), *Recuperarea rămănerii în urmă la limba română*, București, Educația 2000+, pp. 47-72;
- SALAT, Levente (ed.), 2008, *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată*, Cluj-Napoca, Fundația CRDE: <http://www.edrc.ro/docs/docs/politici/Intregul-volum.pdf>;
- SARAMANDU, Nicolae, Manuela NEVACI, 2009, *Multilingualism și limbi minoritare în România*, Cluj-Napoca, Qual Media.
- SARĂU, Gheorghe, 2005, *Experiența românească privind învățământul pentru rromi și predarea limbii materne rromani în perioada ianuarie 1990-2005*: <http://www.edu.ro/inde.g.php/articles/1033>;
- SARĂU, Gheorghe, 2008a, *Limba romani*, in Laszló MURVAI (coordonator), *Învățământul pentru comunitățile lingvistice din România în anii școlari 2006-2007 și 2007-2008*, București, Project on Ethnic Relations, pp. 69-77;
- SARĂU, Georghe, 2008b, „Limba rromani. Planificarea lingvistică în România între 1990-2008”, in HORVÁTH, István, TÓDOR, Erika-Mária (eds.), 2008, *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc, 12-13 iunie 2008*, Cluj-Napoca, Editura ISPMN-Limes, Institutul pentru Studiarea Problemelor Minorităților Naționale, pp. 194-206;
- SKUTNABB-KANGAS, Tove, 1999, “Education of Minorities”, in Joshua A. FISHMAN, (ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, New York & Oxford, Oxford University Press, pp. 42-59;

SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2000, *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah -New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates;

SKUTNABB-KANGAS, Tove, Robert PHILLIPSON, 2001, "Language ecology". in Jef VERSCHUEREN, Jan-Ola ÖSTMAN, Jan BLOMMAERT, Chris BULCAEN (eds.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, pp. 1-18:

http://www.xn--sprkfrsvaret-vc4v.se/sf/fileadmin/PDF/Language_Ecology.pdf;

SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2002, "Linguistic Human Rights in Education: Western Hypocrisy in European and Global Language Policy", Plenary Session, The 5th International Congress of Hungarian Studies: http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Linguistic_Human_Rights_in_Education_Western_Hypocrisy_in_European_and_Global_Language_Policy_Tove_Skutnabb_Kangas_Jyvaeskyae_2002.pdf;

SKUTNABB-KANGAS, Tove, Teresa L. MCCARTY, 2008a, "Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations", in Jim CUMMINS & Nancy HORNBERGER (eds.), *Bilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, Volume 5, 2nd edition, New York, Springer, pp. 3-17:

http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key_concepts_in_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Teresa_L_McCarty.pdf;

SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2008b, "Language rights and bilingual education", in Jim CUMMINS & Nancy HORNBERGER (eds.), *Bilingual Education, Encyclopaedia of Language and Education*, Volume 5, 2nd edition, New York, Springer, pp. 117-131:

http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Language_rights_and_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas.pdf;

SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2009a, "Language Rights", in Jacob L. MEY (ed.), *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, Second edition, Elsevier, pp. 537-539;

SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2009b, "The stakes: Linguistic diversity, linguistic human rights and mother tongue based multilingual education or linguistic genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet", Keynote presentation at Bamako International Forum on Multilingualism, Bamako, Mali, 19-21 Jan 2009:

http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Tove_Skutnabb_Kangas_Keynote_presentation_at_Bamako_International_Forum_on_Multilingualism_Bamako_Mali_19_21_Jan_2009.pdf;

SZILÁGYI, Sándor N., 1998, „De ce nu-și pot însuși copiii maghiari limba română în școli?”, *Altera*, IV, 7, pp. 131-148;

TÓDOR, Erika-Mária, 2015, „Interdependențele conduitei bilingve. Profilul psiho-sociolingvistic al bilingvismului maghiar-român” / “The interdependencies of bilingual behaviour. Psycholinguistic and sociolinguistic profile of Hungarian-Romanian bilinguals”, *Diacronica*, 2, pp. 1-8.

Resurse online

*** 2011 Romanian Census reports:

http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2013/07/REZULTATE-DEFINITIVE-RPL_2011.pdf;

*** *Anuarul Statistic al României*, 2015, Institutul Național de Statistică, București: http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/anuarul_statistic_al_romaniei_1.pdf;

*** *Convention against Discrimination in Education*, 1960, United Nations: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583e.pdf#page=118>;

*** *Curriculum for minority languages and communication*, 2013:

<http://www.infinet-edu.ro/stiri-educationale/curriculum-national-programe-scolare-aprobate-recent-28>;

*** *European Charter for Regional and Minority Languages*, 1992, Council of Europe:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007bf4b>;

*** *European Language Equality Network (ELEN)*: <http://elen.ngo/information/>;

*** *Framework Convention for the Protection of National Minorities*, 1995, Council of Europe:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800c10cf>;

*** Istoricul secției de limba tătară la Universitatea din București:

http://turca.ils.unibuc.ro/wp-content/uploads/2012/03/Istoricul-sectiei-de-limba-tatara_Universitatea-din-Bucuresti.doc.pdf;

*** Legea nr. 282/ 24 octombrie 2007 pentru ratificarea *Cartei europene a limbilor regionale sau minoritare*, adoptată la Strasbourg la 5 noiembrie 1992: http://www.roasit.ro/pdf/lege_282-2007.pdf;

*** *Legea Educației Naționale* nr. 1/ 2011, secțiunea 12 „**Învățământul pentru persoanele aparținând minorităților naționale**”: http://www.fen.ro/legea-educatiei_final.pdf;

*** MEN, *Admiterea în licee 2016*

https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Transparenta/2016/date/20160719-%20Prezentare%20Repartizare%201%20Adlic%202016.pdf

*** Minority Rights Information System (MIRIS database): <http://www.eurac.edu/miris>;

*** *Multilingualism: Between Policy Objectives and Implementation*, Study, European Parliament, September 2008: <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=en>;

*** *Parametrii importanți ai învățământului cu predare în limbile minorităților din România*, București, Ministerul Educației Naționale - Secretariat de Stat pentru Minorități, Congresul Educației, 14-15 iunie 2013:

http://www.academia.edu/4376016/_Colectiv_Directia_Minoritati_-_Ministerul_Educatiei_Nationale_2013_Parametrii_importanti_ai_invatamantului_cu_predare_in_limbile_minoritatilor_din_Romania_Bucuresti_MEN_-_Secretariat_de_Stat_pentru_Minoritati_-_Congresul_Educatiei_14-15_iunie_2013_23_p

*** Programe academice, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca:

http://www.ubbcluj.ro/ro/programe_academice/licenta/licenta_specializari;

http://www.ubbcluj.ro/ro/programe_academice/masterat/masterat_specializari;

*** Raport realizat în cadrul proiectului *Monitorizarea implementării Cartei europene a limbilor minoritare sau regionale*, 2009, Programul Phare 2006: Consolidarea Societății Civile în România, material editat de Fundația Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală:

<http://www.edrc.ro/docs/docs/carta/RAPORT-CARTA.pdf>;

*** *Recommendation 1201 of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe*, 1993: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15235&lang=en>;

*** *Report on Discrimination of Roma Children in Education*, European Commission, 2014: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_childdiscrimination_en.pdf;

*** *Report on endangered European languages and linguistic diversity in the EU*, European Parliament, 2013: http://elen.ngo/wp-content/uploads/2016/05/report_euoparl_2013_06_26.pdf;

*** *Roma Survey – Data in Focus. Education: the Situation of Roma in 11 EU Member States*. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), 2014: <http://fra.europa.eu/en/publication/2012/situation-roma-11-eu-member-states-survey-results-glance>;

*** *The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities*, October 1996: <http://www.osce.org/hcnm/32180?download=true>;

*** *The Legislative and Institutional Framework for the National Minorities of Romania*, 1994, Bucharest, Council for National Minorities, Romanian Institute for Human Rights;

*** *The New National Curriculum*, 2000, Bucharest, Ministry for National Education;

*** *Universal Declaration of Linguistic Rights*, World Conference on Linguistic Rights, 6–9 June 1996, Barcelona: <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>.

Conf. univ. Oana CHELARU-MURĂRUȘ
oana.murarus@litere.unibuc.ro

Oana Chelaru-Murăruș is appointed as Associate Professor at the Department of Linguistics, Faculty of Letters, University of Bucharest. She was a guest lecturer to the universities of Amsterdam (1996-1999) and Pisa (2001-2003; 2008-2009). From 2012 through 2016 she served as Dean of the Faculty of Letters.

Publications: Author of several studies, of two books: *Nichita Stănescu - Subiectivitatea lirică. Poetica enunțării* (Univers Publishing House, 2000), *Stereotipie și expresivitate – de la limba vorbită la textul poetic* (The University of Bucharest Publishing House, 2007), and the joint author of other two: *Limba română ca limbă străină. Dosare pedagogice* (The University of Bucharest Publishing House, 2006) and *Teste de limba română. Pașaportul lingvistic european* (The New Publishing House / Editura Nouă, 2006). Fields of interest: stylistics, poetics, rhetoric, discourse analysis, sociolinguistics, applied linguistics (Romanian as a foreign language).

Corpusurile de limba română și importanța lor în realizarea de materiale didactice pentru limba română ca limbă străină

Carmen MÎRZEA-VASILE

Institutul de Lingvistică al Academiei Române „Iorgu Iordan-Al. Rosetti”,
București Facultatea de Litere, Universitatea din București

Abstract

The Romanian Corpora and their importance in creating teaching materials for Romanian L2

The article has two aims: 1. to describe the corpora of contemporary non-dialectal Romanian, including both electronic corpora — *The Romanian Balanced Annotated Corpus* (ROMBAC), *RoCo_News* (a Journalistic Corpus of Romanian), *The Reference Corpus of Contemporary Romanian Language* (CoRoLa), etc. — and raw oral corpora, available in print only — *Româna vorbită actuală* (ROVA), *Corpus de română vorbită* (CORV), *Interacțiunea verbală în limba română actuală* (IVLRA), *Corpus de limbă română vorbită actuală* (CLRVA), etc.; 2. to plead for using corpora for pedagogical purposes, especially in creating teaching materials for Romanian as a foreign / second language. The article gives a short general description of the corpora and their applications in Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. The Romanian corpora are hardly known even by the Romanian researchers; their presentation takes into account the stylistic structure, annotation, number of words and tokens, etc. (for electronic corpora); the number of texts, the period of time when the records were made, the type of texts, etc. (for oral corpora in print). The second part contains some examples of possible corpora applications for Romanian as a foreign/ second language: a list of the most frequent words; the refinement of the characteristics of various types of texts (medical, legal, journalistic, fiction, etc.); the most relevant contexts for the argumental structure of verbs, adjectives, etc.

In fact, the aim of the paper is to argue for developing annotated corpora for Romanian, easily accessible to researchers, professors and even students, and for using the existing corpora for pedagogical purposes.

Key-words: Romanian electronic Corpora, Romanian oral Corpora, Romanian as a foreign/ second language, pedagogical applications.

1. Preliminarii

Prima parte a acestui articol este o descriere sumară a corpusurilor românești (electronice și în format print), limitându-se la corpusurile lingvistice de română contemporană nedialectală. În a doua parte, sunt date câteva exemple de posibile aplicații ale corpusurilor în procesul de predare-învățare și elaborarea de materiale didactice pentru limba română ca limbă străină/ limbă a doua (L2). Aceste date sunt precedate de o scurtă introducere generală despre corpusuri și despre cele mai cunoscute moduri în care pot fi folosite în predarea-învățarea unei limbi străine. Articolul este, de fapt, o pledoarie pentru utilizarea corpusurilor românești în scopul menționat și, indirect, pentru dezvoltarea corpusurilor informatizate de limbă română și creșterea gradului lor de accesibilitate pentru publicul interesat.

2. Scurtă introducere generală

2.1. Definiție, caracterizare, tipuri de corpusuri

2.1.1. Despre corpusuri și aplicațiile lor, inclusiv în domeniul învățării unei limbi nenative și în predarea-învățarea limbii a doua, există o bibliografie străină enormă. Două dintre definițiile cele mai cunoscute sunt următoarele: „Corpus is a collection of linguistic data, either written texts or a transcription of recorded speech, which can be used as a starting-point of linguistic description or as a means of verifying hypotheses about a language” (Crystal 2008) și „Corpus is an electronically stored collection of samples of naturally occurring language” (Hunston 2006: 234).

2.1.2. În definițiile curente, *corpus* înseamnă o colecție de texte, caracterizată prin (Stubbs 2013: 106):

(i) dimensiune mare — cele mai multe corpusuri moderne numără cel puțin 1 milion de cuvinte, Hunston 2006: 234, unele chiar sute de milioane);

(ii) posibilitatea de prelucrare electronică — cu ajutorul instrumentelor de exploatare electronică de tip concordanțier (care poate stabili concordanțe, care poate găsi, lista sau clasifica diverse contexte lingvistice, care poate număra ocurențe) sau de tip lematizator (prin intermediul căruia se poate adăuga o leamnă, o intrare de dicționar fiecărei ocurențe);

(iii) scop: sunt destinate analizei lingvistice, fiind construite astfel încât să fie reprezentative (dimensiunea, structura, elaborarea urmează principiile unei teorii sociolingvistice de variație a limbii, astfel încât datele de

limbă să fie un eșantion reprezentativ pentru limba respectivă sau pentru un anumit registru, variantă a ei).

2.1.3. Criteriile generale de clasificare a corpusurilor nu variază esențial de la o lucrare la alta. În Cristea (2005) sunt reținute șase criterii:

(1) Tipul de text transcris/ înregistrat: a. colecții de texte, conținând texte inițial scrise; b. înregistrări de vorbire, conținând înregistrări ale limbajului (inițial) vorbit.

(2) Criteriul explicitării: a. corpusuri primare; b. corpusuri adnotate. Corpusurile primare (*raw corpora*) conțin texte în formatul inițial, dedicat uzului uman. În cazul corpusurilor adnotate, „textul primar este suplimentat cu adnotări ce reprezintă explicitarea în format inteligibil pentru mașină a informațiilor lingvistice și extralingvistice” (Cristea 2005: 4) considerate pertinente. Pentru adnotarea corpusurilor se folosesc limbaje specializate, cel mai utilizat fiind *Extended Mark-Up Language* (XML), ca și standarde de adnotare, precum *Corpus Encoding Standard* (CES) și *Text Encoding Initiative* (TEI).

(3) Criteriul cantității: a. corpusuri mai mari; b. corpusuri mai mici. Pentru a fi reprezentativ pentru o limbă, un corpus nu poate fi mai mic de 50 de milioane de cuvinte (Cristea 2005: 4). De exemplu, *British National Corpus* este un corpus reprezentativ (100 de milioane de cuvinte).

(4) Criteriul conținutului: a. corpusuri generale, de referință; b. corpusuri specializate. Corpusurile de referință (cum este *The Bank of English*) conțin date de limbă suficient de multe și de variate pentru a sta la baza unei gramatici de referință sau a unui dicționar-tezaur. În selectarea textelor care alcătuiesc un corpus de referință se ține cont de cât mai multe variabile sociolingvistice, iar proporția tipurilor de text urmează un anumit model. Ponderea limbajului vorbit în corpusurile moderne de referință este de aproximativ 10% (Bonelli, Sinclair 2006: 213). Corpusurile specializate (medicale, juridice, dialectale etc.) documentează un anumit tip de text, de registru, de variantă sau de stil al limbii.

(5) Criteriul temporalității: a. corpusuri pentru o anumită perioadă de timp; b. corpusuri-monitor; c. corpusuri atemporale. Primele sunt corpusurile care reprezintă limba caracteristică unei anumite perioade (spaniola medievală, engleza actuală etc.). Corpusurile-monitor (cum este *Global English Monitor Corpus*) au o dimensiune păstrată constantă în timp prin adăugarea de material nou care înlocuiește materialul mai vechi ce va fi arhivat; scopul este monitorizarea foarte precisă a evoluției limbii contemporane. În cazul corpusurilor atemporale este ignorat anul de apariție a textelor.

(6) Criteriul comparabilității: a. corpusuri monolingve; b. corpusuri multilingve. Corpusurile multilingve sunt folosite în principal pentru aplicații pentru traducerea automată. Corpusul paralel este un tip special de corpus multilingv; acesta este alcătuit din traduceri ale aceluiași text. Un exemplu de corpus multilingv aliniat este MultextEast, care conține

traducerile aliniate în 25 de limbi ale *Republicii lui Platon* și ale romanului 1984 de George Orwell, în 10 limbi (Cristea 2005: 4-5). Dacă folosim într-o accepție mai largă termenul *corpus*, incluzând și resursele textuale care sunt doar în format print, putem include printre corpusurile paralele și cunoscuta lucrare *Introduction à la morphologie comparée des langues romanes, basée sur des traductions anciennes des Actes des Apôtres*, ch. XX à XXIV (De Poerck, Mourin 1961-1964), precum și *Oratio Dominica Romanice* (Heinimann 1988) și *Die Bibel in der Romania: Matthäus 6, 5-13* (Heger 1967). De asemenea, merită menționate resursele de texte paralele disponibile on-line, precum Europarl (*A Parallel Corpus for Statistical Machine Translation*), JRC-ACQUIS (*Multilingual Parallel Corpus*), EMEA (*European Medicines Agency*). Pentru mai multe exemple de asemenea resurse, atât în format print, cât și informatizate, și pentru detalii, vezi Mîrzea Vasile (2015: 21-30). Corpusul de texte comparabile este, în general, tot multilingv, și conține texte originale comparabile ca gen, registru, temă, datare etc. Un exemplu de corpus comparabil este C-ORAL-ROM (*Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*), pentru a cărui descriere și trimiteri vezi tot Mîrzea Vasile (2015: 28-29).

2.1.4. Un tip special de corpus este corpusul vorbitorilor nenativi (*learner corpus*), construit cu principalul scop de a fi exploatat în activitățile ce privesc pedagogia unei limbi nenative. Una dintre definițiile acestuia este: „Learner corpora are electronic collections of authentic FL (Foreign Language)/SL (Second Language) textual data according to explicit desing criteria for particular SLA (Second Language Acquisition)/FLT (Foreign Language Teaching) purpose. They are encoded in a standardised and homogeneous way and are documented as to their origin and provenance” (Granger 2002: 7). În funcție de mai multe criterii (vezi și clasificarea generală anterioară), corpusurile celor care învață o limbă nefiind nativi (Díaz-Negrillo, Thompson 2013: 10) pot fi:

- corpusuri de texte scrise sau corpusuri orale, de limbă vorbită transcrisă — în funcție de tipul de producere;
- corpusuri adnotate sau neadnotate (*raw learner corpus*) — în funcție de gradul de adnotare;
- corpusuri multilingve sau monolingve — în funcție de numărul de limbi;
- corpusuri cu control, adică având informații despre cei care au produs textele, și corpusuri fără control — în funcție de condițiile în care au fost colectate datele;
- corpusuri longitudinale, diacronice, în care sunt colectate producții pe o perioadă mai lungă de timp, în general, de la câțiva subiecți, sau sincronice (*cross-sectional*), în care sunt colectate date de la mai mulți subiecți, în aceeași perioadă de timp — în funcție de perioada de timp avută în vedere;

- corpusuri generale sau specializate — în funcție de amploare, de tipul de conținut.

Cele mai multe corpusuri de limbă nenativă sunt scrise (în general, compuse din texte academice, de obicei, în format electronic) și sincronice. Dacă sunt adnotate, în general adnotarea privește greșelile. Aceste corpusuri sunt mai degrabă experimentale decât autentice.

În prezent există peste 150 de corpusuri de limbă nenativă. Acestea sunt inventariate pe site-ul Universității Catolice din Louvain (<https://www.uclouvain.be/en-cecl-icworld.html>). Engleza nenativă beneficiază de cele mai multe corpusuri (CLC – Cambridge Learner Corpus, ICLE – International Corpus of Learner English, BELC – The Barcelona English Language Corpus, BICCEL – The Bilingual Corpus of Chinese English Learners, CALE – The Corpus of Academic Learner English etc.). Există corpusuri și pentru alte limbi vorbite de nenativi (franceză: FLLOC – French Learner Language Oral Corpora, FRIDA – French Interlanguage Database, CEFLE – Corpus Écrit de Français Langue Étrangère, IPFC – Interphonologie du Français Contemporain; germană: Falko – Fehlerannotiertes Lernerkorpus; WHiG – What's Hard in German?; spaniolă: CEDEL2 – Corpus Escrito del Español L2; finlandeză: ICLF – International Corpus of Learner Finnish; norvegiană: ASK – Language Learner Corpus of Norwegian etc.).

2.2. Utilizarea corpusurilor lingvistice în activități care implică predarea/învățarea unei limbi nenative

Analiza corpusurilor în activitățile care implică cercetarea și predarea/învățarea unei limbi nenative oferă informații legate de: (i) frecvența unui fenomen, a unui lexem etc.; (ii) colocații, expresii, structuri fixate, solidarități lexicale etc.; (iii) variația fenomenelor, a construcțiilor în funcție de registru; (iv) lexicul care trebuie utilizat în exersarea gramaticii; (v) autenticitatea faptelor de limbă (McEreny, Xiao 2010: 366).

Ca și pentru corpusuri în general, există o bibliografie extrem de bogată și pentru aplicațiile care se pot face pe baza corpusurilor în pedagogia limbii nenative. Dintre acestea, amintim doar volumele *How to use corpora in language teaching* (Sinclair 2004) și *From corpus to classroom: language use and language teaching* (O'Keeffe, McCarty, Carter 2007), precum și două secțiuni consistente din *The Routledge handbook of corpus linguistics* (O'Keeffe, McCarty (ed.) 2010) — *Using a corpus for language pedagogy and methodology* (pp. 317-384) și *Designing corpus-based materials for the language classroom* (pp. 385-487) și capitolul *What corpora can offer in language teaching and learning* (McEreny, Xiao 2010: 364-380) din *Handbook of research in second language teaching and learning* (Hinkel (ed.) 2010).

În domeniul care ne interesează, corpusurile pot fi folosite direct și indirect (Römer 2008: 113-114, McEreny, Xiao 2010):

- (1) Aplicațiile directe se referă la utilizarea corpusurilor la ore, de către

studenți și profesor, sau în particular, de nenativii care învață o limbă străină (*data-driven learning*). Textele din World Wide Web pot constitui un tip special de corpus, ușor accesibil nenativilor care învață o limbă străină, dar utilizabil cu rezerve.

(2) Aplicațiile indirecte îi ajută pe cercetători, pe creatorii de materiale didactice și pe profesori să ia decizii în privința a ce trebuie învățat, a ordinii în care trebuie învățat și a modului cum trebuie predat. Altfel spus, pe baza corpusurilor, pot fi realizate dicționare, gramatici, culegeri de exerciții, teste, etc. destinate nenativilor. Ne vom limita aici la câteva exemple de lucrări realizate pe baza analizei de corpus (al vorbitorilor nativi sau nenativi) destinate nenativilor care învață limba engleză:

- *Collins COBUILD English course* (CCEC — Willis, Willis 1989) și alte materiale didactice COBUILD, construite pe baza unui corpus general enorm de engleză scrisă și vorbită (The Collins Corpus — COBUILD);
- *Longman student grammar of spoken and written English workbook* (Conrad, Biber, Leech 2002), o descriere a limbii engleze care se bazează, în întregime, pe datele oferite de analiza de corpus (Longman Spoken American Corpus și British National Corpus — BNC);
- *Learning from common mistakes* (Brook-Hart 2009), o culegere de exerciții realizată pornind de la Cambridge Learner Corpus (CLC);
- *Macmillan English dictionary advanced learner* (Rundell 2007), un dicționar bazat, în parte, pe International Corpus of Learner English (ICLE);
- *Longman Essential Activator* (1997), un dicționar cu casete care explică greșeli comune, pentru care a fost folosit Longman's Learner Corpus (LLC);
- *Focus on Vocabulary 2: Mastering the academic word list* (Schmitt, Schmitt 2011), lucrare destinată exersării vocabularului academic de către nenativi, realizată cu ajutorul unui corpus de engleză academică.

3. Corpusurile lingvistice de română actuală

Atât la Academia Română (Institutul de Cercetări pentru Inteligență Artificială și Institutul de Informatică Teoretică – Iași), cât și în anumite centre universitare (Universitatea din București, Universitatea Transilvania din Brașov, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj), prin proiecte naționale sau în colaborare internațională, s-au realizat sau sunt în lucru diverse corpusuri electronice sau volume în format print conținând texte considerate a alcătui un anumit tip de corpus. Volumele în format print conțin, majoritatea, transcrieri de texte orale.

În continuare vor fi prezentate foarte succint cele mai importante corpusuri electronice și volumele de corpus oral care ilustrează româna contemporană de uz general.

Prin cantitatea de material și prin posibilitățile de investigare, corpusurile electronice, în comparație cu cele în format print (de dimensiuni reduse, care nu pot fi interogate electronic), sunt, în mod clar, mai ușor de folosit în cercetarea lingvistică. Totuși, corpusurile orale în format print prezintă un interes deosebit în stadiul actual al dezvoltării corpusurilor de română, reprezentând, momentan, un tip de text complementar tipurilor conținute în corpusurile electronice finalizate și, într-o oarecare măsură, accesibile. După cum se va vedea (în secțiunea 3.1), corpusurile electronice disponibile nu includ și texte orale, componentă obligatorie a oricărui corpus reprezentativ pentru o limbă standard (vezi secțiunea 2.1, criteriul 4).

3.1. Corpusurile electronice

ROMBAC (*The Romanian Balanced Annotated Corpus*, descris detaliat în Ion, Irîmia, Ștefănescu, Tufiș 2012) este realizat la Institutul de Cercetări pentru Inteligență Artificială „Mihai Drăgănescu” al Academiei Române, în contextul proiectului internațional METANET4U. Este cel mai mare corpus adnotat pentru română. Conform licenței, această resursă este gratuită, dacă este folosită pentru cercetarea lingvistică, și contra cost, dacă este folosită în scopuri comerciale.

Acest corpus conține cinci părți egale de texte reprezentând genurile: a. jurnalistic (știri și editoriale), b. juridic, c. ficțiune (romane și poezie, scrise sau traduse), d. medicină și farmacie (texte scurte) și e. biografii ale diferitelor personalități române și lucrări de critică literară. Întregul corpus conține în jur de 36 de milioane de cuvinte (prin repetare, echivalente cu peste 44 de milioane de ocurențe), distribuite în proporții aproximativ egale în cele cinci tipuri de texte. Acest corpus are nevoie de un spațiu de stocare de 4 GB. Sunt folosite diacriticele.

ROMBAC este adnotat la nivel de paragraf, de frază, de cuvânt și de grup sintactic, oferind informații morfosintactice. Conține metadata de tip meta-net. Sunt identificate grupurile sintactice, dar nu sunt marcate relațiile dintre ele. Se pot face analize statistice (lexicale, morfologice și sintactice sau analize combinând nivelurile) relevante pentru domeniile reprezentate în corpus. ROMBAC este destinat, în primul rând, uzului de către mașină, și mai puțin celui uman, pentru că nu e o interfață pentru căutări. Se pot face căutări manuale, cu ajutorul funcției Search, oferită de aplicația cu care se deschide fișierul.

La același institut de cercetare este realizat și Corpusul RoCo_News (descrie în Tufiș, Irîmia 2006). RoCo_News reprezintă, de fapt, partea de texte jurnalistice din ROMBAC și este, așadar, un corpus de texte jurnalistice din perioada 2003-2006. Are dimensiune medie (aproximativ 7 milioane de ocurențe). Abundă în nume proprii, numerale, nume de instituții.

CoRoLa (*The Reference Corpus of Contemporary Romanian Language*, descrie în Mititelu, Irîmia, Tufiș 2014) este un proiect al Academiei Române,

în derulare la același institut menționat din București și la Institutul de Informatică Teoretică din Iași. Este prevăzut ca acest corpus să fie reprezentativ, conținând mai mult de 500 de milioane de cuvinte și reprezentând toate stilurile funcționale, prin intermediul textelor inițial scrise și orale. Durata materialului oral transcris este planificată să fie de 300 de ore. Va fi un corpus pre-procesat și adnotat (cel puțin la nivel lexical) și va conține metadate (autor, perioadă, tipul de text, număr de cuvinte etc.). CoRoLa se dorește a fi destinat uzului uman (va avea interfață de căutare în corpus, subcorpus, după anumite criterii etc.).

Corpusul ZiareRom (descriș foarte succint pe site-ul Institutului de Lingvistică din București „Iorgu Iordan – Al. Rosetti” al Academiei Române, www.lingv.ro) este o resursă electronică creată din inițiativă privată. Acesta este alcătuit din texte culese din variantele on-line ale unor ziare românești (*Adevărulonline*, *BBC-Romanian*, *Bursa*, *Capital-RO*, *Cotidianul*, *Crainou*, *Euractiv-ro*, *Evenimentul Zilei*, *Jurnalul*, *Libertatea*, *Ziarul de Iași*, *Ziua*, *7Plus*) din perioada 2004-2007 și conține peste 86 de milioane de cuvinte.

3.2. Corpusurile în format print

Relativ recent (2000-2015), au apărut 12 volume de corpus lingvistic de română vorbită contemporană nedialectală (câteva sunt dialectale numai parțial și numai la nivel fonetic și lexical). Termenul *corpus* este folosit, în acest caz, într-o accepție largă (orice colecție de texte întocmită cu scop lingvistic). În lista cronologică de mai jos, pentru fiecare lucrare au fost date, în afară de indicațiile bibliografice, următoarele informații de bază: număr de texte transcrise și echivalentul total în pagini, durata înregistrărilor transcrise, perioada când s-au efectuat înregistrările.

Bochmann, Dumbrava (2000) = Bochmann, K., V. Dumbrava (ed.), *Limba Română vorbită în Moldova istorică*. Vol. 2. *Texte*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag. Conține 48 de transcrieri (= 295 p.), echivalentul a 13h,39'25" de înregistrări făcute, în general, între 1997-1998.

CORV (2002) = Dascălu Jinga, L., *Corpus de română vorbită (CORV)*. *Eșantioane*, București, Oscar Print. Conține 37 de transcrieri (= 245 p.), echivalentul a 3h,19'43" de înregistrări făcute în perioada 1993-2001 (cu 2 excepții).

IVLRA (2002) = Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.), *Interacțiunea verbală în limba română actuală. Corpus (selectiv). Schiță de tipologie*, București, Ed. Univ. din București. Conține 81 de transcrieri (= 241 p.). Înregistrările au fost făcute în perioada 1993-2002 (majoritatea în 2001).

Bochmann (2004) = Bochmann, K. (ed.), *Gesprochenes Rumänisch in der Ukraine. Soziolinguistische Verhältnisse und linguistische Strukturen*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag. Conține 37 de transcrieri (= 139 p.). Înregistrările au fost făcute în 1998 și în perioada 2000-2004.

CLRVA I (2005) = Hoarță Cărașușu, L. (coord.), *Corpus de limbă română vor-*

bită actuală, Iași, Ed. Tehnică, Științifică și Didactică Cermi. Conține 36 de transcrieri (= 216 p.), echivalentul a 3h,19'58" de înregistrări făcute în perioada 2004-2005 (2 înregistrări nu sunt date).

IV II (2007) = Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.), *Interacțiunea verbală (IV II). Aspecte teoretice și aplicative. Corpus*, București, Ed. Univ. din București. Conține 24 de transcrieri (= 133 p.). Înregistrările au fost făcute în perioada 2000-2007 (o înregistrare nu e datată).

Gheorghe, Măda, Săftoiu (2009) = Gheorghe, M., S. Măda, R. Săftoiu, *Comunicarea la locul de muncă. Corpus de interacțiune verbală în mediul profesional (+ CD)*, Brașov, Ed. Univ. Transilvania din Brașov. Conține 29 de transcrieri (= 177 p.). Înregistrările au fost făcute în perioada 2006-2009.

ROVA (2011) = Dascălu Jinga, L. (coord.), *Româna vorbită actuală (ROVA). Corpus și studii*, București, Ed. Acad. Române. Conține 32 de transcrieri (= 178 p.), echivalentul a 5h,44'7" de înregistrări făcute în perioada 2008-2010.

CLRVA II (2013) = Hoarță Cărașu, L. (coord.), *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Iași, Ed. Univ. „Alexandru Ioan Cuza”. Conține 80 de transcrieri (= 569 p.), echivalentul a 22h,6'38" de înregistrări făcute în perioada 2006-2013.

Corpus POP I (2004) = Pop, L. (ed.), *Verba Volant. Recherche sur l'oral*, Cluj-Napoca, Echinox. Conține 20 de transcrieri (= 49 p.). Unele înregistrări au fost făcute în 2003. Cele mai multe înregistrări nu sunt date.

Corpus POP III (2010) = Pop, L. (ed.), *Où va la communication?(Comunicarea, încotro?)*, Cluj-Napoca, Echinox. Conține 11 transcrieri (= 28 p.). Înregistrările au fost făcute în 2009 (4 înregistrări nu sunt date).

Corpus POP IV (2011) = Pop, L., M. Duma, C. Pașcalău (ed.), *Façons de parler.ro*, Cluj-Napoca, Echinox. Conține 22 de transcrieri (= 97 p.). Înregistrările au fost făcute în perioada 2007-2010.

La aceste volume, pot fi adăugate:

Corpus POP II (2008) = Pop, L. (ed.), *La langue virtuelle. Recherches sur les forums des jeunes*, Cluj-Napoca, Echinox. Conține 15 decupaje tematice din româna din spațiul virtual (= 135 p.), date în perioada 2006-2007.

AF I (1988) = Avram, A. (coord.), *Antologie fonetică a limbii române*, București, Institutul de Cercetări Etnologice și Dialectale. Acesta este un corpus fonologic. Conține 38 de texte (= 25 p.) de română vorbită în secolul al XX-lea (limita superioară fiind anul 1976).

Aceste corpusuri sunt disponibile doar în formatul print și nu sunt însoțite de înregistrările materialului audio(-video) transcris, nici de o variantă electronică a textelor. Volumul Gheorghe, Măda, Săftoiu (2009) constituie o excepție.

Înregistrările sunt transcrise cu grafia standard, deci lectura este larg accesibilă. Sunt înregistrate diverse informații prozodice și paralingvistice și, de asemenea, sunt codificate informații legate de oralitatea interacțiunii verbale (repetiții, ezitări, reveniri, suprapuneri etc.).

În general, varianta ilustrată este româna standard sau de uz mediu, nedi-alectală, nepopulară, vorbită de adulți cu un nivel mediu de educație (CORV 2002, IVLRA 2002, IV II 2007, CLRVA II 2013 etc.). Corpusurile POP I (2004), POP II (2008) și POP III (2010) sunt trilingve; acestea pun în contrast româna, engleza și franceza. Corpusul mixt (scris și oral) POP IV (2011) ilustrează câteva modalități de comunicare specifice românilor: bârfa, gâlceava, scenarita, zeflemeaua etc. Româna standard, urbană din Republica Moldova și Ucraina este ilustrată în Bochmann, Dumbrava (2000), respectiv Bochmann (2004).

În majoritatea volumelor, spațiul destinat interacțiunii publice depășește spațiul consacrat interacțiunii private. De asemenea, limba transmisă (prin radio, televiziune sau prin canalul YouTube) este privilegiată în raport cu comunicarea directă, față în față. Tipologia și proporția tipurilor de înregistrări transcrise variază de la un volum la altul. De exemplu: în CLRVA II (2013), din totalul de 22h,6' de înregistrări transcrise, discursul religios ocupă 10h; în CORV (2002), monologul reprezintă a treia parte din totalul duratei înregistrărilor (1h,6' din 3h,9'); în Bochmann, Dumbrava (2000), din 13h,39' de înregistrări transcrise, interacțiunea în context instituțional (școală, universitate, policlinică) ocupă 7h,27', româna transmisă prin radio și televiziune, 2h,36', iar interacțiunea din context neinstituțional (pe stradă, la piață, în familie, în campusul universitar), 3h,35'.

4. Posibile aplicații ale corpusurilor de limba română în elaborarea de materiale didactice pentru limba română ca limbă nenativă

După cum s-a putut vedea și în secțiunea 2.2 de mai sus, corpusurile pot fi utilizate în foarte multe moduri în activitățile care implică o limbă străină/limba a doua. În continuare, sunt date câteva exemple practice pentru română.

4.1. Cele mai frecvente cuvinte

La actualizarea inventarului vocabularului minimal al românei contemporane, în afară de alte metode și criterii, utilizarea indicațiilor de frecvență dintr-un corpus reprezentativ este indispensabilă. Cel mai potrivit corpus electronic care poate fi folosit este ROMBAC.

Structura stilistică a corpusului electronic ROMBAC este următoarea (Ion, Irimia, Ștefănescu, Tufiș 2012: 343):

Texte	Fraze	Ocurențe	Cuvinte (lexicale + funcționale)	Cuvinte lexicale (vb., subst., adj., adv.)
Jurnalistice	651.872	10.294.016	8.558.619	4.662.528
medicale + farmaceutice	603.161	10.950.271	9.163.029	5.226.837
Juridice	659.646	9.067.516	7.482.484	4.247.737
biografice + critică literară	314.368	5.802.961	4.298.493	2.567.427
literare	517.803	8.002.596	6.773.648	3.531.156
Total	2.746.850	44.117.360	36.276.273	20.235.685

S-au extras cinci liste cu cele mai frecvente 3.000 de cuvinte (ca intrări de dicționar), însoțite de numărul de ocurențe; aceste liste corespund celor cinci tipuri de texte din tabelul anterior. Lipsesc textele orale transcrise, care ar fi dat un profil mai corect al românei contemporane standard.

Astfel, primele 50 de cuvinte și sintagme fixe din fiecare tip de texte sunt:

(i) Texte jurnalistice (8.558.619 cuvinte / 10.294.016 ocurențe): fi, 61.841 de ocurențe; an, 30.257; putea, 25.444; avea, 20.527; nr., 18.647; oră, 16.811; persoană, 14.008; face, 12.082; zi, 12.029; dată, 11.523; lună, 11.362; zonă, 11.119; program, 10.115; mare, 10.062; țară, 9.861; perioadă, 9.760; vinde, 9.707; național, 9.668; nou, 9.560; public, 8.985; cameră, 8.969; privi, 8.946; proiect, 8.912; oferi, 8.819; serviciu, 8.405; casă, 8.166; afla, 8.159; două, 8.117; județ, 8.017; loc, 7.955; român, 7.882; activitate, 7.830; organiza, 7.825; apartament, 7.789; caz, 7.649; centru, 7.575; curs, 7.554; începe, 7.466; muncă, 7.421; lucrare, 7.383; preț, 7.347; trebui, 7.259; lege, 6.830; avea loc, 6.693; urma, 6.687; executa, 6.426; str., 6.384; local, 6.320; desfășura, 6.313; astfel, 6.296.

(ii) Texte literare (6.773.648 de cuvinte / 8.002.596 de ocurențe): fi, 125.710; avea, 31.241; putea, 30.664; face, 29.568; da, 18.439; vedea, 16.894; spune, 16.207; ști, 15.213; om, 15.098; mare, 14.864; trebui, 12.721; zice, 12.561; numai, 11.841; lua, 9.826; veni, 9.461; bine, 8.840; crede, 8.372; vrea, 8.311; acum, 8.192; mult, 8.175; ochi, 8.116; zi, 8.058; așa, 8.058; viață, 8.001; părea, 7.963; chiar, 7.937; an, 7.868; lume, 7.746; pune, 7.719; țară, 7.227; apoi, 7.178; rămâne, 6.995; atunci, 6.966; mână, 6.950; lucru, 6.889; atât, 6.840; trece, 6.791; sta, 6.647; lăsa, 6.618; începe, 6.447; care, 6.424; singur, 6.400; vorbi, 6.315; duce, 6.102; uita, 6.084; privi, 6.083; timp, 6.015; simți, 5.601; bun, 5.585; ajunge, 5.488.

(iii) Texte biografice și de critică literară (4.298.493 de cuvinte / 5.802.961 de ocurențe): fi, 39.074; literar, 14.963; român, 10.685; literatură, 10.062;

revistă, 9.900; poezie, 8.219; românesc, 7.573; an, 6.909; viață, 6.860; avea, 6.614; apărea, 6.388; scriitor, 6.299; volum, 6.233; carte, 6.050; face, 6.030; roman, 5.903; vers, 5.871; ș.a., 5.471; istorie, 5.268; autor, 5.216; studiu, 5.025; mare, 4.989; poet, 4.979; proză, 4.979; limbă, 4.797; publica, 4.448; articol, 4.327; scrie, 4.191; putea, 4.155; text, 4.088; lume, 4.053; nou, 3.917; redactor, 3.816; deveni, 3.596; apoi, 3.595; urma, 3.571; operă, 3.559; critic, 3.539; cultural, 3.517; cultură, 3.505; număr, 3.471; artă, 3.468; om, 3.441; teatru, 3.437; timp, 3.377; universitate, 3.320; școală, 3.320; cronică, 3.303; liceu, 3.277; facultate, 3.269.

(iv) Texte juridice (7.482.484 de cuvinte / 9.067.516 ocurențe): fi, 48.108; articol, 38.505; regulament, 33.329; caz, 29.493; trebui, 29.291; privi, 27.136; prezent, 26.828; putea, 25.681; alineat, 25.508; stat membru, 21.006; prevedea, 20.267; produs, 19.696; comisie, 18.531; directivă, 16.070; dată, 15.856; avea, 14.601; măsură, 14.499; punct, 14.191; anexă, 13.881; aplica, 13.445; parte, 13.440; decizie, 13.165; acord, 12.895; stabili, 12.844; aplicare, 12.333; consiliu, 12.303; valoare, 11.925; autoritate, 11.757; condiție, 11.340; informație, 11.320; următor, 11.290; respectiv, 11.274; necesar, 11.171; perioadă, 11.075; dispoziție, 10.586; bază, 10.584; menționa, 10.031; adopta, 9.523; comunitar, 9.365; vedere, 8.929; cauză, 8.876; comunitate, 8.794; prezenta, 8.638; țară, 8.464; face, 8.435; sistem, 8.144; în special, 8.021; procedură, 7.871; an, 7.801; utiliza, 7.780.

(v) Texte medicale și farmaceutice (9.163.029 de cuvinte / 10.950.271 de ocurențe): fi, 105.546; pacient, 82.320; trebui, 63.053; doză, 59.796; putea, 55.097; tratament, 52.417; medicament, 44.114; studiu, 36.210; mg, 34.681; administrare, 32.592; reacție, 27.104; administra, 26.502; utiliza, 26.420; caz, 24.068; medic, 22.256; avea, 22.049; insulină, 21.411; clinic, 20.264; advers, 20.003; vedea, 19.766; utilizare, 17.879; valoare, 16.721; săptămână, 16.572; creștere, 16.426; efect, 16.217; conține, 16.088; observa, 15.529; necesar, 15.262; trata, 15.185; privi, 15.176; apărea, 15.071; timp, 14.879; mare, 14.855; lua, 14.362; concentrație, 14.271; zi, 14.052; risc, 13.925; prezenta, 13.174; dată, 13.064; informație, 12.729; crește, 12.424; copie, 11.863; renal, 11.850; frecvent, 11.547; oră, 11.526; recomanda, 11.402; special, 11.374; plasmatic, 11.150; comprimat, 11.098; soluție, 11.066.

Cele mai frecvente 15 cuvinte în cele cinci tipuri de texte sunt:

texte jurnalistice	texte literare	biografii + critică literară	texte medicale + farmaceutice	texte juridice
fi, 61.841; an, 30.257; putea, 25.444; avea, 20.527; nr., 18.647; oră, 16.811; persoană, 14.008; face, 12.082; zi, 12.029; dată, 11.523; lună, 11.362; zonă, 11.119; program, 10.115; mare, 10.062; țară, 9.861.	fi, 125.710; avea, 31.241; putea, 30.664; face, 29.568; da, 18.439; vedea, 16.894; spune, 16.207; ști, 15.213; om, 15.098; mare, 14.864; trebui, 12.721; zice, 12.561; numai, 11.841; lua, 9.826; veni, 9.461.	fi, 39.074; literar, 14.963; român, 10.685; literatură, 10.062; revistă, 9.900; poezie, 8.219; românesc, 7.573; an, 6.909; viață, 6.860; avea, 6.614; apărea, 6.388; scriitor, 6.299; volum, 6.233; carte, 6.050; face, 6.030.	fi, 105.546; pacient, 82.320; trebui, 63.053; doză, 59.796; putea, 55.097; tratament, 52.417; medicament, 44.114; studiu, 36.210; mg, 34.681; administrare, 32.592; reacție, 27.104; administra, 26.502; utiliza, 26.420; caz, 24.068; medic, 22.256.	fi, 48.108; articol, 38.505; regulament, 33.329; caz, 29.493; trebui, 29.291; privi, 27.136; prezent, 26.828; putea, 25.681; alineat, 25.508; stat membru, 21.006; prevedea, 20.267; produs, 19.696; comisie, 18.531; directivă, 16.070; dată, 15.856.

Fără a fi suficiente singure pentru a stabili cuvintele cele mai relevante care trebuie introduse în etape în predare-învățare, aceste liste de frecvență sunt indispensabile în elaborarea de materiale profesionale pentru limba română ca limbă străină. Pentru moment, pentru limba română, inventarul din *Vocabularul minimal al limbii române curente* (ediția a treia din 1994, refăcută în întregime) poate fi folosit foarte eficient, deși autoarele (M. Iliescu și A. Costăchescu) nu au beneficiat de ajutorul cercetării informatizate. Totuși, există necesitatea ca aceste liste de frecvență să fie mereu aduse la zi, lucru destul de ușor de realizat cu ajutorul unui corpus-monitor (vezi supra 2.1.3, criteriul 5). De exemplu, în ediția din 1994, în dicționarul menționat au fost introduse cuvinte care făceau trimitere la realități noi sau devenite mult mai importante, precum *cec*, *cont*, *delegat*, *demagog*, *implementare*, *parlament*, *poliție*, fiind eliminate cuvinte ca *milițian* și *miliție* (vezi *Cuvânt-înainte*, p. 7). O listă actualizată ar trebui, probabil, să conțină elemente noi, precum *euro* (al 471-lea cuvânt, ca frecvență, în corpusul jurnalistic), *internet* (al 495-lea, în același corpus), *mobil* (al 865-lea), *romano-catolic* (al 871-lea), *asistent(ă)* (al 1.194-lea), *somaj* (al 1.201-lea), *rom* (al 1.558-lea, cu omonimia nume etnic - băutură),

patron (al 2.613lea), poate și *facebook*, *carte de identitate*, *ajutor social*, *telenovelă*, *anticoncepționale*; în schimb, ar trebui probabil eliminate din lista celor mai frecvente cuvinte potrivite pentru a fi învățate de străinii începători elemente precum *telegramă*, *telegrafia*, *tutun*, *spaniolaică*.

Pe baza informațiilor despre frecvența cuvintelor într-o limbă, se poate aproxima mai bine repartizarea lexicului pe niveluri și, în consecință, acesta poate fi introdus progresiv mai eficient. De asemenea, pot fi identificate solidaritățile lexicale (expresii, locuțiuni, compuse etc.) cele mai frecvente; de exemplu, în lista de 3.000 de unități extrase din subcorpusul jurnalistic ROMBAC se numără și: *avea loc*, *cel puțin*, *în prezent*, *de asemenea*, *în vârstă*, *mai ales*, *în special*, *în/din urmă*, *punct de vedere*, *în continuare*, *cel mult*, *din față*, *pe termen lung*, *din nou*, *de curând*, *în comun*, *la cerere*, *în general*, *în plus*, *de exemplu*, *pentru prima dată*, *de fapt*, *pe loc*, *de altfel*, *pe zi* etc. Foarte frecvente, și deci de luat în seamă, sunt următoarele abrevieri și sigle: *nr.*, *str.*, *S.R.L.*, *dvs.*, *O.U.G.*, *H.G.R.*, *ap.* (din textele jurnalistice); *etc.*, *pref.*, *ș.a.m.d.*, *ș.a.* (din textele academice).

Lexemele cel mai des utilizate pot fi folosite ca exemple în componenta de gramatică. O observație punctuală se referă la frecvența foarte mare a substantivelor care denumesc unități de timp (*oră*, *minut*, *secundă*, *zi*, *an* etc.), a căror marcare pentru gen și număr pune probleme străinilor și care ar trebui exersate mai mult chiar la nivelul A1.

O listă de frecvență a cuvintelor în româna standard este, deci, indispensabilă în construirea de dicționare pentru cei care învață limba română. Există destul de multe dicționare destinate străinilor care învață româna, de exemplu: Lombard, Gâdei (1981), Costăchescu, Iliescu (1994), Barbu (2009) — dicționare morfologice; Ionescu, Steriu (1999), Drăghicescu (coord., 2002) — dicționare sintactice; Biriș, Burlacu, Șoșa (2013) — dicționar semantic. Eficiența folosirii acestor dicționare (de altfel, din păcate, în general greu accesibile sau total necunoscute) va fi sporită prin aducerea la zi a intrărilor selectate și a informațiilor (lexico-semantice și sintactice) oferite.

4.2. Descrierea mai precisă a diverselor stiluri funcționale

Prin cercetări statistice făcute pe corpusuri electronice (vezi, de exemplu, Ion, Irimia, Ștefănescu, Tufiș 2012), se pot stabili cu precizie anumite caracteristici ale stilurilor funcționale. De exemplu:

(i) Tipul de lexic folosit (terminologie, solidarități lexicale, conectori speciali etc.).

(ii) Lungimea medie a frazei și tipul de punctuație caracteristic. De exemplu, textele biografice și de critică literară se disting prin lungimea frazei și prin utilizarea frecventă a virgulei și a semnelui punct și virgulă (Ion, Irimia, Ștefănescu, Tufiș 2012: 343).

(iii) Ponderea cuvintelor lexicale în raport cu cele funcționale. În texte-

le de ficțiune, raportul este de aproximativ 1:1, în timp ce în cele biografice și de critică literară, cuvintele funcționale sunt mai rare, 1:5; în textele medicale și în cele juridice, ponderea este asemănătoare, 1:3 (Ion, Irimia, Ștefănescu, Tufiș 2012: 343).

(iv) Ponderea categoriilor lexicale specifice. Se observă că textele de ficțiune se diferențiază prin frecvența mai mare a verbelor și adverbilor, în timp ce textele biografice și de critică literară, prin frecvența substantivelor și a adjectivelor. De asemenea, se remarcă numărul mare de adjective din textele medicale și faptul că ponderea claselor lexicale este similară pentru textele jurnalistice și cele juridice (Ion, Irimia, Ștefănescu, Tufiș 2012: 343).

4.3. Descrierea unor probleme gramaticale specifice

Cercetarea pe baza corpusului a unor probleme gramaticale punctuale ale unei limbi poate da rezultate importante pentru descrierea mai precisă a problemei respective și, în continuare, pentru prezentarea acestei probleme nenativilor care învață această limbă. Mai jos sunt selectate câteva informații obținute din analiza de corpus de română contemporană pentru concurența formelor de viitor (Mîrzea Vasile 2012) și pentru valorile prezumtivului (Siminiciuc 2016). Cele două autoare au folosit corpusuri întocmite personal.

4.3.1. Concurența formelor de viitor românesc

În legătură cu utilizarea formelor de viitor standard (tipul *voi pleca*) și colocvial (tipurile *o să plec* și *am să plec*), dintre informațiile oferite de analiza unui corpus de texte beletristice și eseistice, jurnalistice, juridice, științifice și de română vorbită merită selectate câteva (Mîrzea Vasile 2012):

(i) Viitorul de tipul *voi pleca* apare și în varianta orală a românei, inclusiv în româna neliterară vorbită.

(ii) Viitorul colocvial nu este folosit în textele juridice și în cele științifice.

(iii) Dintre cele două tipuri de viitor colocvial, este mai frecvent tipul *o să plec*.

(iv) În cazul viitorului colocvial de tipul *am să plec*, cele mai frecvente sunt formele de persoana I sg., a IIa sg., formele de persoana I pl. și a IIa plural nefiind utilizate, iar cele de persoana a IIIa fiind rare. În multe situații, valoarea modală a acestei perifraze se suprapune peste cea temporală.

(v) Viitorul anterior cu valoare strict temporală este rar utilizat, valoarea formelor de tipul *voi fi plecat* fiind, în general, modală (de prezumtiv).

(vi) În româna orală, în contextul adverbului *mâine*, formelor marcate de viitor le este preferat net prezentul indicativ.

(vii) Perifrazele negramaticalizate cu valoare de viitor de tipul *aveam să plec* și *urma să plec* (formate pe baza imperfectului verbului *a avea* și a

urma) sunt suficient de frecvente pentru a nu fi ignorate în descrierea viitorului românesc. Primul tip este specific stilului beletristic. Al doilea tip este frecvent în limbajul jurnalistic.

4.3.2. Aspecte privind prezumtivul

În prezentarea valorilor prezumtivului străinilor care învață română, dintre cele șase valori identificate de Siminiciuc (2016), în acord cu valorile viitorului epistemic din franceză și italiană (valoarea epistemică de incertitudine, valoarea concesivă, valoarea de întărire, valoarea de „împrumut”, valoarea enunțiativă și valoarea temporală), ar trebui insistat asupra a trei valori:

- (1) *Nu s-o fi trezit, de întârzie atât! Sau n-o fi mai venind deloc.* (incertitudine)
- (2) *O fi (fiind) ea pisică, dar nu-i place peștele.* (concesie)
- (3) *Am muncit 40 de ani în uzină! Oi fi având și eu dreptul la pensie acum, nu? Mi-o fi ajuns și mie!* (valoare de întărire)

De asemenea, relevante sunt și informațiile privind frecvența verbelor care sunt folosite la prezumtiv (în ordinea frecvenței: *a fi*, *a avea*, *a vrea*, *a putea*, apoi alte verbe) și contextele fixate (*Ce-o fi o fi*; *Fie cum o fi*; *Ce-o da Dumnezeu*; *Când o fi mai rău, așa să ne fie*; *C-o fi, c-o păți* etc.), în care este vizibilă valoarea temporală specifică viitorului din care derivă prezumtivul.

4.4. Verificarea și rafinarea descrierii grupurilor sintactice

Un dicționar sintactico-semantic de verbe (dar și un dicționar explicativ general, cu atât mai mult unul pentru nenativi) trebuie să se bazeze pe datele pe care le oferă un corpus, pentru aspecte precum: grila sintactico-semantică a verbului; frecvența pozițiilor obligatorii dependente; sinonimia pozițiilor sintactice obligatorii și preferința pentru una sau alta; exemplificarea prin cele mai frecvente unități lexicale, exemple naturale.

De exemplu, descrierea verbului *a (se) ocupa* într-un dicționar de tipul celui menționat, realizată mai mult sau mai puțin intuitiv, având ca bază de pornire DEX, trebuie verificată cu ajutorul unui corpus reprezentativ sau monitor.

1. GN [N, + persoană / + grup / + instituție]
GN [Ac, + teritoriu / + populație]

Sens: „a cuceri”: *Turcii au ocupat Țara Românească. Armata rusă i-a ocupat pe români.*

2. GN [N, + persoană / + grup / + instituție]
GN [Ac, + spațiu (locativ)]

Sens: „a folosi (temporar)”: *Firma ocupă etajul doi al clădirii. Ion și-a ocupat un loc în sală.*

3. GN [N]

GN [Ac, + suprafață]

Sens: „a se întinde”: *Viile ocupă cea mai mare parte din teritoriul cultivat.*

4. GN [N, + persoană]

GN [Ac, + post / + funcție]

Sens: „a lua în primire, a deține”: *Ion ocupă funcția de director.*

5. V [se]

GN [N, + persoană / + instituție]

GP [cu, + activitate]

Sens: „a se îndeletnici, a lucra într-un anumit domeniu”: *Ion / firma se ocupă cu recrutarea de personal. Țăranii se ocupă cu agricultura.*

6. V [se]

GN [N, + persoană / + instituție]

GP [de]

Sens: „a avea grijă, a se îngriji, a avea ca responsabilitate”: *Mă ocup de un bolnav / de grădiniță / de strângerea de fonduri.*

Exemplul este extras din materialul lucrat în cadrul unui grant care a avut ca scop realizarea unui dicționar de aproximativ 3.000 de verbe, pentru fiecare verb fiind indicate valențele combinatorii și sensurile principale (*Bază de date sintactico-semantică în format XML: valențele combinatorii ale verbelor românești în reprezentare HPSG*, grant CNCSIS nr. 1156/2005, coord.: Ana-Maria Barbu, 2005-2007).

5. În loc de concluzii

Prin această lucrare s-a dorit, pe de o parte, să se aducă în atenție o metodă nelipsită din studiul limbilor de cultură importante, inclusiv în descrierea lor pentru nenați și în elaborarea de materiale didactice și, pe de altă parte, să se facă cunoscute corpusurile românești, acestea fiind puțin utilizate în cercetările lingvistice. Chiar dacă pentru română nu există încă un corpus reprezentativ întocmit după criteriile consacrate în bibliografie (conținând și texte orale transcrise, printre altele), utilizarea corpusurilor electronice existente, ca și a celor în format print, poate ajuta la profesionalizarea activității de elaborare a materialelor didactice și de predare/învățare în timpul orelor de curs.

Cele câteva exemple de aplicații făcute pe baza corpusurilor românești

— lista celor mai frecvente cuvinte, caracteristicile distinctive ale românei în funcție de tipul de stil funcțional, utilizarea formelor de viitor standard și colocvial, valorile prezumtivului — arată utilitatea cercetărilor de acest tip pentru domeniul pedagogiei românei ca limbă nenațională.

Bibliografie:

AVRAM, Andrei (coord.), 1988, *Antologie fonetică a limbii române (AF I)*, București, Institutul de Cercetări Etnologice și Dialectale;

BARBU, Ana-Maria, 2009, *Conjugarea verbelor românești. Dicționar: 7500 de verbe românești grupate pe clase de conjugare*, ed. a 5-a, București, Editura Coresi ;

BARBU, Ana-Maria (coord.), 2005-2007, *Bază de date sintactico-semantică în format XML: valențele combinatorii ale verbelor românești în reprezentare HPSG*, grant CNCIS nr. 1156/ 2005;

BARBU MITITELU, Verginica, Elena IRIMIA, Dan TUFUȘ, 2014, „CoRoLa – The Reference Corpus of Contemporary Romanian Language”, in Nicoletta CALZOLARI (conference chair), Khalid CHOUKRI, Thierry DECLERCK *et alii* (ed.), *Proceedings LREC '14*, ELRA, pp. 1235-1239 (<http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/index.html>);

BIBER, Douglas, Susan CONRAD, Geoffrey LEECH, 2002, *Longman student grammar of spoken and written English workbook*. Harlow, Pearson Education;

BIRIȘ, Gabriela, Diana-Viorela BURLACU, Elisabeta ȘOȘA, 2013, *Antonime, sinonime, analogii. Vocabular minimal al limbii române (cu traducere în limba engleză)*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință;

BOCHMANN, Klaus (ed.), 2004, *Gesprochenes Rumänisch in der Ukraine. Soziolinguistische Verhältnisse und linguistische Strukturen*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag;

BOCHMANN, Klaus, Vasile DUMBRAVA (ed.), 2000, *Limba română vorbită în Moldova istorică*, Vol. 2. *Texte*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag;

BONELLI- TOGNELLI, Elena, John SINCLAIR, 2006, „Corpora”, in Keith BROWN (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics*, Amsterdam, Elsevier, pp. 206-219;

BROOK-HART, Guy, 2009, *Learning from common mistakes*, Cambridge, Cambridge University Press;

Corpusul ZiareRom – <http://www.lingv.ro>;

CRISTEA, Dan, 2005, „Resurse lingvistice și tehnologii ale limbajului natural. Cazul limbii române”, *Prelegerile Academiei Române. Filiala Iași* (<http://profs.info.uaic.ro/~dcristea/papers/cristea-prelegeri.pdf>), 23 p.;

CRYSTAL, David, 2008, *A dictionary of linguistics and phonetics*, 6th ed., Blackwell Publishing;

DASCĂLU JINGA, Laurenția, 2002, *Corpus de română vorbită (CORV)*.

Eșantioane, București, Oscar Print;

DASCĂLU JINGA, Laurenția (coord.), 2011, *Româna vorbită actuală* (ROVA). *Corpus și studii*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, București, Editura Academiei Române;

DE POERCK, Guy, Louis MOURIN, 1961-1964, *Introduction à la morphologie comparée des langues romanes, basée sur des traductions anciennes des Actes des Apôtres, ch. XX à XXIV*, tome I : *Ancien portugais* [par L. Mourin] et *ancien castillan* [par G. De Poerck], 1961, tome IV : *Sursilvain et engadinois anciens, et ladin dolomitique*, par L. Mourin, 1964, tome VI : *Ancien roumain*, par L. Mourin, 1962, Rijksuniversiteit Gent, Handboeken uitgegeven door de Faculteit van de Letteren en Wijsbegeerte, 1e/4e/6e Aflevering, Bruges, De Tempel, tome II (partim) : *Ancien catalan*, par L. Mourin, 1961, tome V (partim) : *Sarde*, par L. Mourin, 1963, Bruxelles, Presses universitaires;

DRĂGHICESCU, Janeta (coord.) 2002, *Dicționar de construcții verbale român-francez-italian-englez*, Craiova, Editura Universitaria;

GHEORGHE, Mihaela, Stanca MĂDA, Răzvan SĂFTOIU, 2009, *Comunicarea la locul de muncă. Corpus de interacțiune verbală în mediul profesional* (+ CD), Brașov, Editura Universității Transilvania din Brașov;

GRANGER, Sylviane, 2002, „A Bird’s-eye view of learner corpus research”, in Sylviane GRANGER, Joseph HUNG, Stephanie PETCH-TYSON (eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 3-33;

HEGER, Klaus (ed.), 1967, *Die Bibel in der Romania: Matthäus 6, 5-13*, Tübingen, Niemeyer;

HEINIMANN, Siegfried (ed.), 1988, *Oratio Dominica Romanice. Das Vaterunser in den romanischen Sprachen von den Anfängen bis ins 16. Jahrhundert mit den griechischen und lateinischen Vorlagen herausgegeben und eingeleitet von...*, Tübingen, Niemeyer;

HOARȚĂ CĂRĂUȘU, Luminița (coord.), 2005, *Corpus de limbă română vorbită actuală*, Iași, Editura Tehnică, Științifică și Didactică CERMI;

HOARȚĂ CĂRĂUȘU, Luminița (coord.), 2013, *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”;

HUNSTON, Susan, 2006, „Corpus linguistics”, in Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics*, Amsterdam, Elsevier, pp. 234-248;

ILIESCU, Maria, Adriana COSTĂCHESCU, 1994, *Vocabularul minimal al limbii române curente. Cu indicații gramaticale complete. Tradus în germană, franceză, italiană, spaniolă*, ediția a treia, București, Editura Demiurg;

ION, Radu, Elena IRIMIA, Dan ȘTEFĂNESCU, Dan TUFIȘ, 2012, „ROMBAC: The Romanian Balanced Annotated Corpus”, in Nicoletta CALZOLARI (conference chair), Khalid CHOUKRI, Thierry DECLERCK et

- alii (ed.), *Proceedings LREC '14, ELRA*, pp. 1235-1239 (<http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/index.html>);
- IONESCU, Adriana, Maria STERIU, 1999, *Verbul românesc. Dicționar sintactic*, ed. a II-a, București, Editura Universității din București;
- IONESCU-RUXĂNDIOIU, Liliana (coord.), 2002, *Interacțiunea verbală în limba română actuală. Corpus (selectiv). Schiță de tipologie*, București, Editura Universității din București;
- IONESCU-RUXĂNDIOIU, Liliana (coord.), 2007, *Interacțiunea verbală (IV II). Aspecte teoretice și aplicative. Corpus*, București, Editura Universității din București;
- LOMBARD, Alf, Constantin GÂDEI, 1981, *Dictionnaire morphologique de la langue Roumaine : permettant de connaître la flexion entière des mots qui en possèdent une : substantifs, adjectifs, pronoms, verbes*, București, Editura Academiei, Lund, CWK Gleerup;
- McENERY, Tony, Richard XIAO, 2010, „What corpora can offer in language teaching and learning”, in Eli HINKEL (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, vol. 2. London, New York, Routledge, pp. 364-380;
- McENERY, Tony, Richard XIAO, YuKio TONO, 2006, *Corpus-based language studies: An advanced resource book* (secțiunea A. 10.8. Language learning and teaching), London, New York, Routledge, pp. 97-103;
- MÎRZEA VASILE, Carmen, 2012, „Utilizarea viitorului în limba română actuală. Note pe baza studiului de corpus”, in Elena PLATON, Antonela ARIEȘAN (ed.), *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină – ca limbă nematernă*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, pp. 103-114;
- MÎRZEA VASILE, Carmen, 2015, „Anthologies et corpus pan-romans”, in Maria ILIESCU, Eugene ROEGEST (ed.), *Manuel des anthologies, corpus et textes romans*, Berlin, De Gruyter Mouton (Manuals of Romance Linguistics 7), pp. 9-33;
- O'KEEFFE, Anne, Michael McCARTY (ed.), 2010, *The Routledge handbook of corpus linguistics* (secțiunile V. Using a corpus for language pedagogy and methodology, VI. Designing corpus-based materials for the language classroom), London, Routledge pp. 317-384, 385-487;
- O'KEEFFE, Anne, Michael McCARTY, Ronald CARTER, 2007, *From corpus to classroom: language use and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press;
- POP, Liana (ed.), 2004, *Verba Volant. Recherche sur l'oral* (Seria „Atelier”), Cluj-Napoca, Echinex;
- POP, Liana (ed.), 2008, *La langue virtuelle. Recherches sur les forums des jeunes* (Seria „Atelier”), Cluj-Napoca, Echinex;
- POP, Liana (ed.), 2010, *Où va la communication* (Seria „Atelier”), Cluj-Napoca, Echinex;

- POP, Liana, Melania DUMA, Cristian PAȘCALĂU (ed.), 2011, *Façons de parler.ro* (Seria „Atelier”), Cluj-Napoca, Echinox;
- RÖMER, Ute, 2008, „Corpora and language teaching”, in Anke LÜDELING, Kytö MERJA (ed.), *Corpus linguistics. An international handbook (volume 1)*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 112-130;
- RUNDELL, Michael, 2007, *Macmillan English dictionary advanced learner*. MacMillan;
- SCHMITT, Diane, Norbert SCHMITT, 2011, *Focus on Vocabulary 2: Mastering the academic word list*. White Plains, NY, Pearson Education;
- SIMINICIUC, Elena, 2016, „Le présomptif roumain à la lumière d’une étude quantitative de corpus journalistique”, in Actes du colloque international *Normes et grammaticalisation*, Sofia, 21–22 novembre 2015 (ms);
- SINCLAIR, John McH. (ed.), 2004, *How to use corpora in language teaching*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company;
- STUBBS, Michael, 2013, „Language corpora”, in Alan DAVIES, Catherine ELDER (ed.), *The handbook of applied linguistics*. Blackwel Publishing Ltd, pp. 106-132;
- TUFIȘ, Dan, Elena IRIMIA, 2006, „RoCo_News – A hand validated journalistic corpus of Romanian”, in *Proceedings of LREC 2006*, pp. 869-872;
- WILLIS, Jane, Dave WILLIS, 1989, *Collins COBUILD English course*, London, Harper Collins.
- ***1998, *Dicționarul explicativ al limbii române (DEX)*, ediția a II-a, București, Univers Enciclopedic;
- *** 1997, *Longman Essential Activator*, London, Longman;

Resurse online:

- EMEA — <http://www.ema.europa.eu/ema>;
- Learner corpora around the world*— <https://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html>;

CS III Carmen MÎRZEA VASILE

Institutul de Lingvistică al Academiei Române „Iorgu Iordan-Al. Rosetti”, București Facultatea de Litere, Universitatea din București
carmen_marzea@yahoo.fr.

Cercetător la Institutul de Lingvistică al Academiei Române „Iorgu Iordan – Al. Rosetti” din București (din 2005, asistent de cercetare; din 2013, cercetător III) și asistent la Centrul de Studii Românești al Universității din București (din 2011), doctor al Universității din București (2010). A publicat două cărți despre adverbul românesc, precum și articole și recenzii în reviste românești și capitole în volume colective apărute în România și în străinătate (la Oxford University Press, Cambridge Scholars Publishing, Mouton de Gruyter). Domenii de interes științific: morfosintaxa (în special a adverbului), lingvistica romanică, schimbarea și variația lingvistică, tipologia, învățarea/predarea limbii române ca limbă nenațivă.

Limba română la NTNU în anul universitar 2010-2016

Lucian Vasile BĂGIU,
Lund University, Centre for Languages and Literature

Abstract:

Romanian Language at NTNU, 2010-2011

The Romanian language lectureship in Trondheim was established on June, 5th, 2008. As a novelty the optional course in Romanian language made its debut in January 2009, for the spring semester of NTNU. The course is intended for students from all specializations. It is divided into Romanian 1 and Romanian 2, each of them holding 7.5 credits. The course is concluded with an oral examination and a short dictation as means of assessment during the semester and the final four hours of the written exam. The present paper aims to explore the assimilation of Romanian language by the foreign students in the written exams from December 2010 and May 2011, followed by a grammar analysis of the errors identified in the written tasks of the foreign students (the present indicative, the subjunctive, the definite article, the gender of the adjectives, the number of the nouns and of the adjectives, the preposition, the construction of the genitive/dative). At the end we share a brief unconventional history of the lectureship.

Key words: grammar errors, Norwegian students, Romanian language, written exam.

I. Însușirea limbii române

Dintre studenții care au absolvit examenele de limba română la Trondheim, doi au continuat aventura lingvistică în spațiul românesc : Sandra Maria Akseth Winther a fost bursier Erasmus în cadrul Facultății de Litere a Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca pentru întreg anul universitar 2009/ 2010, iar Sture Magne Alne a urmat vreme de trei săptămâni cursuri de vară ale ICR despre limbă, cultură și civilizație românească, desfășurate

⁶ Articol reprodus, cu modificări minime, din volumul Lucian Vasile Băgiu, *Despre Sebastian, Sorescu, Dosoftei, Derrida și limba română*, Iași, TipoMoldova, 2016, p. 377-394. Articolul prelucrează parțial și informații din Lucian Vasile Băgiu, 2010, „Limba română în Norvegia – lectoratul din Trondheim”, *Philologica Jassyensia*, VI, 1 (11), pp. 255-276.

în luna iulie 2010 în cadrul Universității „Transilvania” din Brașov. Ulterior a fost acceptat pentru a-și desfășura stagiul de practică în cadrul Ambasadei Norvegiei la București, vreme de cinci luni, cu începere din 17 august 2010.

În semestrul de toamnă al anului universitar 2010/ 2011, cursurile disciplinelor opționale Română 1 și Română 2 s-au desfășurat, încă o dată, alături de cele ale disciplinelor similare care vizează studiul limbilor străine moderne la nivel elementar. În sesiunea din decembrie 2010 s-au înscris pentru a-și susține examenele finale scrise următorul număr de studenți: Germană I – 108, Franceză I – 100, Spaniolă I – 63, Italiană I – 53, Japoneză I – 33. Aceștia li s-au alăturat Aksel Larsen Storsanden (lingvistică), Einar Nour Afiouni (informatică), Linn Silje Opdahl Thun (sociologie) pentru a susține examenul la Română I și Română II, plus Chung Hon Kwan (istorie) la Română II.

În acest semestru a fost folosit în cadrul cursurilor, în premieră, volumul Danielei Kohn *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs* (Iași, editura Polirom, 2009). Astfel, structura conținuturilor cursurilor de limba română audiate de studenții NTNU a fost următoarea:

— *Unitatea 1. La prima vedere.* Saluturi, nume, țări, orașe: saluturi, prezentări, țări și orașe; Profesii și naționalități; Numerele și vârsta; Ortografie și intonație. Româna utilă. Gramatică: verbul „a fi”, „a avea”; substantivul masculin/feminin.

— *Unitatea 2. Cu ochii-n patru.* Orientare, direcții, locuri: orientare, direcții, adrese; O ieșire în oraș: unde? când? cu ce? Româna utilă. Gramatică: verbul „a merge”, „a face”, „a sta”, „a lua”; substantivul cu articol nehotărât/hotărât; adverbul.

— *Unitatea 3. Am treabă.* Întâlnirea de afaceri: agenda, confirmarea, întâlnirea; În delegație: la hotel, la bancă. Româna utilă. Gramatică: verbul: grupele „-a”, „-e”, „-i”; substantivul la singular cu articol hotărât/nehotărât; pluralul substantivelor; pronumele/adjectivul pronominal demonstrativ de apropiere; pronumele/adjectivul pronominal posesiv.

— *Unitatea 4. Invitație la masă.* La cumpărături: la piață, la supermarket; Pauza de cafea; Vin musafirii: rețeta, punem masa; Româna utilă. Gramatică: verbul: indicativul prezent, imperativul; substantivul: pluralul; substantivul și prepoziția.

— *Unitatea 5. Casă nouă.* Casa și mobila: casa, culorile, mobila; Cum locuim: domiciliu, anunțuri imobiliare; Româna utilă. Gramatică: adjectivul; pronumele/adjectivul pronominal demonstrativ de depărtare; verbul: indicativul prezent, conjunctivul prezent.

— *Unitatea 6. La drum.* Pregătiri: la drum cu mașina, la drum cu trenul; În excursie: la munte, la mare; Româna utilă. Gramatică: verbul: conjunctivul, indicativul prezent, viitorul popular, condiționalul-optativ.

Studentii NTNU au oferit următorul răspuns la subiectul de exprimare liberă al examenului de Română II (7 decembrie 2010):

Alegeți un subiect din cele de mai jos:

Choose one of the topics supplied and write an email or a letter:

- a) Scrie un e-mail sau o scrisoare unui student la lingvistică din România. Prezintă-i opinia ta despre limba română. Compar-o cu limba norvegiană. (80-100 de cuvinte)
- b) Scrie un email sau o scrisoare unui prieten/ unei prietene și povestește-i ce știi tu despre România, ce îți place și ce nu îți place. (80-100 de cuvinte)

Kandidat nr. 100004

Dragă prieten;

Acum sunt în România! Este o țară foarte interesantă. Mă place mâncarea. Legumele din România sunt mult mare și naturale, pentru că sunt locale. În Norvegia, legumele sunt din țările calde, pentru că este frig en Norvegia. Mă nu place criminalitatea în România. Și nu mă place apa acolo. Dar România este o țară frumoasă. Popoare în România sunt frumoase. Poate să mănânce mâncăruri din Germania. O zi am mâncat șnițel! Sper că tă place scrisorele.

Kandidat nr. 100003

Buna Popescu

Știi ca tu nu ma cunoști dar hai să îți spun ce mie im place despre România. Mâncarea este foarte bun. Im place tot de la sarmale pâna la mici și grătar. Piața e ceva care nu avem în Norvegia. Im place ca găsești legume din toate feluri și sunt și proaspete. Ce nu im place este hoții care da un nume rau la România. Gunoii este tot ceva care nu im place. E gunoii aproape peste tot. Nu înțeleg de ce nu au mai mult grijă de țara lor.

Ne vedem (poate)

Kandidat nr. 10002

Dragă coleg/colegă!

Nu te știu, dar noi avem dragostea din limba română toți doi. Limba română este mai dificilă de limba norvegiană, pentru că are multe timpuri de verbe. Dacă știi limba franceză, limba italiană sau limba spaniolă este mai facil a învăța limba română. Pentru te învăți limba norvegiană este bine a ști limba germană și mai multe limbi din familie al limburi aceasta. Este bine a ști a citi și a scrie, dar pentru mie este mai important a putea a vorbi. Când

doresc să vorbesc limba română, ști gramaticul este foarte important pentru ca oamenii să nu mă înțeleg greșit! Noi avem mult lucrare a întreprinde dacă dorim să știm tot! Noroc!

Cu drag din Norvegia.

Kandidat nr. 10001

Bună ziua Popescu, ce faci?

Eu sunt înapoi în Norvegia acum. Eu vreau să povestește-i despre ce îmi place și ce nu îmi place. Îmi place mâncăruri române. Îmi place să merg la munte și mare în România. Sunt foarte frumoasă! Dar nu îmi place anotimpul în România.

La revedere!

În semestrul de primăvară, cursurile de limba română au fost audiate de Audun Hagen, jurnalist al ziarului regional *Adresseavisen*, precum și de alte trei studenți ale NTNU: Ida Veiden Brakstad (master în istorie europeană), Nina Austad Merete (masterand în filozofie) și Maria Førli. Ultimele două au susținut, la 24 mai 2011, și examenele finale scrise. În aceeași sesiune s-au înscris pentru a-și susține examenele finale la cursurile opționale de limbi străine, nivelul începători, următorul număr de studenți ai NTNU: Spaniolă II – 47, Franceză II – 41, Germană II – 35, Italiană II – 29, Japoneză II – 18.

Kandidat nr. 10001

Bună ziua, Mihai!

Mă numesc Nina, eu sunt o studentă din Norvegia. De obicei, eu studiez filozofie, dar și învăț limba română. E foarte interesantă! 25 milioane de oameni vorbesc românește, și noi 4,8 milioane de oameni știm limba norvegiană. Eu vreau să merg la România. Astfel, pot să aud mai multe românește. Dar la ora actuală, trebuie să studiez filozofie în NTNU.

Îmi place foarte mult să învăț limbi noi, și limba română este o limbă foarte interesantă și foarte frumoasă! Stăpâni o limbă străină e foarte interesant. Vreau să învăț toate limbi străini, și încep cu românește.

Și tu vorbești limba norvegiană? De ce?

Mă bucur că putem a fi în corespondență!

Cu respect,

Nina

Kandidat nr. 10002

Dragă Heidi.

România este situat în sud-est în Europa. Capitala este București și

are cinci vecinii. Vecinii este Republica Moldova, Serbia, Ungaria, Ucraina și Bulgaria. Eu studiez limba română, este dificil dar interesant. Eu place vara în România, este foarte frumos și cald. Noi trebuie să mergem la România împreună vară această. Noi putem să vizităm București și Mamaia. Mamaia are aglomerat cu turism din Scandinavia. Eu prefer orașul București în iulie. Ne vedem poimăine. Multe salutări

Cu drag,
Linda

Reproducem și răspunsurile la unele dintre cerințele unui alt subiect.

Răspundeți (*Answer:*)

Numiți 5 legume.

cartof, carotă, zucchini, ardei / cartofi, morcov, roșie, vânată, ceapă / cartof, roșie, ardei, molură, varză / cartof / roșii, ardei, morcovi, dovlecei, papaia / ardei, roșii, castravete, cartofi și varză

Ce anotimp este azi, 07.12?

Nu știu, dar o să fie primăvară! / Este iarnă. / Astăzi este anotimpul iarna. Anotimpul astăzi este iarna. / / Este iarnă / Iarna

Cum se numesc încăperile din locuința dumneavoastră?

dormitor / dormitor, baie, bucătărie / Încăperile din locuința mea se numesc hol, bucătărie, baie, dormitor, birou, camera de zi, sufragerie / / Încăperile se numesc dormitor, duș/baie, cameră de lucru, cameră de zi și bucătărie / sufragerie, baie, dormitor, hol și bucătărie, camera de zi

Numiți cinci orașe din România:

Timișoara, București / București, Timișoara, Cluj-Napoca, Deva, Dragașani / Cluj-Napoca, Arad, Constanța, București, Gârâna, (Sebeș) / București, Timișoara / Iași, Constanța, Brașov, Cluj-Napoca, Timișoara / București, Iași, Constansa, Timișoara și Gârâna

Numiți cinci obiecte de mobilier.

masă, fotoliu, birou, pat, sofa / pat, dulap, scaun, masă, birou / fotoliu, pat, garderob, scaun, masă / masă, pat / pat, masă, mașină de spălat, flașnetă, aruncător de flăcări, parmalâc, duș, divan / pat, aragaz, scaun, birou și dulap

Numiți cinci mâncăruri.

supă, prăjitură, salată, șnițel, pâine / mămăligă, pui cu ostropel, mici, ardei umpluți, sarmale / ardei umpluți, mici, salată, supă de carne, ciorbă de legume / salată, iaurt, spaghetti, pâine / pizză, floricele de porumb, pastramă, fleică, papanashi / mămăligă, ciorba, mici, sarmale și supă

Numiți trei activități din timpul liber.

A face sport, a merge cu bicicleta, a desena / fotografie, joc la computer, antrenez / fotbal, citi carte, asculta muzică / / a juca partidă de șah, a face ordine, a face astronomie, a face o expediție polară / dansez, cumpărături și merg o bere cu prieteni

Numiți cinci profesii.

om de afaceri, profesor, inginer, doctor, fotbalist / chelner, judecător, avocat, profesor / profesor, doctor, secretar, grădinar, contabil / profesor, inginer, poliție, judecător, contabil / profesoară universitar, avocată, contabil, cosmonaută, inginer / doctor, judecător, secretară, om de afaceri și inginer

Care este opusul:

Mare – mic / mic / mic / mic / mic / mic, Scump - / ieftin / puțin (costa puțin) / nu scump / ieftin / ieftin, Târziu - / devreme / devreme / / devreme/(repede?) / devreme

Explicați ce înseamnă expresia (scrieți un sinonim):

habar n-am – nu știu / nu știu / nu știu / / nu știu / de matematic

Ce ați face dacă ați fi acasă?

Dacă eu am fi acasă, am dorm. / Ar dormi / Dacă aș fi acasă as sta puțin la televizor și aș studia multe pentru examen / Eu mănânc. / O să dorm / Eu aș dorm și mănânc mic dejun.

II. Limba română scrisă – o analiză a greșelilor frecvente

În continuare vom realiza o clasificare a greșelilor de exprimare identificate în textele reproduse anterior, oferind uneori și explicații posibile cu privire la resortul care va fi determinat apariția acestor erori.

II.1. Verbul

• Indicativul prezent

Flexiunea verbului în limba norvegiană la indicativ prezent comportă o singură formă morfologică, indiferent de persoană și număr. În limba ro-

mână, studentul norvegian se vede nevoit să asimileze de la bun început existența a patru grupe de conjugare după clasificarea tradițională, cea folosită curent în școală, clasificate după forma infinitivului (la care se adaugă verbele neregulate...) și flectivele diferite în funcție de persoană și de număr specifice fiecărei grupe în parte... La toate acestea se adaugă, uneori, și unele alternanțe fonetice în rădăcina verbului, mult mai greu de reținut de un vorbitor alolingv. Învățarea și utilizarea corectă a zeci de desinențe verbale în limba română, comparativ cu una singură în limba norvegiană, se poate dovedi un impas insurmontabil, cel puțin pentru unii studenți.

Știu ca tu nu ma *cnoșt*; Ce nu im place *este* hoții care *da* un nume rau la România; Îmi place mâncăruri români;

• Conjunctivul

În limba norvegiană, modul conjunctiv este cvasiinexistent și, prin urmare, extrem de rar utilizat, pe când în limba română folosirea sa este extrem de frecventă. Problema de fond a studentului norvegian, încercând să utilizeze modul conjunctiv în limba română, este în primul rând aceea de a înțelege valoarea modului conjunctiv și apoi modalitatea morfologică de construcție a acestuia. Complicații suplimentare apar la persoana a treia a conjunctivului, caz în care intervin „abateri de la normă”/reguli flexionare specifice (alternanțe vocalice și consonantice în raport cu indicativul prezent).

Pentru *te învăți* limba norvegiană este bine...; Când doresc să vorbesc limba română, ști gramaticul este foarte important pentru ca oamenii să *nu mă înțeleg* greșit!; Eu vreau să *povestește*-i despre...;

În limba norvegiană, construcții relativ similare se realizează cu infinitivul, după modelul „*jeg liker å* + infinitiv, *jeg prover å* + infinitiv, *jeg håper å* + infinitiv”. Construcția echivalentă cu infinitivul există și în română (Mie îmi place a mânca).

• Regimul verbal.

Studenții rețin greu regimul verbal (dativ sau acuzativ) al pronumelui din structurile verbale pronominale:

Mă place mâncarea; *Mă nu place* criminalitatea; Sper că *tă place* scrisorele; hai să îți spun ce mie *im place* despre România; *Im place* tot; *Im place* ca găsești legume; Ce *nu im place*; Gunoii este tot ceva care *nu im place*.

II.2. Articolul hotărât

Cu toate că și în norvegiană articolul definit este postpus, studenții omit frecvent articolul hotărât.

Popoare în România sunt frumoase; *Guno*i este tot ceva care nu im place; găsești legume din toate *feluri* și sunt și proaspete; Îmi place *mâncăruri* români.

O altă situație des întâlnită este folosirea abuzivă a articolului hotărât:

noi avem *dragostea* din limba română toți doi

II.3. Genul adjectivelor

Mâncărea este foarte *bun*; Noi avem *mult* lucrare a întreprinde; *ști *gramaticul* este foarte important

Folosirea incorectă a articolului hotărât se poate explica și prin neidentificarea corectă a genului substantivului.

II.4. Numărul substantivelor sau adjectivelor

Sper că tă place *scrisorele*; familie al *limburi*; Îmi place să merg la munte și mare î România. Sunt foarte *frumoasă*!; Îmi place mâncăruri *români*;

Unele dintre erorile folosirii numărului se datorează, de fapt, unei dificultăți a studentului norvegian în a identifica **genul** substantivului respectiv adjectivului adiacent. Lăsând deoparte eterna problemă a discrepantei dintre genul natural și cel gramatical, precum și a unui specific al fiecărui sistem lingvistic în parte în ceea ce privește modalitatea de a-și hotărî genul substantivului, ținem să remarcăm o dificultate aproape insurmontabilă. Pentru studentul norvegian este greu de înțeles și de asimilat modul în care se decide/ construiește genul neutru în limba română, prin folosirea masculinului la singular și a femininului la plural, tocmai de aceea numit, mai corect, *ambigen*. Limba norvegiană dispune de un gen neutru propriu-zis, adică identificabil prin conținut și, mai ales, în plan formal (are desinențe specifice, diferite de cele de masculin și de feminin).

II.5. Prepoziția

Puternic desemantizate și cumulând adesea valori multiple, prepozițiile sunt folosite, în toate limbile, în structuri clișeizate, care corespund structurii interne proprii fiecărei limbi în parte. De aceea este atât de dificilă tran-

spunerea lor în plan interlingvistic. În această situație, studentul norvegian încearcă să ghicească care ar fi prepoziția optimă în limba română și, în mod fatal, adeseori comite erori ale (ne)folosirii prepoziției românești. Singura soluție valabilă în însușirea folosirii lor corecte în procesul de achiziție a unei limbi străine este, în opinia noastră, memorarea ca atare a grupurilor prepoziționale.

este frig *en* Norvegia; noi avem dragostea *din* limba română; Îmi place să merg la munte și mare *î* România; Limba română este mai dificilă *de* limba norvegiană.

II.6. Construcția genitivului/ dativului

Folosirea articolului genitival proclitic „*a, al, ai, ale*” este un aspect mult prea complicat, aproape insurmontabil, pentru un vorbitor al limbii norvegiene, întrucât limba norvegiană nu are acest aspect morfologic:

are multe timpuri *de verbele*; mai multe limbi din familie *al limburi* aceasta.

Dativul este adeseori construit utilizând prepoziția „*la*”: hoții care da un nume rau *la România*.

II.7. Alte situații:

• Construcția gradelor de comparație

Legumele din România sunt *mult mare* și naturale (Grønnsakene i Romania er *veldig store* og naturlige; confuzie „mult/foarte”)

• Adverbul de timp

O zi am mâncat șnițel (*En dag* spiste jeg snitsel)

• Pronumele

noi avem dragostea din limba română *toți doi* (Vi har *begge (to)* kjærlighet til rumensk (språk); („toti doi” este o greșeală, ar fi tot așa de greșit în norvegiană „*alle to*”);

Eu vreau să povestește-*i* despre (Jeg vil fortelle om *det* (=språket)/den (=kjærligheten); „povesteste despre” e traducere directă: „*å fortelle om*” = „a povesti despre”).

Concluzii

Ca urmare a acestei analize a erorilor de exprimare în limba română a studenților norvegieni, precum și a clasificării operate, încercându-se, pe cât posibil, stabilirea unor tipologii, se poate observa că, în general, studenților norvegieni le este cel mai dificil să asimileze sistemul morfologic al limbii române, fapt pe deplin explicabil, dacă luăm în considerare complexitatea acestuia în raport cu morfologia limbii norvegiene. La nivel lexical, fonetic și sintactic, erorile există de asemenea, dar într-o proporție mult inferioară. În marea majoritate a cazurilor, greșelile în redactarea scrisă sunt determinate de tendința oarecum firească a studentului de a urma logica și normele sistemului lingvistic propriu, norvegian, de aici rezultând o serie de soluții inedite pentru sistemul lingvistic românesc. Se poate observa, de asemenea, ca urmare a acestui tip de analiză comparativă, că erorile determinate strict de necunoașterea completă a normelor limbii române sunt reduse. În pofida erorilor inevitabile și în bună măsură explicabile, exprimarea în scris în limba română a studenților norvegieni aflați într-un stadiu incipient al studiului lingvistic rămâne perfect inteligibilă și chiar fluentă.

Bibliografie:

- COJOCARU, Dana, 2008, *You can speak Romanian! (Manual de limba română pentru cei care chiar vor s-o învețe)*. Cu desene de Terente Șerban, București, Compania;
- ELLINGSEN, Elisabeth, Kristi MAC DONALD, 2004, *På vei. Tekstbok. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre*, Oslo, Cappelen, 2004;
- HALVORSEN, Arne, 2008, *Dicționar român-norvegian*. Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom;
- KOHN, Daniela, 2009, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs*, Iași, Polirom;
- LEON, Crina, 2009, *Dicționar de buzunar norvegian-român*, Iași, Polirom;
- LEON, Crina, 2007, *Ghid de conversație român-norvegian*. Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom;
- PLATON, Elena, Ioana SONEA, Dina VÎLCU, 2010, *Exerciții audio: româna ca limbă străină (RLS): [A1, A2, B1, B2, C1, C2]*, [Cluj-Napoca], Universitatea Babeș-Bolyai;
- POLOGEA, Doina, 2008, *Limba română pentru străini*, București, Institutul Cultural Român;
- SUCIU, Raluca, Virginia FAZAKAȘ, 2006, *Romanian at First Sight. A Textbook for Beginners*, București, Compania;
- TOMESCU-BACIU, Sanda, 2006, *Velkommen! Manual de conversație în limba norvegiană*, Iași, Polirom;
- *** „Un universitar albaulian predă limba română la o universitate din

Norvegia. Interviu cu Lucian Bâgiu, un tânăr scriitor și universitar din Alba Iulia", *Informația de Alba*, 23 aprilie 2009;

***, *Gramatica limbii române*. Tiraj nou, revizuit, 2008, București, Editura Academiei Române.

Lucian Vasile BÂGIU

<http://www.sol.lu.se/en/>

lucian_bagiu@yahoo.com

Doctor în Filologie (*magna cum laude*), Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca (2006) și, din același an, membru al Uniunii Scriitorilor din România. A îndeplinit mandate de lector de limba română la Universitatea Norvegiană de Științe și Tehnologie din Trondheim între anii 2008-2011, la Universitatea Carolină din Praga în anul universitar 2012-2013, iar de la 1 august 2014 în cadrul Universității din Lund, Regatul Suediei. Îi este rezervat un post de asistent universitar la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia. Publicații: *Dramaturgia blagiană. Instituirea estetică a absolutului* (2003; ediția a II-a, revizuită și adăugită: *Lucian Blaga și teatrul. Eseu despre absolutul estetic*, 2014, Premiul pentru eseu pe anul 2014 al Uniunii Scriitorilor din România, Filiala Alba-Hunedoara), *Sânziana în Lumea Poveștilor* (2006, 2015), *Neliniști* (2006), *Valeriu Anania. Scriitorul* (2006, Premiul pentru critică și istorie literară pe anul 2006 al Uniunii Scriitorilor din România, Filiala Alba-Hunedoara), *Bestiar. Salată orientală cu universitari închipuiți* (2008). Coautor al volumelor: *Dicționarul personajelor din teatrul lui Lucian Blaga* (coord. Constantin Cubleşan, 2005), *Presa românească și ideea națională* (Antologie de articole politice și poezii patriotice, cronologie și dosar critic. Studiu introductiv și notă asupra ediției de Mircea Popa, 2006), *Mihail Sebastian. Teatru. Dicționar de personaje* (coord. Constantin Cubleşan, 2007), *Sacrul în poezia românească* (coord. Aurel Pantea, 2007).

Dativul posesiv românesc și problemele achiziției sale la studenții din Serbia.

Un studiu preliminar

Monica HUȚANU

Universitatea de Vest din Timișoara / Universitatea din Belgrad

Mirjana ĆORKOVIĆ

Universitatea din Belgrad

Abstract

Starting from a comparative perspective on Romanian and Serbian grammar, this paper deals with the acquisition and use of the Romanian possessive dative by students with L1 Serbian, who study Romanian as a foreign language. Various structural and functional differences between Romanian and Serbian account for the difficulties incurred by students when it comes to correctly producing the dative external possessive in Romanian. We propose a preliminary experimental study meant to analyze the degree and role of transfer in the acquisition of the structure, as well as the developmental differences between beginner, intermediate, advanced and heritage students.

Keywords: possessive dative, pronominal clitics, Romanian as a foreign language, second language acquisition

I. Introducere

Teoriile lingvisticii cognitive și ale lingvisticii aplicate au demonstrat că achiziția unei limbi străine e un proces creativ, similar cu cel al achiziției limbii materne, în cadrul căruia cel care învață construiește, testează și elimină sau acceptă ipoteze. Totuși, spre deosebire de achiziția limbii materne, caracterul acestor ipoteze e parțial determinat de limbile deja cunoscute de cel care învață o limbă (Gundel, Tarone 1993: 87). Așadar, cu toate că rolul limbii materne (și al altor limbi cunoscute) nu poate fi contestat în achiziția unei structuri gramaticale în L2, conceptul de transfer mecanic, imprevizibil, al unor forme sau semnificații din L1 în L2, așa cum a fost el vehiculat de abordările behavioriste, este astăzi respins de teoriile moderne, bazate mai degrabă pe o perspectivă mentalistă, creativă asupra rolului limbii materne (Gass, Selinker 2008: 136).

Ne propunem în cele ce urmează să urmărim în ce măsură studenții de nivel mediu și avansat de la secția de limba română a Universității din Belgrad și-au însușit și sunt capabili să utilizeze corect structurile românești cu dativ posesiv și ce rol ar putea să aibă transferul din L1 (sârbă) în L2 (română) în achiziția acestor structuri. Pornind de la modelul propus de Jacquelyn Schachter, vom privi transferul nu ca pe un proces mecanic, ci vom considera că acesta se manifestă printr-un set de constrângeri pe care limba maternă (și uneori alte limbi învățate), precum și cunoștințele deja achiziționate în limba țintă, le impun asupra procesului de testare a ipotezelor. Cu alte cuvinte, în încercarea de găsi o soluție la o problemă din L2 cu care se confruntă, cel care învață o limbă își poate selecta și testa ipotezele-răspuns doar apelând la cunoștințele anterioare de diverse tipuri și la intuițiile (întemeiate pe acestea) privind limba țintă (Schachter 1993: 32, 38-39). O astfel de perspectivă, centrată nu atât pe asemănările sau deosebirile dintre L1 și L2, cât mai ales pe procesele mentale și pe percepțiile celui care învață o limbă, are mai multe șanse de a explica reușita sau eșecul în achiziția unei structuri gramaticale.

II. Exprimarea posesiei și dativul posesiv în română și în sârbă

Construcțiile cu posesor extern exprimat printr-o formă de dativ sunt specifice unei arii lingvistice europene configurate nu doar genetic, ci și geografic, pe o zonă relativ compactă din centrul și sudul Europei (Haspelmath 1999: 116). Structura se întâlnește atât în toate limbile romanice (motiv pentru care dativul posesiv românesc a fost frecvent tratat din perspectivă romanică: Manoliu-Manea 1980, Lamiroy 2003, Winters 2010, Metzeltin 2016), cât și în toate limbile aparținând ariei balcanice, fiind de aceea inclus în cercetările comparative privind limbile balcanice (Pancheva 2004, Krapova 2012) sau slave (Stanciu 2013). Se poate înainta ipoteza că, din punct de vedere evolutiv, tocmai prezența sa atât în limbile romanice, cât și în cele balcanice a făcut ca astăzi dativul posesiv să fie în limba română „forma predominantă prin care se exprimă ideea de posesie [pronominală]” (GALR, II, 2005: 447), precum și „modalitatea nemarcată de exprimare a posesiei alienabile și inalienabile” (GALR, I, 2005: 207)⁷, în timp ce în celelalte limbi romanice și în limbile balcanice (cu excepția bulgarei și a macedonenei), structura are caracter mai restrâns (Meltzlin 2016: 155).

În limba sârbă (și în celelalte limbi desprinse din standardul sârbo-croat: croată, bosniacă, muntenegreană), dativul posesiv e un fenomen „destul de frecvent” (Pennington 2012: 108), „foarte obișnuit” (Šarić 2002: 9), „cu o largă utilizare” (Miličević 2012: 350). Toate gramaticile limbii sârbe consideră dativul posesiv ca fiind unul dintre subtipurile importante ale acestui caz, însă îl tratează superficial, acordându-i un spațiu relativ restrâns. Cu toate

⁷ Dar vezi Șerbănescu (1999: 33) pentru ideea opusă (structura fără dativ e nemarcată).

acestea, câteva studii recente (Šarić 2002, Antonić 2005, Piper 2005, Šipka 2006, Miličević 2012) discută, din perspective variate și concentrându-se asupra unor aspecte diferite, modul în care se exprimă în limba sârbă categoria gramaticală a posesiei și dativul posesiv.

Așa cum arată Šipka, valoarea posesivă se întâlnește în cazul a doar 5% din construcțiile dative din limba sârbă (Šipka 2006: 393). Ocupându-se de semantica și sintaxa dativului în general, I. Antonić (2005: 188) propune patru modele de bază în care pot să apară clitice libere ale pronumelor personale cu rol de posesor:

a) obiectul posedat este un substantiv în nominativ, cu funcție sintactică de subiect: *Roditelji su mu se razveli* (Părinții *i*_{masc} s-au despărțit);

b) obiectul posedat este un substantiv în acuzativ, cu funcție sintactică de complement direct: *Oči joj ispija daljina* (Depărtarea *îi*_{fem} soarbe ochii);

c) obiectul posedat este un substantiv în nominativ sau într-un caz oblic, cu funcție sintactică de nume predicativ: *To mu je novi auto* (Acesta *îi*_{masc} este noul automobil);

d) obiectul posedat este un substantiv într-un caz oblic, cu funcție sintactică de complement al predicatului: *Svako jutro ulazila mu je u sobu i donosila kafu* (În fiecare dimineață *îi*_{masc} intra în cameră și *îi* ducea cafeaua).

În ce privește relațiile dintre posesor și obiectul posedat, Antonić descrie tipurile uzuale (posesie și apartenență – în sens larg, parte-întreg, rudenie și relații funcționale), la care adaugă relația autor-obiect creat (*To mu je novi roman* – *Acesta *îi*_{masc} este noul roman*), precum și structurile „idiomatizate” de prezentare, cum ar fi *Ime mu*_{masc} *je Marko* – *Numele *îi* este Marko* (Antonić 2005: 188-190).

O descriere a dativului posesiv din sârbă într-o perspectivă panslavică realizează Ljiljana Šarić (2002), care analizează 315 forme de dativ posesiv în sârbă, croată, bosniacă, muntenegreană, selectate dintr-un corpus de texte literare cuprinzând 700.000 de cuvinte⁸. Discutând aceste forme, autoarea configurează câteva trăsături ale dativului posesiv în corpusul selectat, care s-ar putea însă extinde și generaliza pentru limba sârbă în întregime: relația de posesie tinde să fie inalienabilă (de exemplu, aproximativ 61% dintre obiectele posedate sunt părți ale corpului); aproape jumătate din ocurențele dativului posesiv sunt neutre, nemarcate (ceea ce înseamnă că mai mult de jumătate sunt expresive, marcate); 80% dintre verbe sunt dinamice (Šarić 2002: 9). Se observă, așadar, că diferențele dintre română și sârbă în ce privește dativul posesiv se datorează nu atât unor deosebiri structurale între cele două limbi, cât mai ales faptului că în sârbă utilizarea dativului posesiv e mai nuanțată, mai limitată în grad și manifestare. Concret, diferențele dintre cele două limbi țin de frec-

⁸ Din același corpus, autoarea selectează 330 de structuri cu adjectiv posesiv, în care obiectul posedat e o parte a corpului uman. O simplă comparație a celor două cifre poate da seama de frecvența celor două structuri în uz.

vență în uz („predominant” în română⁹, „destul de frecvent, foarte obișnuit” în sârbă), de încărcătură stilistică („nemarcat” în română, „în general marcat, expresiv” în sârbă), de *restricții* privind tipul de relație de posesie („alienabilă și inalienabilă” în română, „în special inalienabilă” în sârbă) sau tipul de verb („fără restricții semantice” în română (Niculescu 2008: 499), „în 80% din cazuri dinamic” în sârbă)¹⁰. Așa cum observă Iliana Krapova, analizând structurile cu dativ posesiv din română, bulgară și greacă, expansiunea construcțiilor posesive în aceste limbi relevă o tendință clară de gramaticalizare, care se reflectă nu numai în numărul crescut de elemente care pot intra în aceste construcții, ci și în libertatea contextuală extinsă (Krapova 2012: 120).

Pe lângă deosebirile concrete menționate mai sus, româna și sârba se diferențiază și în domeniul exprimării posesiei pronominale în general. Astfel, pe lângă dativul posesiv, româna cunoaște și:

a) acuzativul posesiv, modalitate nemarcată de exprimare a posesiei inalienabile (GALR, I, 2005: 207): Mă doare capul¹¹.

b) nelexicalizarea/ neelaborarea posesorului, în cazul așa-numitei „posesii implicite” (GALR, I, 2005: 233), marcată și caracterizată printr-un grad mai mic de ancorare discursivă a posesorului (Șerbănescu 1999: 23): *Nu știu unde am lăsat mașina*. Neelaborarea posesorului în structuri cu posesie inalienabilă este nemarcată: *Mi-a întins mâna*.

c) adjectivele pronominale posesive și pronumele personale în genitiv (la persoana a III-a), nemarcate în cadrul posesiei „deviate” spre o relație semantică de tip locativ („în satul meu”), dar marcate în cadrul posesiei „tari”, focalizate, emfatice, mai ales în situația în care și exprimarea prin construcții nemarcate e posibilă: *Am pierdut stiloul meu / lui* (GALR, I, 2005: 233).

Toate aceste modalități de exprimare a posesiei pronominale din limba română sunt posibile și în limba sârbă, cu diferența că în această limbă, spre deosebire de română, ele sunt în general nemarcate și constituie, cu alte cuvinte, tot atâtea variante libere, la latitudinea vorbitorului:

⁹ Frecvența extinsă a structurilor cu dativ posesiv în română pare a fi o evoluție relativ recentă, care se corelează cu tendința de gramaticalizare a structurii. Analiza diacronică pe care o realizează Gabriela Pană-Dindelegan relevă „diferențe în ce privește raportul de frecvență între posesia realizată adverbial și cea realizată adnominal, raport care, în limba veche, este în favoarea construcției cu posesie adnominală”, precum și faptul că „între textele vechi înseși există unele diferențe de frecvență, care reflectă, probabil, diferențe de registru stilistic.” (Pană-Dindelegan 2009: 180).

¹⁰ Două articole relativ recente (Miličević 2012 și Pennington 2012) testează percepția de gramaticalitate a unor enunțuri cu dativul posesiv (unele dintre ele fabricate de autori, dar teoretic posibile), demonstrând că vorbitorii de sârbă (inclusiv în variantele croată și bosniacă, incluse de Pennington în cercetarea sa) acceptă cu ușurință drept corecte gramatical structurile în care obiectul posedat e subiectul gramatical al propoziției, relația de posesie e inalienabilă, iar verbul e dinamic și îl afectează pe posesor, dar au reacții nesigure și inconsecvente în cazul altor structuri.

¹¹ Pentru diferențele pragmatice subtile dintre structurile identice cu acuzativ posesiv și cu dativ posesiv (de ex. *M-au legat la ochi* vs. *Mi-au legat ochii*), v. Manoliu-Manea (1980: 9).

a) acuzativul posesiv, în câteva construcții în care predicatul desemnează senzații fizice neplăcute, relația dintre posesor și obiectul posedat este de tipul parte-întreg, iar obiectul posedat e în cazul nominativ (*Boli ga glava – Îl doare capul*, *Sorbi je dlan – O mănâncă palma*), rareori în cazul locativ (*Probada ga u krstima – Îl înțeapă spatele* [=în spate]) (Piper 2005: 696-697).

b) nelexicalizarea/ neelaborarea posesorului, recomandată dacă din context reiese cu claritate posesorul: *U radu on daje nekoliko interesantnih pri-mera – În lucrare el dă câteva exemple interesante*. Nelexicalizarea posesorului e obligatorie în cazul posesiei inalienabile: *Ova žena je izgubila ruku, a ova žena je izgubila sestru – Această femeie și-a pierdut mâna, iar această femeie și-a pierdut sora*; literal: *Această femeie a pierdut mâna, iar această femeie a pierdut sora* (Piper 2005: 682-683), precum și în situația în care subiectul exercită acțiunea asupra sa sau asupra obiectelor care îi aparțin, iar în percepția socio-culturală acea acțiune nu trebuie făcută de altcineva în afară de el (de ex. *Posle ručka uvek je čačkao zube – După prânz întotdeauna își curăța dinții cu scobitoarea*; literal: *După prânz întotdeauna curăța dinții cu scobitoarea*) (Piper 2005: 687).

c) pronumele posesive, fie folosite cu valoare adjectivală, ca atribut (*Tvoja / Njegova knjiga je na stolu – Cartea ta / lui e pe masă*), fie ca nume predicativ (*Ta knjiga je tvoja / njegova – Această carte e a ta / a lui*). În plus, sârba cunoaște și adjectivul reflexiv-posesiv *svoj* (-a, -e), care se referă întotdeauna la subiectul propoziției. Sârba face așadar distincție între *Pričao je o svom romanu – A vorbit despre romanul lui* (=al său, propriu) și *Pričao je o njego-vom romanu – A vorbit despre romanul lui* (=al altcuiva). Folosirea adjectivelor posesive și a celor reflexiv-posesive e în general nemarcată, dar e marcată în construcțiile enfatice, mai ales în situația în care realizarea nemarcată apelează la nelexicalizarea posesorului: *Izgubila sam svoj novčanik – Mi-am pierdut portofelul meu* (literal: *Am pierdut portofelul meu*).

Existența acestor modalități concurente de exprimare nemarcată a posesiei explică frecvența mai redusă în sârbă a construcțiilor cu dativ posesiv, mai degrabă marcate. Fiind doar una dintre modalitățile de actualizare lingvistică a posesorului, dativul posesiv e impus, în sârbă, de factori semantici și pragmatici, spre deosebire de română, unde cliticul pronominal e frecvent un component obligatoriu, gramaticalizat (în construcții în care relația semantică dintre posesor și obiect posedat este una de tipul parte-întreg) sau prezent în expresii idiomatice (Niculescu 2008: 506-507).

În sârbă, așadar, mai mult decât în română, dativul posesiv intră în schema propusă de Martin Haspelmath, care delimitează patru criterii și patru ierarhii corelate acestora, subsumate factorului pragmatic [+Afectare]. Conform lui Haspelmath (1999: 113), apariția unui posesor extern în dativ este favorizată de:

a) caracterul animat al posesorului; construcțiile cu dativ posesiv sunt mai frecvente în cazul în care posesorul este animat (și aici, în ordine, dacă este: pronume personal de persoana I sau a II-a; pronume personal de per-

soana a III-a; nume propriu; alt animat), decât dacă este inanimat;

b) tipul de verb-predicat; construcțiile cu dativ posesiv sunt mai frecvente în cazul în care predicatul este un verb dinamic (în primul rând unul care îl afectează pe posesor), decât dacă este un verb static;

c) caracterul inalienabil al obiectului posedat; construcțiile cu dativ posesiv sunt mai frecvente în cazul în care obiectul posedat este inalienabil (și aici, în ordine, dacă este: parte a corpului; obiect de îmbrăcăminte; orice alt obiect unic), decât dacă este alienabil;

d) valoarea sintactică a obiectului posedat; construcțiile cu dativ posesiv sunt mai frecvente în cazul în care obiectul posedat este, din punct de vedere sintactic, complement prepozițional sau complement direct, mai degrabă decât dacă este subiect¹².

Diferențe apar și în ce privește exprimarea morfologică a posesorului în română și în sârbă. În română, acesta este obligatoriu un clitic pronominal reflexiv sau personal, cu trăsătura semantică [+Animat] (GALR, II, 441), uneori și [-Animat] (Niculescu 2008: 486), în general antepus verbului¹³, liber sau conjunct¹⁴. Spre deosebire de română, sârba nu cunoaște clitice reflexive de dativ, așadar posesorul poate fi exprimat doar printr-un clitic pronominal personal (Antonić 2005: 188). De aceea, pentru o descriere completă a condițiilor care afectează apariția, frecvența și, posibil, achiziția dativului posesiv din română, primul criteriu din schema lui Haspelmath ar trebui completat cu factorul [+Reflexivitate] (vezi și Niculescu 2008: 507): în română, dativul posesiv va fi preferat în dauna altor variante în cazul în care posesorul este animat și exprimat prin pronume reflexiv (la persoana I, a II-a și a III-a), apoi prin pronume personal etc.

În consecință, toate aceste diferențe funcționale și structurale dintre română și sârbă, la care se adaugă faptul că manualele de predare a limbii române ca limbă străină abordează doar în treacăt și insuficient problematica cliticelor posesive¹⁵, se constituie în puncte nevralgice pentru predarea, achiziția și utilizarea corectă a dativului posesiv. În secțiunea următoare, vom

¹² Româna și sârba se îndepărtează aici de schema lui Haspelmath; construcțiile în care obiectul posedat e un complement prepozițional sunt mult mai rare decât cele în care e complement direct sau subiect.

¹³ Nu ne vom referi la dativul posesiv al cărui suport morfosintactic e un substantiv, un adjectiv sau o prepoziție (locuțiune prepozițională).

¹⁴ Pentru o descriere detaliată a structurilor cu dativ posesiv în română, vezi Niculescu 2008: 486-487.

¹⁵ Manualele noi și moderne, bazate pe o abordare funcțională a limbii, nu tratează decât cel mult implicit dativul posesiv românesc, în timp ce manualele mai vechi, bazate pe o abordare mai degrabă structurală, respectă în general următoarea succesiune în predarea noțiunii de posesie: adjectivele posesive, pronumele personale în genitiv, dativul posesiv exprimat prin pronume personale și pronume reflexive. Predarea se concentrează pe diferite aspecte, de ex.: Cazacu et al. (1980:312) dă reguli explicite, urmate de excepții și exerciții, Brâncuș et al. (1996: 200-201) insistă asupra valorii verbului (tranzitiv, reflexiv), Pop (2000:135-136) atrage atenția asupra legăturii dativului posesiv cu dativul (*in*)*commodi* (al beneficiului și pagubei).

prezenta un experiment empiric preliminar realizat cu studenții care studiază limba română la Universitatea din Belgrad, în care am urmărit gradul în care aceștia stăpânesc structurile cu dativ posesiv, precum și rolul și ponderea transferului din L1.

III. Experimentul

1. Întrebări de cercetare

Experimentul pe care l-am realizat a fost conceput în așa fel încât să răspundă la următoarele trei întrebări (și ipoteze de pornire în același timp):

A) În cazul studenților începători (nivel A1-A2), există probleme la recepție? Cu alte cuvinte, chiar fără să le fi fost explicată structura, sunt începătorii în stare să înțeleagă, în context, valoarea posesivă a cliticului de dativ?

B) În cazul studenților de nivel mediu și avansat (nivel B1-C1), există probleme la producere? Cu alte cuvinte, odată familiarizați cu structura, sunt în stare studenții să transforme cunoașterea explicită, declarativă în cunoaștere implicită, procedurală?

C) În ce privește studenții de nivel mediu și avansat, există diferențe între răspunsurile lor, care ar putea sugera o însușire progresivă a structurii?

2. Participanții

Participanții la experiment sunt studenți sau absolvenți recent ai Secției de limba, literatura și cultura română a Facultății de Filologie din cadrul Universității din Belgrad, unde studiile de licență durează 4 ani (240 de credite), iar cele de master 1 an (60 de credite). Specificul predării și învățării limbii române la această facultate se reflectă în faptul că la începutul studiilor majoritatea studenților nu au cunoștințe anterioare de limba română, iar la terminarea studiilor, studenții obțin diplomă de filolog. Ținând seama și de faptul că la Universitatea din Belgrad limbile străine se studiază ca unică specializare, e evident că inputul lingvistic la care studenții sunt expuși e considerabil: de-a lungul celor 4 ani de studii de licență, studenții au săptămânal 10 ore de limba română (gramatică și curs practic), la care se adaugă între 6 și 12 ore de literatură română, civilizație românească, istoria limbii române, traduceri etc., în funcție de anul de studiu. Grupele sunt mici, alcătuite din maximum 15 studenți, iar prin diversele materii studiate atenția se îndreaptă atât asupra celor patru deprinderi și competențe (exprimarea orală, exprimarea scrisă, înțelegerea unui text scris, înțelegerea unui text oral), cât și asupra predării și învățării extensive a gramaticii limbii române, inclusiv prin achiziția metalimbajului de specialitate și prin predare explicită și conștientizare a regulilor.

Cei 29 de participanți au fost împărțiți în trei grupe. Prima grupă a cuprins 12 studenți din anul I (nivelul A1-A2). Din cea de-a doua grupă au făcut parte 13 subiecți (cei mai buni studenți din anii II, III, IV sau absolvenți recenți), împărțiți la rândul lor în două subgrupe, în funcție de nivelul de cunoaștere a limbii române: studenții din anii II și III (n=5) au alcătuit prima subgrupă, iar studenții din anul IV și absolvenții recenți (n=8), pe cea de-a doua. Pentru a realiza selectarea și clasificarea subiecților în cele două subgrupe, nu am recurs așadar la vreun test special; fiind cu toții studenții noștri sau absolvenți din ultimii doi ani, ne-am bazat pe trei dintre metodele de evaluare a nivelului constatate de Margaret Thomas (1994): impresia generală (a profesorilor), statutul instituțional (anul de studiu), evaluările interne (notele la examene). Deși ambele subgrupe au rezolvat aceleași sarcini, testele au fost codate anterior distribuirii, astfel încât la final să știm dacă un anume test aparține unui student de la nivelul mediu sau unuia de la nivelul avansat.

Cea de-a treia grupă a cuprins 4 studenți din toți anii de studiu, pe care i-am separat de restul respondenților deoarece, deși au studiat, în general, limba română doar la facultate, ei au fost expuși anterior, în perioada critică, la input. Trei dintre respondenți provin din familii aparținând comunității românofone din Vojvodina, în care se vorbește limba română non-standard (subdialectul bănățean). Cel de-al patrulea respondent, în a cărui familie nu se vorbește limba română, a locuit în copilărie în România, unde a și făcut primele clase din școala primară.

O ultimă grupă a cuprins 7 vorbitori nativi din România, care au funcționat ca grup de control.

3. Metodologia

Pentru a răspunde la cele trei ipoteze de cercetare și a testa gradul de însușire și corectitudinea utilizării structurilor cu dativ posesiv, am elaborat două teste distincte, dar corelate, pe care le-am aplicat subiecților atât offline (în timpul orelor, în cazul subiecților încă studenți), cât și online (în cazul celor 5 absolvenți).

Primul test, administrat subiecților de nivel mediu sau avansat (inclusiv celor cu cunoștințe anterioare de limba română și grupului de control), a cuprins 7 itemi. Lungimea redusă a testului a fost determinată, în primul rând, de dorința de a minimiza posibilitatea ca studenții să recunoască structura testată și să o activeze conștient. Din același motiv, doi dintre itemii testului nu au cuprins structura testată, funcționând doar ca distractori. În plus, considerăm că unele dintre observațiile generale ale lui Zoltán Dörnyei privitoare la dezavantajele folosirii chestionarelor în cercetare se aplică și în cazul testelor de acest tip: chestionarele (și testele) prea lungi pot fi contraproductive, iar efectul de oboseală, graba, lipsa de motivație a subiecților pot influența rezultatele (Dörnyei, Taguchi 2010: 6-9).

Cei cinci itemi prin care am testat cunoașterea și producerea structurii cu posesor extern în dativ au cuprins o întrebare la care subiecții trebuiau să răspundă folosind un verb și un substantiv date (la forma din dicționar), precum și indiciile oferite de o imagine, din care reieșea cu claritate posesorul. Situațiile de comunicare propuse au fost banale, cotidiene, pe considerentul că, în cazul în care aceste situații simple le creează probleme subiecților, aceștia se vor confrunta cu aceleași probleme și în cazul situațiilor mai complexe cu structura țintă. Participanții au fost instruiți să răspundă conform primelor intuiții. Combinațiile verb+substantiv au vizat relația de posesie inalienabilă (prototipică sau extinsă), care favorizează, conform schemei lui Haspelmath, folosirea dativului posesiv: parte a corpului uman (*a rupe/ mână*), obiect de îmbrăcăminte (*a spăla/ bluză*), obiect (în sens larg) considerat unic: (*a fura/ pașaport*, *a strica/ telefon*, *a muri/ pisică*). Marea majoritate a verbelor sunt dinamice și tranzitive, iar acțiunea pe care o denotă îl afectează, în general, pe posesor. În ce privește realizarea morfologică a posesorului, întrebările au fost concepute în așa fel încât să-i ghideze și să-i oblige pe respondenți să folosească un anumit tip de pronume (personal sau reflexiv), la o anumită persoană (I, II și III singular).

Am considerat corecte și adecvate în limba română următoarele posibile enunțuri: 1. *a rupe/ mână*: *Și-a rupt mâna*; 2. *a fura/ pașaport*: *Mi-au furat pașaportul/ Mi s-a furat pașaportul/ Cineva mi-a furat pașaportul*; 3. *a spăla/ bluză*: *Spală-ți bluza!/ Trebuie să-ți speli bluza*; 4. *a strica/ telefon*: *Mi-am stricat telefonul/ Mi s-a stricat telefonul*; 5. *a muri/ pisică*: *I-a murit pisica*. Posibilitatea sau imposibilitatea de a reda respectiva idee și în sârbă cu ajutorul unui clitic de dativ posesiv va fi tratată mai jos, la punctul 5 (*Discuții*).

Cel de-al doilea test, administrat studenților din anul I, a cuprins 4 din cele 5 structuri prezentate anterior (am eliminat structura *Și-a rupt mâna* și am preferat varianta *I-a murit bunicul*, în loc de *I-a murit pisica*). Studenților le-au fost prezentate 4 mini-dialoguri în română, conținând cele 4 propoziții cu dativ posesiv, și li s-a cerut să răspundă la câte o întrebare ce viza înțelegerea relației de posesie (de ex. *A cui bluză e murdară?*). Pentru a evita denaturarea rezultatelor sau refuzul de a răspunde din cauza cunoștințelor insuficiente de limba română, atât întrebările ce au urmat după fiecare dialog, cât și răspunsurile studenților au fost în limba sârbă.

Ambele teste au cuprins și câteva întrebări de natură socio-demografică.

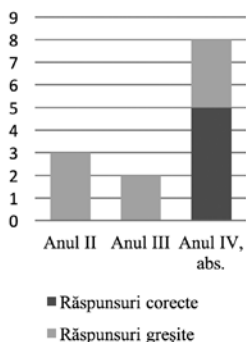
4. Rezultate

În ce privește receptarea corectă a structurii, testul arată că într-o majoritate covârșitoare studenții din anul I înțeleg valoarea posesivă a cliticului de dativ. Astfel, în cazul structurii *Mi-au furat pașaportul*, 1 student nu a răspuns deloc, toți ceilalți 11 au răspuns corect. În ce privește enunțurile *Trebuie să-ți speli bluza* și *Mi-am stricat telefonul*, câte 10 respondenți (din 12) au indicat corect posesorul, câte 1 subiect nu a răspuns, iar câte un subiect a răspuns

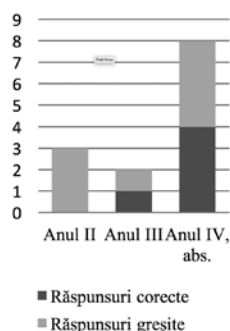
greșit. De asemenea, în cazul enunțului *I-a murit bunicul*, 10 studenți au răspuns corect, 1 student a răspuns greșit, iar 1 student a răspuns incomplet, fără precizarea posesorului (din cauza unor particularități ale limbii sârbe).

Rezultatele testului aplicat celei de-a doua grupe sunt mai puțin unitare (vezi Tabelele 1-5). Structurile *Mi-au furat pașaportul* și *Mi s-a stricat telefonul* (sau altele echivalente, cu dativ posesiv) au fost folosite corect¹⁶ de câte 85% dintre respondenți (11 din 13: toți cei 8 studenți aflați la nivel avansat, 3 studenți aflați la nivel mediu). În cazul structurilor *Spală-ți bluza!* și *I-a murit pisica*, doar câte 5 studenți (toți de la nivelul avansat – 38%) au răspuns corect, toți ceilalți au dat răspunsuri incorecte sau inadecvate, fără posesor extern în dativ¹⁷. În ce privește enunțul *Și-a rupt mâna*, structura cu dativ posesiv a fost folosită de 5 respondenți (38%), din care 4 aflați la nivelul avansat și 1 la nivelul mediu. Deși întrebarea și indiciile vizau un răspuns care să conțină pronumele reflexiv de persoana a III-a, am considerat corecte și două răspunsuri (aparținând unui student de la nivelul avansat și unuia de la nivelul mediu) cu pronume reflexiv de persoana I (*Mi-am rupt mâna*).

Tabelul 1: Spală-ți bluza!



Tabelul 2: Și-a / Mi-am rupt mâna.



În cazul celei de-a treia grupe, cuprinzând studenți cu cunoștințe anterioare (chiar și pasive), folosirea structurilor cu dativ posesiv este aproape generală. Într-o singură situație, un singur respondent a preferat o structură fără posesor extern, însă adecvată și naturală în limba română: *Ia bluza cea roșie, pe asta o speli mâine*.

5. Discuții

A. Receptarea structurii

¹⁶ Am corectat tacit și nu ne vom referi aici la greșelile privind folosirea articolului hotărât în construcțiile cu dativ posesiv (din 37 de enunțuri corecte, în 8 substantivul care denumește obiectul posedat a fost nearticulat).

¹⁷ Analiza pe orizontală a rezultatelor relevă că răspunsurile corecte nu le aparțin, în ambele situații, acelorași studenți.

În cazul studenților din anul I, rezultatele pur statistice ale testului sugerează că aceștia nu au probleme în ce privește receptarea corectă a construcțiilor cu dativ posesiv și sunt capabili să înțeleagă relația de posesie exprimată cu ajutorul unui posesor extern în dativ. Totuși, date fiind obiectivul și aria de acoperire limitată a testului, credem că, pentru a fi realmente concludente, rezultatele de mai sus ar trebui verificate suplimentar, prin teste corelate, pentru a vedea cât din înțelegerea structurii se datorează procesării unităților lexicale în dauna celor gramaticale, așa cum susține principiul întâietății cuvintelor noționale descris de Bill VanPatten (2015) sau altor indicii semantice sau pragmatice existente în dialoguri.

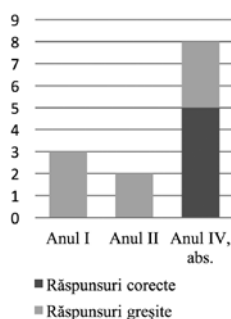
B. Producerea structurii

În cazul studenților de nivel mediu și avansat, se observă că utilizarea corectă a dativului posesiv românesc le pune probleme atât studenților din toți anii, cât și absolvenților; așadar doar o parte din studenți ajung să automatizeze structura, să transforme cunoștințele declarative în cunoștințe procedurale. Chiar și după patru ani de studiere a limbii române, unii studenți nu au suficient control asupra posesorilor externi în dativ, în ciuda prezenței acestora și în limba sârbă, ceea ce sugerează că achiziția structurii e lentă, iar posibilitatea de transferare a sa e doar parțial fructificată, datorită concurenței dintre modalitățile nemarcate stilistic de exprimare a posesiei în sârbă.

a) Dativul posesiv exprimat în română prin clitic reflexiv

În primul rând, studenții întâmpină probleme în cazul celor doi itemi care în română reclamă folosirea pronumelui reflexiv clitic în dativ, structură morfologică inexistentă în limba sârbă.

Tabelul 3: I-a murit pisica.



În sârbă, echivalentele celor două propoziții se caracterizează prin nelexicalizarea posesorului: *Operi bluzu*, *Slomio(-la) je ruku*. Așa se explică cele 8 răspunsuri de tipul *Spală bluză*, *Trebuie să speli bluză* pe care le-am primit de la subiecți. Interesant este că structura cu dativ posesiv a fost evitată și

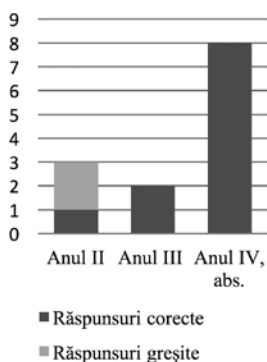
de patru dintre cei șapte respondenți din grupul de control, care au preferat structuri cu reflexivul pasiv (de ex. *Bluza se spală, nu-i problemă*) sau cu supinul (de ex. *Sper că pui bluza la spălat*). În cazul vorbitorilor nativi, credem că e vorba de constrângeri de natură pragmatică care îi împiedică să folosească structura așteptată: pe de o parte, forma de imperativ e simțită, probabil, ca prea directă și nepoliticoasă; pe de altă parte, folosirea pronumelui de persoana a II-a în contextul posesiei inalienabile și al sferei personale poate fi considerată de vorbitorii nativi drept inoportună și prea îndrăzneată. Deși, evident, și vorbitorii non-nativi ar putea dovedi tact și atenție față de interlocutori, credem că lipsa cliticelor reflexive de dativ se datorează, mai degrabă, unei ipoteze greșite, întemeiată pe situația din limba maternă, dar care nu se aplică în cazul limbii țintă.

Aceeași ipoteză incorectă, materializată în transferul structurii din sârbă, acționează și în cazul celor cinci studenți (unul de nivel avansat, patru de nivel mediu) care au oferit răspunsuri cu posesorul nelexicalizat (*A rupt mâna*) în locul enunțului așteptat, *Și-a rupt mâna*. Mai surprinzătoare sunt însă cele trei ocurențe ale enunțului *I-a rupt mâna*. Deși ar putea sugera că studenții și-au însușit structura cu dativ posesiv (scos din context, se poate spune că acest enunț conține structura testată), am hotărât să nu acceptăm aceste răspunsuri drept corecte, ele nefiind adecvate cerinței noastre. Apariția acestei structuri se explică, probabil, prin transferul inconștient al structurii echivalente din sârbă, cu pronume personal (posibilă, și în sârbă, și în română, într-un context precum *În timp ce se jucau, Ion a căzut peste Petru. I-a rupt mâna* (vezi Miličević 2012: 356)). E posibil, așadar, ca achiziția structurilor cu dativ posesiv exprimat prin clitic pronominal reflexiv să treacă printr-o fază de dezvoltare intermediară, în care în interlimba studenților se regăsesc structurile cu pronume personal, probabil transferate din L1, chiar dacă neadecvate la context. Un argument în plus îl poate constitui prezența celor trei enunțuri cu pronumele reflexiv de persoana I (*Mi-am rupt mâna*), a cărui ocurență se poate explica prin poziția înaltă din ierarhia lui Haspelmath, dar și prin faptul că, din punct de vedere formal, el este identic cu pronumele personal de persoana I.

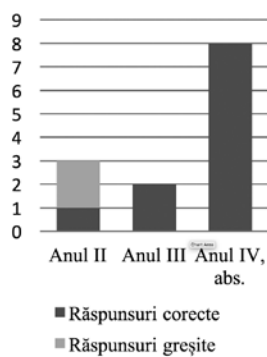
b) Dativul posesiv exprimat în română prin clitic personal

În cazul enunțului *I-a murit pisica*, forma corectă a fost folosită doar de 5 studenți avansați, în timp ce majoritatea celorlalți subiecți au folosit fie adjectivul posesiv (doi studenți de nivel mediu), fie pronumele personal în genitiv (trei studenți de la nivelul mediu și doi de la nivelul avansat).

Tabelul 4: Mi-au furat pașaportul.



Tabelul 5: Mi s-a stricat telefonul.



Faptul că în limba sârbă dativul posesiv exprimat printr-un clitic personal poate fi înlocuit, în acest exemplu, cu adjectivul posesiv corespunzător¹⁸, precum și valoarea neutră în sârbă a acestor construcții, în defavoarea celor cu posesor extern în dativ, stau la baza ipotezei care duce la generalizarea acestora și în producția în română, limbă în care folosirea structurilor cu posesie adnominală e marcată, emfatică.

O structură mai interesantă și posibil semnificativă apare la un student avansat: *Și-a murit pisica*. Demonstrând, o dată în plus, dificultatea achiziției formelor cu pronume reflexiv, această structură ar putea fi și un argument suplimentar pentru existența fazei de dezvoltare intermediare pe care am presupus-o mai devreme. E cunoscut faptul că în procesul de achiziție a unei structuri sau a unei informații gramaticale noi, gramatica mentală, reprezentarea internă a ceea ce înseamnă L2 pentru cel care o învață, se reorganizează, se restructurează pentru a încorpora informația nouă și a reierarhiza, în funcție de aceasta, informația veche. Pentru o vreme, informația veche și cea nouă coexistă și alternează în gramatica internă a vorbitorului, până când, prin restructurare, se produce o schimbare calitativă, iar informația nouă își găsește locul între cele vechi (McLaughlin 1990, Gass, Selinker 2008: 234-236). Procesul de reorganizare și restructurare se manifestă deseori prin încercări de simplificare și unificare a informației vechi cu cea nouă, de generalizare și extindere nemotivată a structurii nou învățate în defavoarea celei vechi. Credem că așa se poate explica apariția enunțului *Și-a murit pisica* la un student de nivel avansat: dacă, așa cum am presupus mai devreme, achizi-

¹⁸ În timp ce Antonić menționează în treacăt că dativul posesiv exprimat printr-un clitic personal poate fi înlocuit cu un adjectiv posesiv (Antonić 2005: 188), alți autori observă că substituția cu adjectivul posesiv e limitată (Stevanović, II, 1986: 368, Piper 2005: 698-699). Teste suplimentare ar putea fi elaborate pentru a determina cum ar reacționa studenții în situațiile în care în limba sârbă acest procedeu schimbă sensul propoziției, cel puțin stilistic, sau produce propoziții inacceptabile în limba standard.

ția structurilor cu dativ posesiv exprimat morfologic prin pronume reflexiv trece printr-o primă fază de utilizare generală a pronumelor personale, e posibil ca apariția unui pronume reflexiv într-o situație care reclamă folosirea pronumelui personal să fie indiciu al procesului de restructurare, de așezare și distribuire a celor două modalități coexistente în interlimba studentului.

Rezultatele cele mai bune apar în cazul propozițiilor *Mi-au furat pașaportul* și *Mi s-a stricat telefonul*, care se apropie cel mai mult de structurile din sârbă.

În ambele situații, doar câte doi studenți de la nivelul mediu (ambii din anul II) au propus structuri deviate, toți ceilalți (3 la nivelul mediu, 8 la nivelul avansat) au dat răspunsuri corecte. Putem presupune că succesul achiziției se datorează mai multor factori. Pe de o parte, cele două construcții se încadrează în tiparul prototipic construcțiilor cu dativ posesiv în sârbă (pronume personal, relație de posesie inalienabilă, verb dinamic, cu trăsătura semantică [+Afectare]), ceea ce facilitează transferul, prin recunoașterea identității dintre structura din limba maternă și cea din limba țintă. Pe de altă parte, e posibil ca și faptul că pronumele așteptat a fost de persoana I să fi jucat un rol important, la care se adaugă observația că în ambele propoziții rolul tematic Posesor al cliticului de dativ se combină cu alte roluri tematice: Țintă (în cazul enunțului *Mi-au furat pașaportul*), respectiv Beneficiar (în cazul propoziției *Mi s-a stricat telefonul*) (Niculescu 2008: 489-492)¹⁹.

În cazul celei de-a treia grupe, unanimitatea răspunsurilor corecte demonstrează că, datorită expunerii la input în copilăria timpurie, subiecții se grupează, din punct de vedere lingvistic, mai degrabă cu vorbitorii nativi decât cu ceilalți studenți, cel puțin în ce privește producerea structurii în discuție. Învățând limba atât în perioada critică, în mediu naturalist, cât și la universitate, în mediu controlat, acești subiecți îi surclasează pe cei care doar studiază limba română ca limbă străină în cadru formal, așa cum demonstrează și diversele experimente discutate de Montrul (2012). În consecință, devine evidentă necesitatea ca acești subiecți expuși anterior la input să fie eliminați din experimentele care vizează achiziția unor structuri (sau izolați pentru comparație, așa cum am făcut noi), pentru a nu denatura rezultatele (Gass, Selinker 2008: 23-24).

¹⁹ Un singur student, de nivel avansat, a propus structura *Mi-am stricat telefonul*, cu posesor exprimat printr-un clitic reflexiv de dativ. Situația e comparabilă cu cea din grupul de control, în care, de asemenea, structura a fost propusă de un singur respondent, ceilalți dând ca răspuns enunțul *Mi s-a stricat telefonul*. Lamiroy (2003: 267) arată că, în română, spaniolă și italiană, combinația dintre dativul posesiv și verbele reflexiv-pasive e foarte productivă, ceea ce justifică ocurența sa la majoritatea vorbitorilor nativi chestionați. Frecvența mare a verbelor reflexiv-pasive și în sârbă, precum și faptul că pronumele reclamat este personal pot explica preferința vorbitorilor non-nativi pentru aceeași structură.

C. Însușirea progresivă a structurii

Răspunsul la cea de-a treia întrebare, privind însușirea progresivă a structurii, reiese cu claritate din simpla comparare a numărului de enunțuri corecte emise de studenții de nivel avansat (anul IV și absolvenți), pe de o parte, și de cei de nivel mediu (anul II și anul III), pe de altă parte. Astfel, din 40 de enunțuri emise de cei 8 subiecți avansați, 30 (adică 75%) conțin structura așteptată, în timp ce cei 5 studenți de nivel mediu au produs 7 propoziții corecte din 25 (adică 28%), cu alte cuvinte progresul este evident, probabil ca urmare a expunerii la input inevitabil mai lungi. Deoarece prima subgrupă cuprinde studenți din anul II și din anul III, se poate verifica și dacă există diferențe privind producerea structurii cu dativ posesiv la acești studenți. Deși numărul foarte redus de subiecți (3 din anul II, respectiv 2 din anul III) nu ne permite să tragem concluzii definitive, putem totuși observa că, în cazul în care au existat răspunsuri corecte, acestea le-au aparținut întotdeauna studenților din anul III (fie amândurora, fie doar unuia dintre ei), uneori acestora adăugându-li-se și un respondent din anul II, niciodată mai mulți (vezi Tabelele 1-5). Cu alte cuvinte, credem că se poate susține, cu precauția necesară, că există progres de la an la an în ce privește achiziția și utilizarea corectă a dativului posesiv.

IV. Observații finale

Experimentul empiric realizat asupra studenților de la Secția de limba, literatură și cultura română a Universității din Belgrad demonstrează că achiziția structurilor cu dativ posesiv de către studenții cu L1 sârbă e un proces complex și treptat, în ciuda existenței structurilor cu posesor extern în dativ în limba sârbă. Dacă receptarea structurii nu pare a pune probleme, producerea sa e îngreunată, pe de o parte, de dificultatea intrinsecă a construcțiilor cu dativ posesiv, iar pe de altă parte, de diferențele structurale (datorate inexistenței cliticelor reflexive de dativ în sârbă) sau funcționale (datorate manifestării mai restrânse și concurenței cu formele nemarcate din sârbă) dintre cele două limbi.

Rezultatele studiului nostru sunt, deocamdată, preliminare. Pentru a putea încerca să generalizăm rezultatele acestui studiu, testele ar trebui făcute pe un eșantion mai mare, eventual cuprinzând și vorbitori nativi ai altor limbi, inclusiv ai unor limbi care nu cunosc realizarea lingvistică a posesiei pronominale prin construcții cu posesor extern în dativ. Ar trebui, de asemenea, ca cei care răspund corect să fie testați suplimentar, pentru a vedea cum reacționează în situațiile mai complexe. Cu toate acestea, rezultatele obținute până acum par să indice că, cel puțin în cazul studenților cu L1 sârbă, există o ordine a achiziției structurilor cu dativ posesiv, sugerată și de existența unor faze intermediare. Astfel, răspunsurile studenților arată că aceștia își însușesc mai întâi acele structuri cu dativ posesiv în care verbul desemnează o acțiune care îl afectează, mai ales negativ, pe posesor, iar posesorul (expri-

mat morfologic printr-un pronume personal) este, în același timp, și beneficiarul sau ținta acțiunii; urmează apoi structurile în care cliticul personal de dativ îndeplinește doar rolul tematic Posesor, fără a cumula și alte roluri, iar verbul nu este neapărat dinamic; iar în cele din urmă, formele în care posesorul e exprimat printr-un clitic reflexiv de dativ, fie el component obligatoriu sau nu. Existența unei astfel de succesiuni în achiziția structurilor cu dativ posesiv, dacă se confirmă prin teste suplimentare, ar trebui să aibă implicații pedagogice, care să se reflecte în strategiile de predare a structurii și în tipurile de sarcini de lucru. Manualele de limba română ca limba străină trebuie să insiste asupra construcțiilor cu dativ posesiv, care sunt modalitatea nemarcată de exprimare a posesiei în română și care pun probleme vorbitorilor non-nativi.

Bibliografie:

- ANTONIĆ, Ivana, 2005, „Sintaksa i semantika padeža”, *Sintaksa savremenog srpskog jezika. Prosta rečenica*, Beograd, Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska, p. 119-298;
- BRÂNCUȘ, Grigore, Adriana IONESCU, Manuela SARAMANDU, 1996, *Limba română: manual pentru studenții străini: anul pregătitor – semestrul I*, București, Editura Universității din București;
- CAZACU, Boris, Matilda CARAGIU MARIOȚEANU, Clara Georgeta CHIOSA, Valeria GUȚU ROMALO, 1980, *A course in contemporary Romanian: an introduction to the study of Romanian (for foreign students)*, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- DÖRNYEI, Zoltán, Tatsuya TAGUCHI, 2010, *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*, Routledge;
- GASS, Susan M., Larry SELINKER, 2008, *Second language acquisition. An introductory course* (third edition), Routledge;
- GUNDEL, Jeanette K., Elaine E. TARONE, 1993, „Language Transfer and the Acquisition of Pronouns”, in Susan M. GASS, Larry SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 87-100;
- HASPELMATH, Martin, 1999, „External possession in a European areal perspective”, in Doris L. PAYNE, Immanuel BARSHI (eds.), *External possession*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 109-135;
- KRAPOVA, Iliana, 2012, „On the syntax of possession in the Balkan languages: the elusive nature of the external possessive construction”, in Thede KAHL, Michael METZELTIN, Helmut SCHALLER (eds.), *Balkanismen heute - Balkanisms Today - Balkanismy segodnja*, Wien, Münster, New York, LIT-Verlag, pp. 87-109;
- LAMIROY, Béatrice, 2003, „Grammaticalization and external possessor

- structures in Romance and Germanic languages", in Martine COENE, Yves D'HULST, *From NP to DP. Volume 2: The expression of possession in noun phrases*, John Benjamins Publishing Company, pp. 257-280;
- MANOLIU-MANEA, Maria, 1980, „Pragmatics of Romance possessives: Romanian as an affectively marked language", *Southeastern Europe/ L'Europe du sud-est*, 7, 1, pp. 1-10;
- MCLAUGHLIN, Barry, 1990, „Restructuring", *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 113-128;
- METZELTIN, Michael, 2016, *Româna în contrast. O cercetare tipologică*. Text adăugit și definitivat de autor după traducerea în limba română de Octavian Nicolae, prefață de Andrei Corbea-Hoișie, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”;
- MILIČEVIĆ, Maja P., 2012, „The possessive dative in Serbian as a valency phenomenon: a preliminary empirical study", in Vladislava RUŽIĆ, Milivoj ALANOVIĆ, Gordana ŠTASNI (eds.), *Valentnost reči i izraza: morfosintaksički, semantički i pragmatički aspekti*, Novi Sad, Filozofski Fakultet, pp. 349-362;
- MONTRUL, Silvina A., 2012, „Is the heritage language like a second language?", *EUROSLA Yearbook*, 12, pp. 1-29;
- NICULESCU, Dana, 2008, „Romanian possessive dative – the limits of the structure", *Revue roumaine de linguistique*, 53, 4, pp. 485-515;
- PANĂ-DINDELEGAN, Gabriela, 2009, „Din nou despre dativul posesiv din grupul verbal. Observații asupra limbii române vechi", *Limba română*, 58, 2, pp. 173-182;
- PANCHEVA, Roumyana, 2004, „Balkan possessive clitics. The problem of case and category", in Olga MIŠESKA TOMIĆ (ed.), *Balkan syntax and semantics*, John Benjamins, pp. 175-219;
- PENNINGTON, James Joshua, 2012, „The Bosnian-Croatian-Serbian Adnominal Possessive Dative at the Syntax-Pragmatics Interface", *Slavia Centralis*, 5, 1, pp. 104-121;
- PIPER, Predrag, 2005, „Semantičke kategorije u prostoj rečenici: sintaksička semantika", *Sintaksa savremenog srpskog jezika. Prosta rečenica*, Beograd, Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska, pp. 575-978;
- POP, Liana, 2000, *Româna cu sau fără profesor*, Cluj, Echinoc;
- SCHACHTER, Jacquelyn, 1993, „A new account of language transfer", in Susan M. GASS, Larry SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning* (revised edition), Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 32-46;
- STANCIU, Nicolae, 2013, „Some notes on pronominal clitics in Romanian and Slovenian", in Ofelia ICHIM (coord.), *Cultură și identitate românească. Tendințe actuale și reflectarea lor în diaspora*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", pp. 219-234;

STEVANOVIĆ, Mihailo, 1986, *Savremeni srpskohrvatski jezik (gramatički sistemi i književnojezička norma). II. Sintaksa*, Četvrto izdanje, Beograd, Narodna knjiga;

ŠARIĆ, Ljiljana, 2002, „On the semantics of the ‘dative of possession’ in the Slavic languages: an analysis on the basis of Russian, Polish, Croatian/Serbian and Slovenian examples”, *Glossos*, 3, pp. 1–22;

ŠIPKA, Danko, 2006, „Kognitivnolingvistička mapa značenja srpskog dativa”, in Predrag PIPER (ed.), *Kognitivnolingvistička proučavanja srpskog jezika*, Beograd, SANU, pp. 387–396;

ȘERBĂNESCU, Andra, 1999, „Dativ posesiv, Dativ experimentator”, *Studii și cercetări lingvistice*, 1, pp. 19–38;

THOMAS, Margaret, 1994, „Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research”, *Language Learning*, 44, 2, pp. 307–336;

VANPATTEN, Bill, 2015, „Input processing in adult SLA”, in Bill VANPATTEN, Jessica WILLIAMS (eds.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (second edition), Routledge, pp. 113–134;

WINTERS, Richard, 2010, „The dative possessive in Spanish and Romanian: empirical evidence for the influence of lexical semantics”, *Studia Neophilologica*, 82, pp. 124–135;

*** 2005, *Gramatica limbii române*, I. Cuvântul, II. Enunțul, București, Editura Academiei Române.

Lect. univ. Monica HUȚANU

Universitatea de Vest din Timișoara/ Universitatea din Belgrad
monica.hutanu@e-uvt.ro

Lector dr. la Departamentul de Studii Românești din cadrul Universității de Vest din Timișoara și, din 2012, lector de limba română la Universitatea din Belgrad. Și-a susținut doctoratul în 2009, la Universitatea de Vest din Timișoara, cu o teză despre importanța principiului etimologic în scrierea limbii române.

Domenii de interes științific: sisteme de scriere, sociolingvistică, lingvistică aplicată, predarea limbii române ca limbă străină.

Lect. univ. Mirjana ĆORKOVIĆ

Universitatea din Belgrad
corkovic.mirjana@gmail.com

Lector dr. la Catedra de limba și literatura română din cadrul Facultății de Filologie, Universitatea din Belgrad. La aceeași facultate și-a susținut teza de doctorat (*Memorie culturală în proza literaturii române din Vojvodina*, 2014).

Domenii de interes științific: literatura comparată, lingvistica contrastivă.

Les impératifs négatifs romans. Le cas de l'italien et du roumain

Emil IONESCU
Université de Bucarest

Abstract

The paper presents the situation of the negative imperative in Romanian in comparison with that of Italian. The comparison shows a strong similarity between the two Romance languages, in that both languages exhibit the same contrast between singular and plural in the realization of the negative imperative.

The contrast in Italian is explained in a well-known book of Rafaella Zanuttini ("Negation and Clausal Structure") through the existence of two kinds of imperatives: imperatives with and without mood morphology. I show that this explanation cannot be adopted for Romanian, even if, given the fact that the explanation is built within the framework of Universal Grammar, this would be desirable. I propose instead to explain the contrast in both languages through the scope properties of the imperatives with respect to negation. This leads to a more general reformulation of the distinction between the two types of imperatives, as a distinction between imperatives with scope *over* negation and imperatives with scope *under* negation.

In the rest of the paper I show how this new distinction may be applied to other cases of Romance imperatives, as well. A semantic typology of Romance imperatives emerges, accordingly.

1. Introduction

C'est un fait connu que beaucoup de langues présentent une asymétrie liée à la forme de l'impératif positif et la forme de l'impératif négatif, la forme négative n'étant pas toujours dérivée de la forme positive. Tel est, par exemple, le cas du latin, où à l'âge classique, le tour prohibitif utilisait déjà le subjonctif présent au lieu de l'impératif futur :

(1) Non *sint* sine lege capilli. (Ovide, *Ars amandi*, 3, 133, cité dans Bourciez 1923: 117)

'Que les cheveux ne soient pas en désordre.'

Cette asymétrie a été observée aussi dans le domaine des langues romanes et fera l'objet de cet article. On part de l'hypothèse de Rafaella Zanutinni (Zanutinni 1997), qui a discuté, parmi d'autres, le cas de l'italien littéraire et de quelques dialectes italiens. Zanutinni a conclu que la source de l'asymétrie se trouve dans le fait que, dans ce groupe d'idiomes, la négation réclame (à cause de son statut syntaxique de tête fonctionnelle) un complément portant une information de mode. Puisqu'il y a des impératifs qui ne donnent pas une telle information, ils sont rejetés par la négation et remplacés par des formes qui exposent cette information.

Mon analyse se sert des données de la Romania orientale (le roumain standard et l'un de ses dialectes, l'aroumain) qui ne sont pas conformes à l'explication de Zanutinni. On propose alors une explication alternative, qui puisse valoir pour la Romania en entier. Cette explication exploite le rapport entre les propriétés de *portée* de la négation et de l'impératif. On découvre ainsi que tout idiome roman, et plus généralement toute langue, doit obéir à une certaine contrainte de portée associée à la commande prohibitive. C'est grâce à cette contrainte qu'on parvient à une explication unifiée pour la construction de l'impératif négatif dans les langues romanes. Une conséquence de cette explication est une typologie exhaustive de l'impératif négatif dans la Romania.

2. Le problème

Sadock et Zwicky (1985: 175) signalent une situation spéciale observée dans plusieurs langues, liée à la construction de l'impératif de polarité négative. La forme verbale de cet impératif diffère de la forme d'impératif positif, en ce qu'elle peut être, par exemple, une forme d'infinitif (comme en groenlandais) ou de subjonctif (comme en swahili ou latin). Loin d'être un cas isolé, le phénomène est largement attesté : Sadock et Zwicky le signalent dans presque la moitié des langues qui forment leur corpus d'analyse.

Du côté roman, Zanuttini (1997) constate l'existence du même phénomène dans l'italien littéraire, ainsi qu'un groupe de dialectes (le dialecte de Rome, de Naples, le dialecte sicilien, le padouan et le frioulan). La particularité qu'elle met en valeur consiste dans le fait que l'impératif négatif à la deuxième personne du singulier ne peut pas se construire par l'ajout du marqueur négatif à l'impératif positif (2b), mais par l'ajout du marqueur à l'*infinitif* (2c). Les exemples ci-dessous illustrent le cas de l'italien littéraire :

- (2) a. Telefona !
- b. *Non telefona !
- c. Non telefonar !

L'explication de ce phénomène, selon Zanutinni, est que la négation pré-

verbale (qui est une tête fonctionnelle) exige que son complément verbal présente une information de mode. En italien il y a des impératifs qui ne sont pas capables de fournir cette information. Ce sont les impératifs *authentiques* (dans la terminologie de Zanutinni), c'est-à-dire les impératifs non-empruntés d'une autre forme verbale. Un impératif authentique, montre Zanutinni, (tel que *Parla!*) a dans sa structure seulement la racine verbale (*parl-*) et une voyelle thématique (*-a*) (Zanuttini 1997 : 126-129). Par conséquent, il ne donne pas d'information sur le mode.

Les impératifs authentiques se distinguent des impératifs *supplétifs* (c'est-à-dire les impératifs homonymes à une autre forme verbale). Ces derniers peuvent fournir l'information de mode demandée par la négation. Ainsi, dans le groupe d'idiomes italiens, la construction asymétrique de l'impératif négatif par rapport à l'impératif positif s'explique, selon Zanutinni, par le contraste entre les impératifs dépourvus d'information morphologique de mode et les impératifs contenant cette information.

3. Le cas du roumain

En roumain la forme négative de l'impératif à la deuxième personne du singulier s'obtient par l'ajout du marqueur négatif à l'infinitif. Ainsi, en (3b) on observe que la forme négative obtenue sur la base de la forme positive (3a) est agrammaticale, la forme négative correcte étant donnée en (3c).

- (3) a. *Telefonează !*
- b. **Nu telefonează !*
- c. *Nu telefona !*

La ressemblance avec le groupe italien est donc remarquable. Il est légitime dans ces conditions de vérifier si l'analyse proposée par Zanuttini pour l'italien peut être adoptée pour le roumain aussi. Rappelons que la justification de cette analyse est la suivante : le marqueur négatif dans les idiomes italiens demande la présence de l'information de mode sur le verbe avec lequel le marqueur doit se combiner. Si cette information n'est pas disponible, le marqueur et la forme verbale en question deviennent incompatibles.

4. Le roumain à la lumière de l'explication de Zanutinni

Il s'avère que l'affirmation de Zanutinni que les impératifs non-compatibles avec la négation en italien sont dépourvus de cette information modale n'est pas justifiée pour le roumain.

Le roumain dispose lui aussi d'impératifs compatibles et non-compatibles avec la négation. Cependant, le critère qui distingue les deux classes n'est pas la présence ou l'absence de l'information de mode sur le verbe, mais

deux autres traits : le nombre du verbe impératif et l'homonymie/la non-homonymie avec l'infinitif dit 'nu' (c'est-à-dire sans la marque *a* de l'infinitif).

L'impératif roumain ne se comporte donc pas de façon uniforme au singulier et au pluriel. On présente d'abord le cas du pluriel, qui est plus simple. Les impératifs pluriels en roumain (4a) sont tous compatibles avec la négation (4b) et correspondent à ce que Zanutinni appelle 'impératifs supplétifs', car ils sont homonymes avec la deuxième personne du pluriel de l'indicatif présent (4c), d'où ils sont supposés venir.

- (4) a. Alergați ! ('Courrez !')
- b. Nu alergați ! ('Ne courez pas !')
- c. Voi alergați ('Vous courez.')

Au singulier, les données liées à l'impératif sont plus compliquées. Deux cas de figure se présentent: (i) les impératifs de singulier qui ne sont pas homonymes avec l'infinitif nu et qui sont incompatibles avec la négation, et (ii) les impératifs de singulier qui sont homonymes avec l'infinitif nu et qui sont compatibles avec la négation.

A l'intérieur du type (i), on observe deux sous-classes d'impératifs non-homonymes avec l'infinitif nu : les impératifs authentiques et une sous-classe d'impératifs supplétifs. Les impératifs authentiques en roumain sont marqués en majorité par des désinences qui continuent et ré-analysent l'impératif latin. C'est le cas des verbes de la première classe de conjugaison : *Cântă !* ('Chante !'). Cette forme vient de l'impératif actif présent latin *Canta!* (avec *-a* non-accentué). Même si *-a* latin non-accentué n'est pas une désinence (mais partie de la racine verbale), son correspondant roumain *-ă* l'est, à la suite d'une ré-analyse où *cânt-* est devenu racine verbale (Cuniță 1989: 148). A la différence des idiomes italiens donc, les impératifs authentiques du roumain *présentent du marquage morphologique*. Cependant, ils ne peuvent pas se combiner avec la négation (5b), la forme négative étant obtenue à l'aide de l'infinitif nu (5c).

- (5) a. Cântă ! ('Chante !')
- b. *Nu cântă !
- c. Nu cânta ! ('Ne chante pas !')

L'autre sous-classe d'impératifs non-homonymes avec l'infinitif nu et, donc, incompatibles avec la négation regroupe les impératifs 'supplétifs', c'est-à-dire les verbes à l'impératif qui sont homonymes avec la deuxième personne, singulier, de l'indicatif présent. Un verbe comme *a muri* 'mourir' aura donc une forme d'impératif positif (6a) homonyme avec l'indicatif pré-

sent (6b), mais incompatible avec la négation (6c), la forme d'impératif négatif étant dérivée de l'infinitif (6d).

- (6) a. Mori ! ('Meurs !')
- b. Tu mori. ('Tu meurs.')
- c. *Nu mori ! ('Ne meurs pas !')
- d. Nu muri ! ('Ne meurs pas !')

Quant au type (ii), les impératifs de singulier compatibles avec la négation sont les impératifs homonymes avec l'infinitif nu (impératifs 'supplétifs'), cf. (7a) et (7c). Ces impératifs exposent une homonymie supplémentaire avec la troisième personne, singulier, de l'indicatif présent (7b) :

- (7) a. Bea ! ('Bois !')
- b. El bea. ('Il boit.')
- c. Nu bea ! ('Ne bois pas !')

Pour conclure, donc, les impératifs *compatibles* avec la négation sont les impératifs de singulier homonymes avec la forme d'infinitif nu, aussi bien que tous les impératifs pluriels. Les impératifs *incompatibles* avec la négation sont les impératifs de singulier qui ne sont pas homonymes avec la forme d'infinitif nu. C'est ce qui est exprimé dans le tableau 1 ci-dessous :

Types morphologiques d'impératifs	Compatibilité avec la négation	Exemples
I. Pluriels	Oui	<i>nu mâncați !</i> ('ne mangez pas !'), <i>nu beți !</i> ('ne buvez pas !'), <i>nu scrieți</i> ('n'écrivez pas !'), <i>nu iubiți !</i> ('n'aimez pas !')
II. Singuliers		
(i) Homonymes avec les infinitifs nus	Oui	<i>nu bea !</i> ('ne bois pas'), <i>nu scrie !</i> ('n'écrit pas !')
(ii) Non-homonymes avec les infinitifs nus	Non	<i>*nu mănâncă !/nu mânca !</i> ('ne mangez pas !'), <i>*nu iubește !/nu iubi !</i> ('n'aime pas !')

Tableau 1 : Types morphologiques d'impératifs en roumain littéraire et leur rapport avec la négation

Toutes ces données montrent que la distinction impératif ‘authentique’ vs. impératif ‘supplétif’ proposée par Zanutinni n’est pas très pertinente pour expliquer le comportement de l’impératif par rapport à la négation en roumain.

Un autre fait empirique qui contredit la généralisation de Zanutinni est fourni par l’aroumain, un dialecte du roumain. L’aroumain dispose d’au moins quatre impératifs authentiques dans le sens de Zanutinni : *Dî !* (‘Donne !’), *Du !* (‘Mène !’), *Fă !* (‘Fais !’), et *Vin !* (‘Viens !’), cf. Caragiu Marioțeanu (1968: 119). De plus, tout comme en roumain standard, la première classe de conjugaison en aroumain hérite de l’impératif actif latin la voyelle thématique *-a* qui est ré-analysée aussi comme désinence de l’impératif. Dans ce cas, on peut donc aussi parler d’impératifs authentiques, dans le sens de Zanutinni.

Crucialement, la règle de formation de l’impératif négatif en aroumain est invariable : la forme négative s’obtient de la forme positive par la préfixation du marqueur négatif *nu*. Cette opération s’applique donc aux impératifs authentiques aussi, ce qui est inattendu selon l’explication de Zanutinni. Voici la représentation synthétique:

Types morphologiques d’impératifs	Compatibilité avec la négation	Exemples
I. Pluriels	Oui	<i>nu cântăți !</i> (‘ne chantez pas !’) <i>nu durniți !</i> (‘ne dormez pas !’)
II. Singuliers		
(i) Authentiques	Oui	<i>nu dî !</i> (‘ne donne pas !’), <i>nu du !</i> (‘ne mène pas !’), <i>nu fă !</i> (‘ne fais pas !’), <i>nu vin !</i> (‘ne viens pas !’)
(ii) Supplétifs	Oui	<i>nu câ’ntî !</i> (‘ne chante pas !’), <i>nu dórmi !</i> (‘ne dorme pas !’)

Tableau 2 : Types morphologiques d’impératifs en aroumain et leur rapport avec la négation

5. Une approche alternative. Le cas de l’italien et du roumain à la lumière d’une explication unifiée

L’analyse des données dans le paragraphe précédent ne devrait pas nourrir l’idée qu’une rupture fondamentale se manifeste au sein des langues romanes concernant la relation entre impératif et négation. En fait, l’idée directrice doit toujours rester celle d’une ressemblance essentielle entre le groupe italien et le roumain. En effet, dans tous ces idiomes, on observe des faits montrant simultanément la compatibilité et l’incompatibilité entre l’impératif et la négation. Ce qui reste à découvrir ce sont donc les propriétés qui gèrent ces compatibilités et respectivement ces incompatibilités à travers les idiomes étudiés ici.

L'idée avancée par la présente approche est que la compatibilité et l'incompatibilité se laissent toutes les deux expliquées par l'intermédiaire des propriétés que les deux classes d'impératifs manifestent en tant qu'*opérateurs*. Quelques précisions sur le concept d'opérateur en général seraient donc utiles²⁰.

5.1. Les opérateurs: quelques généralités

Un opérateur est généralement un mot ou un syntagme (parfois phrasique) dont la signification détermine l'interprétation du constituant avec lequel l'opérateur se combine. Un exemple typique d'opérateurs est la paire d'adjectifs *nécessaire-possible*, employés dans une phrase racine régissant une subordonnée :

(8) Il est **nécessaire/possible** que deux plus deux fassent quatre.

Dans cet exemple, les opérateurs *nécessaire* et *possible* déterminent l'interprétation de la phrase subordonnée (*que*) *deux plus deux fassent quatre* en ce sens que la proposition (*que*) *deux plus deux fassent quatre* ne s'avère pas seulement une proposition *vraie*, mais, de plus, une proposition dont la vérité est présentée soit comme *nécessaire*, soit comme *possible*. On dit alors que la phrase (*que*) *deux plus deux fassent quatre* représente la portée de l'opérateur.

Si une phrase contient plus d'un opérateur, il est possible que leurs portées interagissent. L'interaction se manifeste sous deux aspects : ou bien la portée P_{O_1} de l'opérateur O_1 se trouve dans la portée P_{O_2} de l'opérateur O_2 ; ou bien l'inverse, c'est-à-dire que la portée P_{O_2} de l'opérateur O_2 se trouve dans la portée P_{O_1} de l'opérateur O_1 . Dans le premier cas, le rapport de portée entre les deux opérateurs signifie que l'interprétation de O_1 dépend de l'interprétation de O_2 . C'est ce qui s'exprime par la notation $P_{O_2} > P_{O_1}$. Dans le second cas, c'est l'interprétation de O_2 qui dépend de l'interprétation de O_1 : $P_{O_1} > P_{O_2}$.

Dans un énoncé à deux opérateurs, le rapport entre leurs portées peut être parfois déterminé à partir de l'ordre syntaxique des opérateurs. C'est par exemple le cas des quantificateurs de l'anglais *somebody* ('quelqu'un') et

²⁰ L'idée de traiter la relation entre le marqueur négatif et l'impératif comme un rapport entre deux opérateurs appartient originairement à Chung-Hye Han (Han 2001). Han a exprimé cette intuition dans le cadre du Programme Minimaliste. Son analyse assume que la compatibilité/l'incompatibilité entre l'impératif et le marqueur négatif est la conséquence sémantique d'une certaine dérivation syntaxique. Dans la présente analyse le rôle que nous reconnaissons à la sémantique est beaucoup plus important. Nous sommes d'avis que les propriétés sémantiques des opérateurs sont les seules qui comptent dans l'explication.

everybody ('tout le monde') dans l'énoncé :

(9) **Somebody** loves **everybody**.

'Il y a quelqu'un qui aime tout le monde.'

L'ordre syntaxique est ici *somebody>everybody*. La signification de l'énoncé est qu'il y a une certaine personne x , de sorte que pour toute autre personne y , x aime y . Cette signification est fournie par l'ordre de portée $P_{\text{somebody}} > P_{\text{everybody}}$ reflétée cette fois-ci dans l'ordre syntaxique. On dit dans ce cas que le rapport de portée entre *somebody* et *everybody* est *direct*. Si un opérateur participe à un ordre de portée directe, on dit que sa portée est *contextuelle*.

Le cas complémentaire est celui où la portée d'un opérateur ne coïncide pas avec la position syntaxique d'un opérateur par rapport à l'autre. C'est la situation du syntagme *une certaine suédoise* par rapport à l'opérateur *vouloir* (sous sa forme *veut*) en (10) :

(10) Paul **veut** épouser **une certaine suédoise**.

'Il y a une certaine suédoise que Paul veut épouser.'

L'ordre syntaxique est ici *veut>une certaine suédoise*. Néanmoins, l'ordre d'interprétation place le syntagme *une certaine suédoise* en position sémantique principale et demande à ce que le verbe *veut* soit interprété en fonction de la signification du syntagme *une certaine suédoise* [comme on le voit dans la paraphrase associée à l'exemple (10)]. L'ordre de portée ici est donc $P_{\text{une certaine suédoise}} > P_{\text{veut}}$. Pour tels cas on parle d'un ordre de portée *inverse* (Swart 1998). Si un opérateur participe à un ordre de portée inverse, alors sa portée n'est pas contextuelle, mais *inhérente* (ou *intrinsèque*).

5.2. Les opérateurs de force directive et de négation en roumain

En roumain, dans un énoncé impératif négatif, il y a aussi deux opérateurs : le marqueur négatif (abrégé MN) et l'impératif (Imp). Le marqueur négatif a pour contenu la négation (Neg_{MN}). La portée de la négation est un contenu propositionnel (Searle 1972: 71). Par exemple, dans la phrase impérative *Nu pleca !* ('Ne parte pas !'), la négation s'applique au contenu propositionnel associé au verbe *pleca* ('partir'). Lorsque la négation se combine avec un contenu propositionnel, le résultat est aussi un contenu propositionnel : un contenu propositionnel négatif.

Les impératifs, à leur tour, expriment une certaine force illocutoire, à savoir une directive D_{Imp} (Searle 1979). La portée de la directive doit être aussi un contenu propositionnel ; il s'agit du contenu propositionnel four-

ni par le verbe. Ainsi, dans l'énoncé impératif *Nu pleca !*, la force directive D_{Imp} s'applique au contenu propositionnel négatif *nu pleca* ('ne pas partir'). Lorsqu'une directive se combine avec un contenu propositionnel, le résultat n'est plus un contenu propositionnel, mais une occurrence de la directive en question.

Comme on l'a déjà vu, il y a des impératifs qui peuvent être co-occurents avec la négation et des impératifs incompatibles avec une négation. Il devient alors nécessaire d'expliquer quelle est la cause de leur compatibilité/incompatibilité avec la négation.

Commençons avec les énoncés corrects, tels que *Nu telefona !*. La grammaticalité de *Nu telefona !* montre que l'impératif qui y est utilisé est compatible avec la négation. Le contenu de l'énoncé en entier est une directive prohibitive : la directive de ne pas appeler. *Ce contenu est l'effet de l'ordre de portée $D_{\text{Imp}} > \text{Neg}_{\text{MN}}$* . Cet ordre signifie que la négation Neg_{MN} exprimée par le marqueur négatif est interprétée en fonction de la directive D_{Imp} exprimée par l'impératif.

Puisque la portée de la directive n'est pas déterminée ici par l'ordre syntaxique (qui est l'ordre $\text{MN} > \text{Imp}$), on peut en conclure qu'en roumain les impératifs compatibles avec la négation (c'est-à-dire les impératifs de pluriel, aussi bien que les impératifs de singulier homonymes avec l'infinitif nu) sont intrinsèquement *des opérateurs avec la portée la plus large* dans l'énoncé. C'est cette portée intrinsèquement large qui permet donc l'expression de la directive prohibitive. La portée large des impératifs compatibles avec la négation nous permet maintenant de formuler la définition suivante :

(CP) *En roumain, un impératif compatible avec la négation est un impératif dont la portée doit être supérieure à la portée de la négation.*

Les impératifs de pluriel et les impératifs de singulier homonymes avec l'infinitif nu satisfont cette définition.

Passons maintenant aux énoncés agrammaticaux, par exemple, **Nu telefonează!*. Cet énoncé contient aussi le marqueur négatif et un impératif. L'impératif est incompatible avec la négation, d'où l'agrammaticalité de l'énoncé.

On a vu que la compatibilité de l'impératif avec la négation dans *Nu telefona !* ci-dessus se laisse expliquée par sa portée intrinsèquement large sur la négation. Il est clair que l'agrammaticalité de **Nu telefonează!* ne peut pas être justifiée par le même rapport de portée. En fait, le rapport de portée dans **Nu telefonează!* peut être déterminée à partir de l'ordre syntaxique $\text{MN} > \text{Imp}$. Ce rapport est $\text{Neg}_{\text{MN}} > D_{\text{Imp}}$, qui signifie : *la directive d'appeler est niée par l'opérateur de négation*.

L'ordre de portée $\text{Neg}_{\text{MN}} > D_{\text{Imp}}$ montre qu'en fait l'impératif *telefonează!* ne satisfait pas la définition (CP) d'un impératif compatible avec la néga-

tion. Il en résulte que son incompatibilité avec la négation est due à sa portée contextuellement étroite.

La compatibilité, et respectivement l'incompatibilité des impératifs avec la négation en roumain, s'explique donc à partir de l'existence de deux classes d'impératifs, ayant des propriétés de portée distincte par rapport à la négation:

— En roumain, les impératifs de pluriel, aussi bien que ceux de singulier homonymes avec l'infinitif nu (c'est-à-dire les impératifs compatibles avec la négation), ont *portée intrinsèquement large* sur la négation.

— En roumain, les impératifs de singulier non-homonymes avec l'infinitif nu (c'est-à-dire les impératifs incompatibles avec la négation) sont *contextuellement sous la portée de la négation* (ils ont *portée contextuellement étroite* par rapport à la négation).

La situation de l'aroumain s'explique dans le même cadre. Puisque dans ce dialecte il n'y a pas d'impératifs incompatibles avec la négation, cela signifie que dans cet idiome tout impératif a portée intrinsèquement large, dominant ainsi d'une manière inhérente la négation.

5.3. Les opérateurs de force directive et de négation dans le groupe italien, en espagnol et en catalan

Il est assez facile d'appliquer l'explication ci-dessus au cas des idiomes italiens. L'énoncé grammatical *Non telefonar!* exprime une directive prohibitive et contient un impératif supplétif (*telefonar*). L'impératif supplétif a portée large sur la négation ($D_{\text{Imp}} > \text{Neg}_{\text{MN}}$), puisque autrement la signification de directive prohibitive ne serait plus exprimable. L'ordre de portée $D_{\text{Imp}} > \text{Neg}_{\text{MN}}$ n'est pas dérivable de l'ordre syntaxique des opérateurs Imp et MN (qui est l'ordre $\text{MN} > \text{Imp}$). Tout comme en roumain, les impératifs en italien doivent donc avoir portée intrinsèquement large sur la négation. Les impératifs supplétifs satisfont cette condition.

De l'autre côté, l'énoncé agrammatical **Non telefona!* contient (dans la terminologie de Zanutinni) un impératif authentique précédé par la négation. La signification associée à cette structure est que la négation nie la directive non-prohibitive *telefona!*. L'ordre de portée qui conviendrait à cette signification ne peut plus être l'ordre $D_{\text{Imp}} > \text{Neg}_{\text{MN}}$ puisque ce dernier ordre justifie la signification d'une directive prohibitive. L'ordre adéquat doit être donc $\text{Neg}_{\text{MN}} > D_{\text{Imp}}$, avec la portée de l'impératif authentique dominée par la portée de la négation. Etant donné que tout impératif authentique est incompatible avec la négation et que l'incompatibilité d'un impératif authentique quelconque avec la négation s'explique par sa portée étroite, il s'en suit que la

portée (contextuellement) étroite est un trait de tout impératif authentique en italien. On obtient ainsi deux groupes d'impératifs italiens dont les caractéristiques sont semblables aux caractéristiques des impératifs roumains :

- Les impératifs supplétifs en italien (c'est-à-dire les impératifs compatibles avec la négation) ont *portée intrinsèquement large* sur la négation.
- Les impératifs authentiques en italien (c'est-à-dire les impératifs incompatibles avec la négation) *sont contextuellement sous la portée de la négation*.

On peut maintenant élargir le domaine empirique couvert par l'explication proposée ci-dessus. Les données de l'espagnol et du catalan se présentent dans la même lumière, puisque ces langues manifestent le même contraste, grammatical-agrammatical, dans le domaine des énoncés impératifs négatifs. On se limite ici à décrire les situations de contraste. Entre parenthèses, on trouve indiqué le rapport de portée entre la négation et la force directive.

Espagnol (Zanutinni 1997: 109-110, ex. 15-17) :

- (11) a. Habla ! (impératif authentique, 2ème personne, singulier)
 b. *No habla ! (portée contextuellement étroite : $*Neg_{MN} > D_{Imp}$)
 c. No hables ! (impératif supplétif = subjonctif, 2ème personne, singulier; portée intrinsèquement large, $D_{Imp} > Neg_{MN}$)
- (12) a. Hablad ! (impératif authentique, 2ème personne, pluriel)
 b. *No hablad ! (portée contextuellement étroite : $*Neg_{MN} > D_{Imp}$)
 c. No hableis ! (impératif supplétif = subjonctif, 2ème personne, pluriel; portée intrinsèquement large, $D_{Imp} > Neg_{MN}$)

Catalan (Zanutinni 1997: 109, ex. 12-14) :

- (13) a. Parla ! (impératif authentique, 2ème personne, singulier)
 b. * No parla ! (portée contextuellement étroite : $*Neg_{MN} > D_{Imp}$)
 c. No parlis ! (impératif supplétif = subjonctif, 2ème personne, singulier; portée intrinsèquement large, $D_{Imp} > Neg_{MN}$)
- (14) a. Parleu ! (impératif supplétif = subjonctif, 2ème personne, pluriel)
 b. No parleu ! (portée intrinsèquement large: $D_{Imp} > Neg_{MN}$)

6. Les opérateurs de force directive dans les idiomes romans à négation postverbale

Jusqu'ici l'analyse s'est penchée sur les idiomes à négation préverbale. Cependant, la Romania comprend aussi des idiomes à négation postverbale. Le français, l'occitan central moderne, le wallon et trois dialectes italiens du nord (Zanutinni 1997: 111-112) en sont des exemples. Voici le cas du français en (15). Dans cet exemple, l'élément qui exprime la négation effective est l'adverbe *pas*, qui suit l'impératif *mange*.

(15) Ne mange pas !

Zanutinni observe que dans ces situations la construction de l'impératif négatif n'obéit pas aux restrictions qui caractérisent les langues à négation préverbale. Plus précisément, dans la plupart des idiomes romans à négation postverbale, il n'y a pas d'incompatibilité entre l'impératif authentique et la négation. Considérons en ce sens le cas du piémontais, où l'impératif singulier de deuxième personne est un impératif authentique. La négation postverbale *nen* s'y attache sans aucune restriction (Zanutinni 1997 : 111, ex. 20) :

(16) a. Parla !

b. Parla nen !

Cependant, Zanutinni note une exception : l'occitan central moderne. Dans cet idiome, la négation postverbale est sensible à l'impératif authentique, tout comme dans les langues à négation préverbale (17) :

(17) a. Canta ! (impératif authentique, 2ème personne, singulier)

b. *Canta pas !

c. Cantes pas ! (impératif supplétif = subjonctif, 2ème personne, singulier)

Zanutinni remarque que le phénomène n'est pas général en occitan. L'occitan de Périgord est cité comme s'alignant au comportement non-restrictif des autres langues à négation postverbale (Zanutinni 1997: 113).

Concernant les idiomes à négation postverbale, notre perspective sur les impératifs négatifs prédit justement l'existence des deux classes de langues mentionnées ci-dessus. En effet, étant donné l'ordre syntaxique Imp>MN et l'ordre de portée $D_{Imp} > Neg_{MN}$ qui décide de l'existence des directives prohibitives, une langue à négation postverbale peut illustrer, selon l'analyse déployée ici, l'une des deux situations possibles ci-dessous :

- ou bien les impératifs d'une telle langue ont tous portée contextuellement large sur la négation ;
- ou bien il y a des langues à deux sous-classes d'impératifs (des impératifs à portée contextuellement large sur la négation *vs.* des impératifs à portée intrinsèquement étroite par rapport à la négation)²¹.

Une troisième possibilité (où tous les impératifs ont intrinsèquement portée étroite sous la négation) est improbable, vu qu'elle s'appliquerait à un type de langue où l'expression de la directive prohibitive est impossible.

Le premier type est illustré justement par le français, le wallon, le valdostain, le milanais, le piémontais et l'occitan de Périgord. Le deuxième type, par l'occitan central moderne.

Il découle de ce qui a été montré jusqu'ici que, quel que soit le placement du marqueur négatif par rapport à l'impératif, la contrainte de portée qui doit être satisfaite par un énoncé impératif négatif est l'ordre $D_{\text{Imp}} > \text{Neg}_{\text{MN}}$. Cet ordre est donc responsable pour l'expression de la directive prohibitive. Etant donné qu'on ne connaît pas de langue qui ne soit pas capable d'exprimer ce type de directive, il s'en suit que cette contrainte de portée est universelle.

7. Conclusions. Vers une typologie des impératifs négatifs romans

La distinction impératif authentique *vs.* impératif supplétif ne s'avère donc pas suffisante pour expliquer le problème de l'impératif négatif dans les langues romanes. Si l'on veut aboutir à une explication unifiée du phénomène, le critère doit être cherché ailleurs. Nous considérons que la clé du problème se trouve dans le rapport de portée $D_{\text{Imp}} > \text{Neg}_{\text{MN}}$ entre les deux opérateurs MN et Imp. Ce rapport fonctionne comme une contrainte qui doit être satisfaite par n'importe quelle langue romane (et plus généralement, par toute langue), si l'on veut que les énoncés de commande prohibitive soient corrects.

²¹ Un point faible des approches syntaxiques est le fait qu'elles excluent l'existence de la seconde classe de langues (par exemple, l'occitan moderne central). Conformément à Han (2001), une langue qui rejette les impératifs négatifs est une langue où se réalise la conjonction des deux phénomènes syntaxiques: la montée de l'impératif dans la position C⁰ et la relation de C-commande entre la négation et l'impératif. En occitan moderne central la négation ne commande pas l'impératif (à cause du fait que la négation est post-verbale). Selon l'analyse de Han donc, l'occitan central moderne devrait être une langue à impératif négatif. En fait, l'impératif négatif y est rejeté.

Les langues romanes parviennent à satisfaire cette contrainte par l'intermédiaire de deux catégories d'opérateurs de force directive : opérateurs à portée *inhérente/intrinsèque* sur la négation et opérateurs qui prennent portée sur la négation d'une manière *contextuelle*. Les premiers réalisent avec la négation un ordre de portée inverse par rapport à l'ordre syntaxique des opérateurs. Les seconds sont les opérateurs qui réalisent avec la négation un ordre de portée directe par rapport à l'ordre syntaxique.

Il y a un seul idiome roman où tous les impératifs sont des opérateurs à portée inhérente sur la négation. Il s'agit de l'aroumain. En aroumain (qui a la négation préverbale et réalise donc l'ordre syntaxique MN>Imp), la formation de l'impératif négatif suit la règle invariable de la préfixation négative de l'impératif positif. Il en découle que la force directive domine la négation, bien que syntaxiquement ça soit le marqueur négatif qui domine l'impératif.

Les autres langues romanes qui disposent aussi d'opérateurs de portée large inhérente sont toujours des idiomes à négation préverbale. La différence par rapport à l'aroumain consiste dans le fait que ces autres langues divisent la classe des impératifs en deux sous-classes : les impératifs dont la force directive est intrinsèquement supérieure à la négation et le reste. Font partie de ce groupe de langues le roumain, le groupe italien discuté dans cet article, l'espagnol, le portugais et le catalan. C'est ici donc qu'apparaît la nécessité de distinguer entre les impératifs compatibles avec la négation et les impératifs non-compatibles. Dans notre analyse, les impératifs compatibles avec la négation sont les impératifs à portée intrinsèquement large.

D'autre part, les langues qui doivent la bonne formation de l'impératif négatif à la supériorité *contextuelle* de portée de la force directive sur la négation sont les langues à négation postverbale. Tout comme dans la situation précédente, on distingue les langues où absolument tous les impératifs sont contextuellement supérieurs en portée sémantique à la négation, des langues où les impératifs contextuellement supérieurs en portée à la négation sont seulement une sous-classe de la classe des impératifs. Dans la première catégorie, on trouve le français, le wallon, le piémontais, le milanais, le valdotain et l'occitan de Périgord. Dans la seconde catégorie, on trouve un seul idiome, à savoir l'occitan moderne central.

Toutes ces données peuvent être résumées dans le tableau suivant, qui représente la conclusion de cette recherche :

Impératif / Négation	Langues à négation préverbale	Langues à négation postverbale
Langues où tous les impératifs ont portée intrinsèquement large sur la négation	l'aroumain	-
Langues où tous les impératifs ont portée contextuellement large sur la négation	-	le français, le wallon, le piémontais, le milanais, le valdotain, l'occitan de Périgord
Langues à deux types d'impératifs : impératifs à portée intrinsèquement étroite sous la négation et impératifs à portée contextuellement large sur la négation	-	l'occitan moderne central
Langues à deux types d'impératifs : impératifs à portée contextuellement étroite sous la négation et impératifs à portée intrinsèquement large sur la négation	le roumain standard, l'italien littéraire, l'espagnol, le catalan, le portugais, le padouan, le frioulan, le sicilien, le roman, etc.	-

Tableau 3. La typologie des idiomes romans selon la contrainte de portée $D_{imp} > Neg_{MN}$

Bibliographie :

- BOURCIEZ, Edouard, 1956, *Eléments de linguistique romane*, Paris, Klincksieck;
- BYCK, Jacques, 1967, „Imperativul în limba română”, in *Studii și articole*, București, Editura Științifică, pp. 131-143;
- CARAGIU MARIOTEANU, Matilda, 1968, *Fono-morfologia dialectului aromân*, București, Editura Academiei RSR;
- CUNIȚĂ, Alexandra, „Imperativul”, in Marius SALA (coord.), *Enciclopedia limbilor romanice*, 1989, București, Editura Științifică și Enciclopedică, pp. 148-149;
- HAN, Chung-Hye, 2001, „Force, Negation and Imperatives”, *The Linguistic Review*, 18, pp. 289-325;
- MAIDEN, Martin, 2006, „On Romanian Imperatives”, *Philologica Jassyensia*, II, 1, pp. 47-59;

- PARRY, Mair, 2013, „Negation in the History of Italo-Romance”, in David WILLIS, Christopher LUCAS, Anne BREITBARTH, (éds.), *The History of Negation in the Languages of Europe and Mediterranean*, Oxford University Press, pp. 77-119;
- SADOCK, Jerrold M. et Arnold M. ZWICKY, 1985, „Speech act distinctions”, in Timothy SHOPEN (ed.), *Language Typology and Syntactic Description I: Clause Structure*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 155-196;
- SEARLE, John R., 1972, *Les actes de langage*, traduction française par Hélène Pauchard, Paris, Hermann;
- SEARLE, John R., 1979, *Sens et expression*, traduit de l'anglais par Joelle Proust, Paris, Editions de Minuit;
- SWART, Henriëtte de, 1998, „Licensing negative polarity under inverse scope”, *Lingua*, 105, 3-4, pp. 175-200;
- ZANUTTINI, Raffaella, 1997, *Negation and Clausal Structure*, Oxford, Oxford University Press;
- ZEIJLSTRA, Hedde, 2006, „The Ban on True Negative Imperatives”, in Olivier BONAMI, Patricia CABREDO-HOFHERR (eds.), *Empirical Issues in Syntax and Semantics 6. Papers from CSSP 2005*, Paris, pp. 405-424.

Prof. dr. Emil Ionescu

University of Bucharest

emil.ionescu@litere.unibuc.ro

Professor in the department of linguistics of the Faculty of Letters, University of Bucharest, and the head of the Center for Computational Linguistics in the same faculty. He currently teaches general linguistics, formal semantics and modern theories of grammar. Since 2016, march, he is the dean of the Faculty of Letters.

L'auteur pluriel. Théories et pratiques postmodernes de l'innovation littéraire

Oana FOTACHE
Université de Bucarest

Abstract

This paper attempts to reopen the issues of formal innovation and literary originality in the context of contemporary literary theory. One of the “common places” (Compagnon 1998) of European Romanticism, the concept of author understood as a genial expression of human spirit will undergo numerous reinterpretations in the following literary periods. The most profound of these is probably its separation from the notion of originality as a mark of creative individuality. Contemporary literary theory has shifted its interest towards other concepts and themes: language and discourse as creative forces, the problems of literary reception, etc. It was necessary for the author to come back as protagonist of the postmodern narrative in order for the theories of literary authority to regain their place in the international academic debate.

Among the traits of authority, the individual dimension has almost always seemed natural, matter-of-fact; its constructed and conventionalized character due to literary tradition have been rarely challenged. Harold Bloom, in his *Anxiety of Influence* and *The Western Canon* defined canonicity as strangeness, following a Romantic and formalist line of thought. It was Bourdieu's sociological theory of art that has rediscovered the theoretical force of the Foucauldian ‘author function’. In this context, I shall discuss several recent positions regarding the changes brought to the postmodern concept of the author by the plural/collective authority (Couturier 1998, Meltzer 1994, Stone and Thompson 2007). In order to illustrate the reinterpretation of literary originality from the perspective of plural authorship I shall analyze a cult novel of Romanian postmodernism, *Femeia în roșu* (The Woman in Red, 1990), written together by three writers, members of the '80s generation: Adriana Babeți, Mircea Nedelciu, and Mircea Mihăieș.

Keywords: author, postmodern novel, originality, collective, experimentalism

À mesure que la mythologie moderne de l'auteur prend forme en s'appuyant sur l'affirmation de l'esthétique romantique mais en plongeant ses racines plus loin dans le temps, la représentation du créateur de littérature se personnifie aux yeux du public et de la critique littéraire et s'associe à l'œuvre jusqu'alors inédit. Michel Foucault (*Qu'est-ce qu'un auteur*, 1969) le rappelle, avant les XVII^e et XVIII^e siècles, l'anonymat [des textes] ne troublait personne, autrement dit, revendiquer le discours en le signant de son nom ou indiquer une autorité n'en garantissait ni la crédibilité ni la valeur, et ce n'est qu'à l'époque moderne que l'individualité du créateur tend à être perçue comme définitoire dans le champ littéraire et artistique. Les vieilles pratiques de l'interpolation, des citations non marquées, des textes produits de collaborations variées s'estompent jusqu'à disparaître, du moins dans le circuit littéraire 'élevé' et pour ne revenir que sous la forme de pratiques d'avant-garde. Dans son inventaire des fonctions organisées autour du livre au Moyen-Âge, Roland Barthes ne place *l'auctor* qu'à la fin, derrière le « *scriptor* (qui recopiait sans rien ajouter), le *compiler* (qui n'ajoutait jamais du sien), [et] le *commentator* (qui n'intervenait de lui-même dans le texte recopié que pour le rendre intelligible) » (Barthes 2002: 43). Beaucoup d'encre a coulé pour expliquer les mutations dans la conception du droit de propriété sur la création ; de l'interrogation subjective de Montaigne à la législation moderne sur le copyright en passant par les concepts romantiques de *génie* et d'*originalité*, la marche vers la reconnaissance individuelle du créateur semble être irréversible et n'exclue pas les diverses formes de collaboration et de sociabilité littéraires comme les salons, les cénacles, les partenariats existentiels qui trouvent une expression textuelle etc. Surtout que les démarches théorétiques sont nombreuses qui élargissent la sphère de l'autorité individuelle et recomposent la figure de l'auteur d'une manière complexe par rapport à ce que la religion romantique de l'unicité avait fondé.

La distance n'est pas si grande entre le culte romantique de la subjectivité créatrice et l'ostentation modern(ist)e de la subjectivité; la multiplication du moi (de la distinction proustienne originale aux confuses typologies de la narratologie d'après-guerre) ne sape pas le principe d'une autorité qui contrôle l'œuvre et ne fait que le déplacer dans une catégorie ou une autre, nommée « moi créateur », « auteur modèle » / implicite » etc. Que se passe-t-il alors quand l'autorité est radicalement discutée, et, avec elle, l'individualité et l'originalité sous-entendues, qui font écho aux mêmes tributs de l'œuvre littéraire ? Cette question constitue un des axes thématiques implicites, de nature métalittéraire, du roman *Femeia în roșu* [La femme en rouge] (1990) rapidement déclaré œuvre culte du postmodernisme roumain et qui a trois auteurs, Mircea Nedelciu, Adriana Babeți et Mircea Mihăieș.

Ce n'est, bien entendu, pas le seul cas de collaboration dans l'histoire des lettres roumaines. En 1884, à cette époque que l'on qualifie comme étant celle « des grands classiques », les dramaturges Ion Luca Caragiale et Iacob Negruzzi écrivent ensemble l'opéra bouffe *Hatmanul Baltag* [Le Hetman Bal-

tag]. En 1908, les poètes symbolistes D. Anghel et Ștefan O. Iosif publient le recueil *Caleidoscopul* [Le Caléidoscope] sous le pseudonyme commun de A. Mirea. Dans l'atmosphère des cénacles étudiants des années 1980 à Bucarest et Iași, des romans collectifs sont élaborés, comme *Autobuzul de Însurăței* [Le bus pour Însurăței] (resté inédit) et *Brazde peste haturi* [Des sillons en travers des limites] (paru tardivement, en 2011). C'est encore dans le milieu étudiant bucarestois que paraît *Rubik* (2008), le livre-puzzle aux 28 auteurs coordonnés par Simona Popescu. Ce genre d'écrits appartient globalement au domaine de l'expérimentation littéraire, comme l'observent M. Stone et J. Thompson dans l'introduction à l'étude collective *Literary Couplings: Writing Couples, Collaborators, and the Construction of Authorship* (2007). Il faut toutefois distinguer l'autorité double ou triple qui programme un texte relativement homogène et la littérature de cénacle qui mise sur la diversité des voix et sur la multiplication incontrôlée des perspectives. L'idée de collaboration littéraire a son origine justement dans le cadre de l'idéologie romantique de l'auteur, qu'elle discute et à laquelle elle survit. Comme le montre Andrew Bennett dans *The Author* (2005), « La collaboration, dans ce récit, perturbe le suprême isolement, l'individualisme solitaire, de l'auteur romantique et on la comprend comme aberration ou modalité littéraire marginale » (Bennett 2005: 94). La démarche de Bennett permet justement de considérer la collaboration littéraire et les diverses formes de co-autorité comme normatives et de trouver un cadre théorétique à l'individualité créatrice.

Pour en revenir à *Femeia în roșu* [La femme en rouge] qui me permettra d'interroger la question de l'auteur pluriel, je soulignerais les paradoxes de sa réception en Roumanie: le roman a eu plusieurs éditions, dans des maisons différentes, il a donc rencontré son public (ce qui était le but), il a été porté à l'écran et à la scène, il est entré dans un manuel de littérature roumaine pour les lycéens, le film homonyme, lancé en 1997 a rempli les salles dans une période pourtant confuse dans l'histoire du cinéma roumain, et pourtant les réactions de la critique sont déroutantes, surtout aujourd'hui, un quart de siècle après la première publication de l'ouvrage. Les contemporains des auteurs, écrivains et critiques, ont immédiatement salué la dimension ludique et parodique du texte, sa virtuosité postmoderne, la variété de ses registres stylistiques, la capacité à recréer sur le mode ironique les recettes du roman populaire et du polar, mais sans discuter le pourquoi de la formule auctoriale choisie. Les critiques et les historiens littéraires de la génération précédente, celle des années 60, n'ont pas accordé grande attention au roman: Nicolae Manolescu, principal créateur du canon littéraire après-guerre ne l'évoque pas dans son *Istoria critică a literaturii române* [Histoire critique de la littérature roumaine] (2008); Alex Ștefănescu non plus, dans son *Istoria literaturii române contemporane. 1941-2000* [Histoire de la littérature roumaine contemporaine] (2008). Le critique de cinéma Tudor Caranfil lamine la source littéraire du film de Mircea Veroiu (1997) en qualifiant le roman de « blague improvisée par un trio d'écrivains transylvains » (*Dicționar universal de filme,*

2008 [Dictionnaire universel du film]). (Un jugement qui paraît justifier l'observation faite par Mihaela Ursa: « la culture roumaine semble avoir toujours prête une étiquette dépréciative qu'elle brandit pour qualifier ses propres expérimentations, même quand elles sont d'avant-garde, ce qui lui permet de goûter la volupté des expérimentations importées » („Lumea după Rubik”) [Le monde après Rubik] 2009). Plus récemment, l'écrivain Mircea Nedelciu (1950-1999) considéré comme le leader de la génération 80 jusqu'à sa mort prématurée a fait l'objet de plusieurs études ou thèses de doctorat de facture monographique (Al. Th. Ionescu 2001, Adina Dinițoiu 2010, Alina Costea 2010) ou de recherches dédiées à la prose postmoderne roumaine considérée sous l'angle théorique ou historique. L'étude de ce roman dans le contexte de l'œuvre de M. Nedelciu – le seul des trois auteurs à être un écrivain consacré – est chose marginale, la critique le mentionnant au titre des étrangetés. Selon la méthodologie de citation des œuvres collectives, le premier auteur est le seul cité et ce n'est pas Mircea Nedelciu, troisième dans l'ordre alphabétique et les commentateurs éprouvent le besoin de le sortir du lot, lui qui est « sur les trois, l'unique écrivain par excellence » (Iulia Popovici, chronique dans *România literară*, 16/ 2003). La même commentatrice réactive dans son interprétation un stéréotype érotique (étant donné que les écrits en collaboration sont souvent le résultat d'une relation de ce type, cf. Stone & Thompson): ce roman serait, selon elle, « l'improbable fruit de la rencontre entre un américaniste versé dans la poétique du journal intime, une comparatiste spécialisée dans l'étude de Roland Barthes et réorientée sur les enjeux de la central-européanité et un prosateur aux appétences théorétiques, grand pratiquant des expériences textuelles ». Autrement dit un hybride plus ou moins scandaleux et qui transgresse en tout cas les normes d'appréciation de la critique.

La question que se sont posés plusieurs commentateurs du roman concerne la répartition des rôles dans le processus de l'écriture: « la contribution de chacun (Emunu [Èmun]– Mihăieș, Emdoi [Èmdeux]– Nedelciu, A – Babeți) est, dans la plupart des cas, signalée dans le texte, si bien que le lecteur qui le voudrait peut faire l'inventaire de l'apport de chacun à la variété stylistique de l'ensemble. » (Ionescu 2001: 34). D'ailleurs, les auteurs avaient prévu que ce serait une interrogation et ils se sont amusés sur son compte en s'identifiant comme personnages-narrateurs en s'attribuant les initiales A, M1 et M2 tout en prenant soin de laisser planer le doute sur les correspondances référentielles faciles (« chaque nom sur la couverture sera en réalité le pseudonyme de l'autre. Comme ça, par permutations », Babeți *et al.* 2011: 57) (D'ailleurs, la correspondance entre les noms sur la couverture et les initiales endossées par les narrateurs dans le roman signe à la fois la garantie de l'authenticité et son voilement mais aussi du droit de propriété, car l'histoire d'Ana Cumpănaș, la protagoniste du roman se recompose à partir des fragments des histoires des autres personnages, témoins crédibles ou pas.)

Ce même commentateur qui se montrait confiant dans la possibilité de dé-

limiter les voix revient sur le sujet et relativise sa position: « ce qui compte est l'ensemble avec ses multiples facettes, certaines affûtées, d'autres rugueuses ou contenant des alluvions, d'autres des imperfections dans la découpe, un ensemble auquel les trois auteurs ont cédé chacun un peu de leur propre personnalité. » (Ionescu 2001: 34)

L'analyse la plus ample (et la plus élogieuse) du roman est signée Mircea Cărtărescu, écrivain postmoderne lui-même, dans un ouvrage de référence qu'il consacre au *Postmodernisme roumain* (1999). Ici aussi Nedelciu apparaît comme auteur principal – « primus inter pares ». Cărtărescu insiste sur la dimension technique, « travaillée », du roman, sur la multiplication des perspectives, non sans amender « l'aspect parfois un peu mécanique » (Cărtărescu 1999: 456) de l'ensemble. Le principal mérite de ce livre dans le paysage de la littérature roumaine après 1989 est, selon lui, d'inaugurer une nouvelle époque et une nouvelle vision de la littérature. Cărtărescu entend par là le fait qu'il dépasse l'aspect livresque, textualiste, qui dominait dans les écrits de la génération 80, durant la décennie précédant la Révolution, pour atteindre un postmodernisme « vrai », à la fois ludique et raffiné, et ancré dans la réalité quotidienne. Le geste avant-gardiste d'écrire un roman « en équipe » est interprété par Mircea Cărtărescu comme étant un dépassement du paradigme moderniste qui conçoit l'œuvre littéraire comme « un écrit profond, unitaire, jailli du subconscient d'un seul (grand) artiste... » (Cărtărescu 1999: 445). Cette interprétation est juste et adéquate, mais n'insiste pas assez sur le cas spécial de l'auteur triple à l'œuvre dans *Femeia în roșu* et qu'il est légitime d'approfondir.

Le thème de l'autorité plurielle, signalé par la critique qui ne le développe pas davantage sous-tend tout le déroulement du roman. Les différences de profil littéraire et de statut canonique entre les trois narrateurs/auteurs sont explicitement assumées, dans l'intention (que nous soupçonnons ironique) de les dépasser par la répartition égale des contributions créatrices. Écrit à la troisième personne du singulier, le roman joue sur plusieurs plans/ romans: celui de l'intrigue « à sensation » (l'histoire de la vie d'Ana Persida Cumpănaș, alias Anna Sage, alias « La femme en rouge », traîtresse présumée, dans l'Amérique des années 1930 du mafieux John Dillinger); celui de la reconstitution, grâce aux témoins retrouvés dans le Banat, de la jeunesse d'Ana puis de la dernière partie de sa vie, quand elle retourne dans son pays natal la Roumanie; celui de l'écriture du roman ayant pour personnages (mais pas comme narrateurs) les trois auteurs A, M1 et M2. Dans le premier de ces trois romans, la perspective dominante, le personnage qui « voit » et filtre les événements racontés à la troisième personne du singulier est Ana en personne (ce choix illustre le type de narration hétérodiégétique, selon la terminologie de G. Genette); la perspective secondaire est celle de l'enfant prénommé Liviuț, qui devient plus tard le médecin légiste Tit Liviu, qui admirait à distance Ana et dont la présence mélancolique sert aux auteurs à introduire la dimension ironique-autoritaire un peu artificielle de l'historien

et savant qui ne se base toujours que sur les faits. Dans les sections documentaires du livre, la narration est construite à la manière d'une mosaïque, alternant des coupures de journaux ou de livres, des histoires à caractère mémoriel narrées par des émigrants roumains dans l'Amérique des années 30, des récits sous forme d'entretien ou d'histoire orale collectée auprès des proches d'Ana etc.

Plusieurs narrateurs secondaires font aussi leur apparition: trois ont un rôle proéminent, et ils sont nommés le traducteur, le projectionniste et le biographe; 7 sont des sources, des informateurs des auteurs/ personnages A, M1 et M2 etc. Sur le cadre extérieur du roman, là où *Femeia în roșu* est préparée, écrite, réécrite, la narration est assumée par une voix impersonnelle qui raconte les trois auteurs identifiés sur la couverture et à l'intérieur du texte (à de rares exceptions quand apparaît la première personne du pluriel: « En ce qui nous concerne, on ne peut pas savoir si... », Babeți *et alii* 2011: 340; « Ainsi se terminait notre livre, fin août 1986 », Babeți *et alii* 2011: 437). Ce « mystère qui reste entier » (je cite un critique dubitatif) est en réalité un topos du postmodernisme littéraire – la dilution de la frontière entre la réalité et la fiction et il trouve une seconde conclusion dans la postface signée Martin Adams Mooreville, auteur dont on découvre sur certains sites comme le prestigieux worldcat.org qu'il est cité en tant que tel et crédité de cette postface... alors qu'il est l'invention des trois auteurs-personnages qui lui prêtent leurs initiales.

Le roman contient divers renvois, pour la plupart non crédibles, au statut et aux rôles des 3 co-auteurs/ narrateurs/ personnages du roman. Ainsi, dans une note de bas de page, on glose sur le terme juridique de coauteur/ complice, défini techniquement par « deux ou plusieurs participants ayant contribué comme auteur à l'accomplissement de l'infraction ». Au-delà de l'horizon criminaliste destiné à farder l'intrigue d'éléments à sensations et populaires, nous pouvons entendre ici « infraction » comme violation de la norme de l'auteur unique et ingénieux, qui « introduit dans la réalité un objet nouveau » (Tudor Vianu), à savoir l'œuvre littéraire. Cet objet n'est pas nouveau en réalité, car sa présence physique dans le monde fictionnel est signalée à plusieurs reprises en tant que livre que certains des personnages ont déjà lu ou dont ils ont au moins entendu parler:

Un vieux du rez-de-chaussée qui ne peut être qualifié de source pour des raisons objectives brise leur élan. Il a lu toute l'histoire dans un livre. Un livre qui s'appelle *La Femme en rouge*. Il l'a lu ligne après ligne de ses propres yeux, alors il n'y a plus aucune raison qu'on se fasse un problème de ça. »; « J'ai écrit dans la dernière lettre comment j'ai rêvé d'une lettre qui m'a tombé du ciel dans ma main gauche et j'ai pensé que quelque chose allait arriver peut-être avec le livre que Mircea Nedelciu il l'a écrit. J'ai compris que c'est pas encore imprimé, on en discute seulement... » (Babeți *et alii* 2011: 49, 393).

Dans la phase préparatoire à l'écriture, les trois auteurs-personnages débattent de la question de la signature, donc de la propriété du texte: « Peut-être sous pseudo. Ou alors sous le vrai nom. Ça dépend. Encore tôt pour savoir. Une question très délicate. Chacun avec son identité. Mais aussi ses différences ! Avec de la personnalité. Avec du tempérament (artistique). Avec un *Weltanschauung*. Mais surtout avec style ! Avec un langage, une écriture propre. Un Ilf et Petrov à trois. » (Babeți et alii 2011: 57) Toutes les notes importantes qui composent l'image de l'Auteur dans la tradition littéraire moderne sont ici énumérées sur le mode ironique; d'ailleurs, la question de la vérification de l'identité devient un des refrains du roman, et ne concerne pas seulement les 3 auteurs mais aussi la femme en rouge et Dillinger lui-même, dont la vie et la mort de l'un et l'autre glisse dans la légende.

Les 3 revendiquent pour eux l'image de l'écrivain-artisan comme le présente Edgar Allan Poe dans son célèbre essai *La Genèse d'un poème*. Tout ce qui concerne le processus créateur fait l'objet d'une planification attentive: du choix du genre – « ...un roman-document. Un roman réaliste, dans le sens illimité du mot » (Babeți et alii 2011: 54) mais aussi une expérience sur la forme du roman populaire –, du thème, du traitement de la matière épique, jusqu'aux divers problèmes de technique épique. Cet hypercontrôle narratif n'est pas incompatible avec le retrait dans les coulisses de l'auteur implicite; d'ailleurs, dans le roman traditionnel aussi, on obtient l'omniscience au prix de son absence de la narration.

L'anonymat de l'auteur derrière la scène fait écho à la dimension mythique de l'histoire. « L'auteur doit rester inexprimé » (Agamben 2006: 92-3) écrit le philosophe Giorgio Agamben dans son commentaire à l'essai de Michel Foucault *Qu'est-ce qu'un auteur ?*. En attribuant au discours (littéraire et pas seulement) plusieurs voix qui configurent une fonction-auteur plurielle et ambiguë, Foucault limitait l'importance de l'individualité de l'auteur en faveur des mécanismes qui sont mis en jeu dans un champ discursif spécifique. Pour Agamben, le nom de l'auteur, qui renvoie non pas à la personne réelle mais à l'auteur implicite, existant dans et par son texte, manifeste en réalité une force impersonnelle qui dépasse le sujet considéré comme individuel. (Nous retrouvons ici des échos de la vision de Maurice Blanchot sur l'écriture comme processus sans origine, interprétable seulement dans sa dimension linguistique, pas mimétique / de représentation.)

Le nom du roman *Femeia în roșu* [La femme en rouge], de même, est riche de références multiples et diffuses: il renvoie à une personne réelle, à un mythe populaire, à un livre en préparation ou déjà publié et à tout cela en même temps.

Quelle possibilité d'interprétation de cette situation s'ouvre devant nous? Comment se « répartit » et se négocie l'autorité entre les trois écrivains/narrateurs/personnages ? La suggestion de Jeffrey Masten de considérer la collaboration littéraire comme une « dispersion de l'auteur/ autorité » plutôt que comme doublement/ triplement etc. de cette dernière peut se révéler

profitable (Masten 1997: 19). Dans la postface fictive du roman, qui a pour objectif d'orienter la lecture mais qui reste peu crédible jusqu'à la fin, on peut lire ce commentaire (autoironique): « Trois auteurs, mais il était impossible de détecter la moindre disparité stylistique. Un contrôle parfait de la phrase, du ton employé. Une adéquation inhabituelle du style au contenu. Ironie, sarcasme, humour, érudition. Nous avons à faire, c'est évident, à des professionnels. » (Babeți et alii 2011: 452). Revenant à Foucault et à la description qu'il fait de la construction de l'auteur, il est clair que l'image de ce dernier se compose différemment quand l'écrivain est considéré individuellement ou faisant partie d'une formule de collaboration littéraire. Dans le second cas, la figure de l'auteur n'est pas seulement autrement construite par les lecteurs, mais elle se perçoit elle-même autrement. Il faudrait que les dictionnaires de littérature aient deux entrées distinctes pour l'écrivain qui signe un texte avec un autre et pour le cas où son autorité est unique. (Naturellement, on ne discute pas ici des situations de variété stylistique, à la portée d'un même auteur.) Après *Femeia în roșu*, Adriana Babeți et Mircea Mihaieș ont été considérés comme des écrivains « professionnels » en plus de leur statut déjà consacré de critiques et de théoriciens de la littérature.

Le roman peut être lu comme un commentaire *sui generis* des théories de Roland Barthes et Michel Foucault sur l'auteur. Les deux théoriciens français furent traduits et présentés au public de la Roumanie des années '80 par Adriana Babeți, coéditrice des anthologies *Pentru o teorie a textului. Antologie Tel Quel* [Pour une théorie du texte. Anthologie Tel Quel] (1981) et *Romanul scriiturii. Antologie Roland Barthes* [Le roman de l'écriture. Anthologie Roland Barthes] (1986). Une autre piste de lecture serait celle de la double codification comme principe constructif de l'esthétique postmoderniste, théorisée initialement par Charles Jencks pour le domaine de l'architecture; dans notre cas les codes avec lesquels les auteurs jouent sont aussi bien les codes sophistiqués de la théorie littéraire que ceux de succès du roman populaire. Le roman n'est cependant un livre de large consommation que par son thème, mais pas dans son traitement, car l'expérimentalisme reste une attitude restreinte au circuit des avant-gardes. L'un des commentateurs de *Femeia în roșu* a parlé d'une démocratisation que les auteurs auraient eu l'intention d'opérer en direction du public (Ionescu 2001). Il convient mieux de voir ici une tentative programmatique de démocratisation et de dissipation de l'autorité, car l'auteur triple du roman ne « revient » pas du texte mais s'en évade de différentes manières. Ce qui se trouve en accord avec l'épistémè postmoderne, car, comme le montre Tatiani G. Rapatzikou, «...les schémas narratifs et l'identité de l'auteur doivent se conformer aux besoins d'un vaste monde qui n'est plus caractérisé par la singularité de la vision, mais par la pluralité et le dialogisme » (in Hadjiafxendi and Mackay 2007: 162). Il est possible que le public de lecteurs de littérature contemporaine soit mieux préparé que la critique à accepter la pluralité (et la désindividualisation) de l'auteur.

Bibliographie :

- AGAMBEN, Giorgio, 2006, *Profanations*, Paris, Payot & Rivages, « Petite bibliothèque »;
- BABEȚI, Adriana, Mircea NEDELICIU și Mircea MIHĂIEȘ, 1990, 2011, *Femeia în roșu*, București, Cartea Românească;
- BARTHES, Roland, 1966, 2002, *Critique et vérité*, Paris, Seuil;
- BENNETT, Andrew, 2005, *The Author*, Abingdon, Routledge;
- CĂRTĂRESCU, Mircea, 1999, *Postmodernismul românesc*, București, Humanitas;
- COMPAGNON, Antoine, 1998, *Le démon de la théorie*, Paris, Seuil;
- COSTEA, Alina, 2010, *Mircea Nedelciu față în față cu lectorul*, teză de doctorat, Universitatea din București;
- COUTURIER, Maurice, 1998, *La figure de l'auteur*, Paris, Seuil;
- DINIȚOIU, Adina, 2010, *Proza lui Mircea Nedelciu, între teorie și practica literară*, teză de doctorat, Universitatea din București;
- FOUCAULT, Michel, 1969, « Qu'est-ce qu'un auteur », *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63^e année, 3 (juillet-septembre), pp. 73-104;
- IONESCU, Al. Th., 2001, *Mircea Nedelciu. Monografie*, Brașov, Aula;
- MASTEN, Jeffrey, 1997, *Textual Intercourse: Collaboration, Authorship, and Sexualities in Renaissance Drama*, Cambridge University Press;
- MELTZER, Françoise, 1994, *Hot Property: The Stakes and Claims of Literary Originality*, University of Chicago Press;
- POPOVICI, Iulia, 2003, „Autopsie (Trafic de critică)”, *România literară*, XXXVI, 16, p. 4;
- RAPATZIKOU, Tatiani G., 2007, „Authorial Identity in the Era of Electronic Technologies”, in Kyriaki HADJIAFXENDI and Polina MACKAY (eds.), 2007, *Authorship in Context. From the Theoretical to the Material*, New York, Palgrave Macmillan;
- STONE, Marjorie and THOMPSON, Judith (eds.), 2007, *Literary Couplings: Writing Couples, Collaborators, and the Construction of Authorship*, University of Wisconsin Press;
- URSA, Mihaela, 2009, „Lumea după Rubik”, *Apostrof*, XX, 2 (225), <http://www.revista-apostrof.ro/articole.php?id=828>.

Conf. univ. OANA FOTACHE

University of Bucharest

oana_fotache@yahoo.com

Associate Professor of Literary Theory at the Department of Literary Studies, University of Bucharest (Romania). She has taught courses and published on modern literary theory, comparative literature, and exile studies.

Recent publications: *Moșteniri intermitente* (Univ. of Bucharest, 2013); „Il posto della scrittura e lo spazio della lettura. Le prose rumeno-americane di Dumitru Radu Popa”, in *Innesti e ibridazione tra spazi culturali*, a cura di Ioana Both, Ayşe Saraçgil, Angela Tarantino (Firenze Univ. Press, 2015); “Postcards from Europe. Representations of (Western) Europe in Romanian Travel Writings, 1960-2010”, in M. DeCoste, D. MacDonald, R. Kilbourn (eds.), *Europe in its Own Eyes/ In the Eyes of the Other* (Wilfrid Laurier Univ. Press, 2013); “‘Global Literature’ – In Search of a Definition”, in L. Papadima, D. Damrosch, Th. D’haen (eds.), *The Canonical Debate Today. Crossing Disciplinary and Cultural Boundaries* (Rodopi, 2011).

Estul discret. Călătorie, aventură și memorie inițiatoare în interpretarea lui Robert D. Kaplan și a lui Mircea Anghelescu

Bogdan TĂNASE
Universitatea din București

Abstract

The article presents new perspectives on East-European and Romanian studies in relation with travel literature by discussing two recent books: a complex memoir written by the journalist and American historian Robert D. Kaplan, recently translated into Romanian: *În umbra Europei. Două războaie reci și trei decenii de călătorie prin România și dincolo de ea* (*In Europe's Shadow. Two Cold Wars and a Thirty-Year Journey Through Romania and Beyond*) and the literary history book on Romanian travel literature *Lâna de aur. Călătorii și călătoriile în literatura română* (*The Golden Fleece. Travelers and Travels in Romanian Literature*) written by Mircea Anghelescu.

Key words: travel literature, adventures, memory, Est-European studies, Romanian studies

Într-o conferință recent susținută la București și intitulată „From Another Shore: Travel Writing and Regional Identities beyond East and West”, Alex Drace-Francis, profesor de literatură și istorie culturală modernă a Europei la Universitatea din Amsterdam, constata existența unui consistent volum de intervenții academice recente (Bracewell, Drace-Francis 2008), precum și a unui reviriment al literaturii de călătorie, al *travelog*-urilor, pe fundalul unei lumi în continuă mișcare.

Premiza profesorului englez era că în foarte multe dintre aceste studii se constată o anumită stare de fapt, o *agency*, o voință de acțiune, estică, un fel de *writing back against established European frames*, un răspuns în fața unei dominante, persistente și adeseori stereotipizate caracterizări vestice a estului. Dar ce se întâmplă cu privirea esticului spre est? Textele literaturii de călătorie, literatură de frontieră ea însăși, oferă, din acest punct de vedere, o ilustrare convingătoare. Literatura de călătorie oferă șansa unui limbaj special, afirmă Drace Francis, dată fiind dubla lor funcție: „*narrations of travel are*

not just describing boundaries, but also creating them". Ele constituie, în opinia profesorului de la Amsterdam, punctul de plecare al acestor stereotipii în fața cărora se afirmă astăzi răspunsul est-european. „*Boundry text*”, literatura de frontieră recentă anulează vechile granițe – este premiza fundamentală a acestui demers interpretativ.

Comunicare, complexă, l-a avut drept studiu de caz pe Vasile Alecsandri, din a cărui prezentare aş reține momentul în care poetul romantic ajunge în Crimeea. Alex Drace-Francis comentează acest moment subliniind lipsa totală de apetit a acestuia pentru situația la zi, pentru războiul care în acel moment ocupa întregul interes al prezentului. Alecsandri observă orice altceva - în buna sa manieră ironic-detaliată, a romanticului care privilegiază vizualul - decât ceea ce, pentru un occidental ar fi ocupat centrul demersului: războiul de la 1856, cel care a schimbat într-un mod esențial raporturile, nu numai economice, Vest-Est. Ne-am putea legitim întreba dacă este vorba despre o inapetență fundamentală, o lipsă a conștiinței prezentului, un dezinteres sau ar fi vorba despre urmărirea de către pașoptistul și modernul Alecsandri a unui program socio-cultural: cel al călătoriei fondatoare, cea care ar urmări observarea unor modele mai mult sau mai puțin vecine, inspirante civilizațional pentru o societate încă în faze post-medievale. Acest articol favorizează ultima variantă posibilă de răspuns, căci proiectul civilizațional ar sublinia cel mai bine proiectul prezentului, urgența acestuia, ideea centrală cu care călătorul pașoptist călătorea.

Aceeași necesitate a conștiinței prezentului în memorialistica de călătorie se degajă, cred, și din cele două cărți care constituie modelul prezentei interpretări. Este vorba despre cartea jurnalistului, scriitorului și istoricului american Robert D. Kaplan, *În umbra Europei. Două războaie reci și trei decenii de călătorie prin România și dincolo de ea* și cea a istoricului literar Mircea Anghelescu *Lâna de Aur. Călătorii și călătoriile în literatura română*. Alăturarea lor ar putea fi surprinzătoare, în condițiile în care prima este o carte de memorii de călătorie scrisă într-o stilistică degajată, cu accente uneori de reportaj și scenariu de documentar, un *travelog* aflat în subtil dialog cultural cu multe dintre referințele academice consacrate deja spațiului românesc, iar cea de-a doua poate fi considerată o carte de sinteză, de istorie literară în bună tradiție critică post-călinesciană. Cartea lui Robert Kaplan s-ar situa poate mai lesne, și pe alocuri chiar mai adecvat cu scopul său central, alături de volumele recent apărute și în română ale scriitorilor polonezi Malgorzata Rejmer, *București, praf și sânge*, ori Bogumil Luft, *Românii în goană după happy-end*, iar cartea profesorului Anghelescu alături de distinctivile demersuri de redis-cutarea ale originilor și efectelor socio-culturale ale romantismului ale profesorului Paul Cornea.

Scrisă cu rafinament neconstrâns, de povestitor, mergând pe un fir al memorării care este, în același timp egal, memorie și melancolie, dozându-și nostalgia amintirilor, fără să facă din aceasta un spectacol, poate, cel mult, la un fin și necesar nivel auto-ironic, cartea lui Kaplan prezintă aventura sa

în Estul Europei și în România comunistă a anilor '70-'80. Stând sub semnul formativului și al nostalgiei sale, scrisă cu vervă stilistică, cartea istoricului american se aseamănă, din punctul de vedere metodologic, cu cartea profesorului Angheliescu – scrisă cu aceeași plăcere de a povesti, de data aceasta călătoriile românilor, reflectate literar, în eleganța prezenței unor teorii culturale, istorice și literare discret configurate în dispozitivul interpretativ. Ambele demersuri surprind rolul memoriei ca inițiatorul a cunoașterii Celuilalt, dintr-o perspectivă identitar-estică care așază în centrul său rolul fundamental al livrescului.

Ambele cărți conțin, în opinia mea, o primă perspectivă asupra ideii de esteticitate care le unește, dincolo de repoziționarea – mai explicită în cazul lui Kaplan, mai discret formulată în cazul lui Angheliescu – față de discursul consacrat identitar cultural-național în afara consacratelor teme istoriografice pre și post-comuniste. Prima temă comună ar fi sublinierea importanței conștiinței prezentului, cu rol devirusant față de o întreagă tradiție care exultă, ideologizant sau nu, valorile trecutului. O implicită critică a ideologiilor mistificatoare în discursul istoriografic își găsește, în demersul celor doi istorici, o formă de atac, netradițională, sub forma benignei, marginalei din punctul de vedere al canonului genurilor literare, literaturi de călătorie și aventuri.

„Momentul prezent era altădată sacru; îți permitea să te concentrezi pentru a aprecia cu adevărat istoria și împrejurimile. Cele două sunt de nedes-părțit.” (Kaplan 2016: 58) afirmă istoricul american, așezând totodată, pentru probarea acestei idei, încă de la începutul cărții sale, câteva hărți. Acestea sunt ordonate sub forma unui răspuns implicit adresat pseudo-evoluționismul ideologic al discursului comunist, dinspre prezent înspre trecut, și surprind din istorie doar acele câteva momente fondatoare. Răspunsul implicit pe care Kaplan îl adresează istoriografiei comuniste vizează mai ales *vecinătățile creatoare*, relațiile cu imperiile care au contat: bizantin, otoman, habsburgic, austro-ungar (cu lăsarea deliberată și justificată ulterior în carte a hărții imperiului roman). Tema prezentului înseamnă pentru ambii istorici tema scrisului din mijlocul evenimentelor. Aceasta îl face pe Kaplan să insereze eficient în memoriile sale despre România comunistă fina observația a deruralizării și a masificării totalitare prin așezarea în opoziție radicală și tragică a țăranilor împotriva orășenilor (ca în cazul descrierii unor scene din timpul unor demonstrații ceaușiste, cu autobuze de țărani aduși cu forța la manifestație, sub atenta supraveghere a unor ciocli în haine lungi și negre, în timp ce orășenii, „mai greu de controlat” stau și privesc tăcuți pe margine); sau a identificării temei „familiei strânse în jurul unei mese sărace” (Kaplan 2016: 101), temă a unui prezent ce conta încă acut pe reinițierea unui trecut mai bun; sau ca în cazul descrierilor covârșitoare lupte intime cu „banalitatea și plictisul” din mijlocul unei lumi chinuitoare, întocmai ca în romanele Hertei Muller. Nu în ultimul rând, prin citirea trecutului istoric (recent), a figurilor sale politice, de la Dej, la Ceaușescu și Iliescu, de la Carol I la Cuza,

sau ca în cazul unor figuri politice ale prezentului românesc imediat, prin problematicile cele mai polarizatoare care au traversat societatea românească post-decembristă: naționalismul, antisemitismul, xenofobia, relația cu Rusia, cu vecinii istorici, cu Occidentul.

Discutarea dinspre prezent înseamnă la Kaplan și reasezări ale traseelor geografice consacrate. Vede stepa Bărăganului dinspre prezentul care conține încă drama deportaților pentru a ajunge în Moldova, mai exact în Focșaniul unei cafenele cu tineri douămiiști; mai apoi în Bârladul lui Dej, în Iașiul cu sinagogile sale depopulate în urma comunismului și cu un trecut antisemit încă neclarificat, în Moldova de peste Prut și la problemele sale europene actuale. Din Banat în Maramureș, de la Constanța și relevanța ei actuală pentru geopolitica americană în relație cu Orientul Mijlociu la Giurgiu cel tern dar apropiat de vecinătatea bună și europeană (e remarcabil, în acest sens, portretul pe care i-l face unui „preot modern” care privește cu calm european și cultural la integrarea elementelor gotice în biserica lui ortodoxă). „Să călătorești înseamnă să faci comparații cu ultimul lor vizitat” (Kaplan 2016: 246) este marca specifică a acestei intense prezentificări.

Nu altfel stau lucrurile în cazul demersului lui Mircea Anghelescu. Prin datul genului literar ca atare, literatura de frontieră este un gen care surprinde mai ales impresiilor unui prezent marcant. Aceasta nu îl împiedică pe istoricul literar să observe tocmai intensitatea și uneori chiar presiunea acestuia în cazul călătorilor români. Fie că mizează pe sublinierea temei vecinătăților creatoare în viziunea Asachi-Golescu: „Cercetând pe vecinii noștri bunele așezământuri, orânduilele, măiestriile și uneltile iconomiei spre a le introduce în patrie” (în Anghelescu 2015: 15), fie că mizează pe identificarea în discursul de călătorie interpretat a asemănătorului în relația cu Occidentul, ca în cazul lui Kogălniceanu și Spania, ori a revalorizării tradiției orientale, ca în cazul descrierilor luxuriante făcute Istanbulului sau Magrebului, ori a unor toposuri neobișnuite în tradiția literară de călătorie (cu un ecou în realitățile socio-economice românești actuale) precum Veneția, Anglia, în opoziție cu mereu discutatele modele formatoare Franța și Germania, ori radical opoziționale ca Rusia) și, din nou, Orientul – demersul lui Mircea Anghelescu conține persistent nevoia de a reinterpretă prezentul metodologic al literaturii de călătorie în raport cu definirea conștiinței culturale românești.

A călători înseamnă pentru Kaplan destin. Aventura sa est-europeană începe într-un mic anticariat din Ierusalim, la începutul anilor '80, prin descoperirea unei cărți de istorie a lui H. Gordon Skilling despre guvernele comuniste ale Europei de Est. O carte ternă, informativă, din care tânărul în căutarea unui sens existențial Kaplan redescoperă, încă de la primele pagini, un adevăr est-european dureros: „La pagina 7 am înțeles că tocmai lipsa de unitate a statelor est-europene ușurase ocuparea lor de către Uniunea Sovietică și perpetuase dominația acesteia în regiune.” (Kaplan 2016: 31). O divizare pe care o observase deja în urmă cu opt ani, în călătoria din 1973, de la Berlinul de Est la București.

Noile teme ale esticității recente sunt, atât în opinia lui Kaplan cât și în cea a lui Anghelescu – ambele formulate însă la un nivel discret : vecinătățile nu doar, dar mai ales, estice și levantine creatoare; interpretarea prin momentelor de călătorie care le surprind; semnalarea comparației prin asemănare între aceste vecinătăți și, nu în ultimul rând, accentul pus pe oameni și în planul secund pe geografii vizuale.

A doua trăsătură distinctivă în conturarea unei perspective asupra esticității surprinsă de ambele demersuri constă în așezarea livrescului ca marcă specifică a esticității: livrescul ca formă a memoriei inițiatoare, programatică, cu sensul de fondatoare individual, social și cultural în interpretarea pe care Mircea Anghelescu o face literaturii de călătorie din România și în sensul de memorie reinițiatoare pe care Robert Kaplan i-l alocă în raport cu destabilizanta perioadă a comunismului. Estul care se uită sanitar la lume prin conștiința propriului prezent, căci, așa cum sună citatul din Pessoa ales de Kaplan drept motto al cărții sale, „cine a zâmbit vreodată, gândind la trecut sau viitor?”.

Prin memorie inițiatoare, semnalată în titlul acestui articol, înțeleg tocmai proiectul re poziționării discursului istoriografic pe care cele două cărți îl conțin cel puțin la un nivel implicit. De ce literatura de călătorie și aventuri este cea mai indicată în conturarea acestui demers nu este o întrebare care să ridice prea multe dificultăți. Literatura de călătorie este, așa cum se degajă din cele două cărți, o formă de lectură, o formă a recitirii, heteronomă, susținută, în care memoria locurilor și a evenimentelor este în primul rând livrescă : „Să citești – afirmă istoricul american - înseamnă să afli despre contextul istoric în care ai crescut.” (Kaplan 2016: 35) Sau: „O călătorie este liniară - ține de un singur loc, o singură percepție sau o singură carte la un moment dat, fiecare adânc înrădăcinată în memorie, pentru a te schimba pe vecie” (Kaplan 2016: 59).

Călătoria și lectura, afirmă Kaplan, sunt opuse stilului „împrăștiat” de azi. Și în acest punct demersurile lui Kaplan și Anghelescu se aseamănă. A călători înseamnă pentru ambele demersuri a citi: „Căci adevărata aventură a călătoriei este de ordin mental, și presupune imersiunea în viața unui loc, când nimeni din afară nu te poate contacta. *Ești singur*. Viața se reduce la ce ai în fața ochilor, făcând acea experiență mult mai vie și mai intensă.” (Kaplan 2016: 57). Singurătatea aventurii și individualitatea ei esențială sunt asemăunate explicit și continuu de către istoricul american singurătății și singularității lecturii, liniară și totodată radială.

Autorii inventariați în acest sens de Mircea Anghelescu nu sunt doar numele consacrate ale genului, de la oamenii „începutului de drum”, pentru a relua formula consacrată, fondatorii romantici precum Grigore Alecsandrescu, Dinicu Golescu, Mihail Kogălniceanu, Treboniu Laurian, Heliade Rădulescu *et alii*, ci și personaje neconsacrate literar, aflate în afara pretențiilor literare: profesorul de română al unui fanariot, Teodor Codrescu; exploratori precum Iuliu Popper sau Emil Racoviță, fostul elev al lui Ion Creangă;

ori Bazil Assan și aventurieri ca Nicolae D. Ghika Comănești, Aurel Varlaam, specialiști într-un domeniu neliterar, savanți precum doctorul Nicolae Manolescu ori geologul Grigore Ștefănescu. Toți aceștia sunt discutați prin distinctivul efort de „a citi un loc”, în ciuda inaccesibilității mijloacelor profesionale aflate la dispoziția unui scriitor consacrat. Aceștia citesc în lungi „frazе-fotografie”, observă Mircea Anghelescu, cu o nedisimulată, identitar-estică pasiune intelectuală, livrescă și culturală:

Aș dori să am darul vorbei sau pe al penelului pentru a vă putea da o idee despre aspectul fermecător al acestor regiuni când marea e lină, cerul senin și soarele voios. Cum însă îmi lipsesc complet aceste daruri, mă voi mărgini să vă arăt câteva fotografii, ce, față cu realitatea, nu sunt decât caricaturi, căci ceea ce deosebește peisajul polar de celelalte peisaje e finețea coloritului, e limpezimea aerului, e dulceața tonurilor, și fotografia nu poate să le reproducă. (E. Racoviță, în Anghelescu 2016: 214)

Îi rămân la dispoziție lui Racoviță, ca tuturor acestor nume de autori scriitori neprofesioniști, arată foarte adecvat Anghelescu, în bună tradiție estică, mijloacele care decurg din lecturile formatoare, bogate stilistic:

În adâncimea nesfârșită a văzduhului ceresc, albastrul se subție în palide tonuri, iar între ele și întunecimea mișcătoare a valurilor mării, se desfășoară alba priveliște a țărilor muntoase sleite în zalea lor de gheață. Munți uriași înalță în aer piscuri ascuțite, învălitate în troiene sclipitoare, iar în poale poartă ghețari măreți ce umplu văile cu masele lor străvezii. (E. Racoviță, în Anghelescu 2016: 214)

Același simptom al esticității se poate observa și în descrierea Niagarei, făcută de acribicul geolog Ștefănescu într-un moment de entuziasm rememorativ livresc: „ai zice că o apă de smarald topit izvorăște din cine știe ce peșteri fermecate ale celor *O mie și una de nopți*.” (în Anghelescu 2016: 228)

Călătoria ca destin livresc este surprinsă și de elogiul explicit pe care îl aduce Kaplan cărții și lecturii încă din primul capitol, „Camera lui Nabokov”. Adnotațiile lui Kaplan despre rolul cărților în conturarea unei conștiințe a aventurii și a memoriei reinițiatoare sunt făcute încă de la primele pagini ale cărții: „O carte înseamnă libertate”; „Cărțile cu coperte cartonate sunt pentru firile sedentare”, „Cu adevărat importante sunt cărțile pe care le-am cumpărat cu câteva decenii în urmă.” „O carte pe noptieră luminează până și cea mai mizeră cameră de hotel.” „Cartea este cel mai senzual obiect neînsuflit”, „Să nu subestimăm amintirile oferite de cărți.”, „Cărțile sunt

un act de rezistență nu doar față de ispitele epocii electronice, ci și față de propriile noastre probleme și vanități. Rostul lor nu este să te facă să ai succes, ci să te facă să trăiești în prezent.” (Kaplan 2016: 25-28)

În povestirea lui Nabokov la care face referire Kaplan, *Cloud, Castle, Lake*, eroul, în încercarea sa de a scăpa de un grup de turiști agasanti, de a evada din conformismul lumii, închiriază o cameră la un han, de unde se vede doar imaginea foarte romantică pe care o conține titlul și își dă seama că ar putea trăi acolo tot restul vieții. Un singur lucru lipsește: alegerea cărților care i-ar popula micul univers definitiv, și implicit dilema care urmează din aceasta. Kaplan, călătorul ajuns acum la maturitate, nu are niciun dubiu, știe ce cărți ar alege; cărțile care i-au provocat și format destinul de călător.

Identitatea călătorie-carte este și cea care îi oferă lui Kaplan o perspectivă asupra esticității pre și post-comuniste. De la primele impresii despre un București al anilor '70, devitalizat de memoria sa cea mai livrescă, levantinismul „se simțea aici un tip de suferință complet străină Levantului” (Kaplan 2016: 39) și până la lungile conversații cu intelectuali, în semi-clandestinitatea unei societăți controlate de aparatul de securitate ceaușistă al sumbriilor ani '80, în intimitatea „dureroasă” a apartamentelor acestora, burdușite de cărți, Kaplan regizează subtil portretul unei țări sub dictatură în care „memoria unui trecut precomunist” făcea posibilă „și un viitor dincolo de acesta” (Kaplan 2016: 42). Din mijlocul unui prezent sufocant, lipsit de libertate, românii anilor '70-'80 sunt descriși de Kaplan trăind într-o formă de evazionism benign și redempțional. Aceasta însă îi face singuri și singulari în comparație cu restul țărilor estice, nu numai la un nivel uman imediat. Din toate țările estice vizitate la începutul anilor '70, tânărului american, în ciuda ospitalității cu care este primit, îi este cel mai greu să lege prietenii cu românii. Români care, la începutul anilor '80 trăiesc din memoria unui trecut levantin tragic curmat, din amintirea interioarelor plușate, moi, confortabile, exact ca în cartea pe care Kaplan o citea în acea călătorie din 1981 în România, *Casa Buddenbrook* de Thomas Mann, o Românie care se hrănea continuu cu memoria „dimineților pierdute”, după cum scria, din mijlocul acelorași vremuri, Gabriela Adameșteanu. O nostalgie hrănită, indirect și malign, de discursul ideologic comunist oficial, care vicia și mai adânc memoria istoriei naționale și speranțele ei într-o mai rapidă refacere post-decembristă.

Esticitatea și reinterpretarea prezentificatoare semnifică pentru Robert Kaplan și Mircea Anghelescu o formă de refondare prin memorie (est)etică, cu adevărat inițiatoare, căci, mai mult decât în oricare alt spațiu, solidaritatea, unitatea estică nu pot veni decât de aici – o afirmă explicit istoricul american comentând povestea preotului din Giurgiu: „Estetica influențează caracterul etic al unui popor” (Kaplan 2016:174). Acest caracter estic bazat pe o fundamentare estetică le oferă celor crescuți în această tradiție șansa unei adevărate Uniuni Europene, deschise, curioase, vii.

Atracția pe care o exercită postmoderna Uniune Europeană, în ciuda dificultăților pe care le întâmpină, ține de dorința popoarelor din fostele state comuniste – de la statele baltice până în Balcani – de a scăpa de rigorile naționalismului modern, și de a intra într-o lume a drepturilor individuale, dincolo de etnie. (Kaplan 2016: 126)

Această formă a relecturii pe care literatura de călătorie o presupune, a unor destine și locuri, esențial fundamentată pe tradiția livrescă în care esticii s-au format, a condus la impunerea unor direcții noi în studiile literare de astăzi: „Două concepte istorice se desprind din ruinele Europei comuniste. Pe unul, «Europa Centrală», presa îl tăbăcește acum. Pe celălalt, «Balcanii», trebuie încă să-l descopere...” scria Kaplan într-un articol din *The Wall Street Journal* din 1989. La această listă s-ar putea adăuga acum, așa cum o arată demersurile celor doi istorici, un alt concept revizitat: Europa de Est.

Bibliografie:

- ANGHELESCU, Mircea, 2015, *Lâna de aur. Călătorii și călătoriile în literatura română*, București, Cartea Românească;
- BRACEWELL, Wendy, Alex DRACE-FRANCIS (eds.), *Under Eastern Eyes. A Comparative Introduction to East European Travel Writing on Europe*, volumul al doilea din antologia *East Looks West: East-European Travel Writing in Europe*, Central European University Press, Budapest New York, 2008;
- CĂLINESCU, Matei, 2003, *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, traducere de Virgil Stanciu, Iași, Polirom;
- CORNEA, Paul, 1972, *Originile romantismului românesc: spiritul public, mișcarea ideilor și literatura între 1780-1840*, București, Minerva;
- DRACE-FRANCIS, Alex, 2016, „From Another Shore: Travel Writing and Regional Identities beyond East and West”, conferință susținută la New Europe College, 7 iunie 2016;
- KAPLAN, Robert D., 2016, *Două războaie reci și trei decenii de călătorie prin România și dincolo de ea*, traducere de Constantin Ardeleanu și Oana Celia Gheorghiu, București, Humanitas.

Asist. univ. Bogdan TĂNASE
Universitatea din București
bogdan.tanase@litere.unibuc.ro

Asistent universitar la Departamentul de Studii Literare, colectivul de Teoria literaturii, Facultatea de Litere, Universitatea din București. Doctor în filologie al Universității din București (2014). Colaborator la revista *Dilema veche*.

Publicații (în lucru) : un volum despre forme subversive ale realismului în literatura română din jurul anului 1971.

Domenii de interes științific: literatura în perioada comunistă, forme ale teoriei literare recente.

Studiile românești în universitățile europene

Anchetă realizată de prof. univ. Ioana BOT,
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca

1. Vă rugăm să ne prezentați Departamentul (Institutul) unde predăți dvs. și din care face parte specializarea de Românistică: istoria sa, momentele cele mai importante din evoluția specializării, reforme recente, profilul actual, realizări importante.
2. În ce măsură și din ce motive este interesantă Românistica pentru studenții din universitatea dvs., astăzi? Ce s-a schimbat față de situația de acum câteva decenii (dinainte de căderea Cortinei de Fier, dinainte de reforma Bologna, dinainte de intrarea României în UE)? Unde și de ce s-a ivit momentul crucial al schimbărilor, care au condus la structura de astăzi a Studiilor Românești în universitatea dvs.?
3. Considerați că mai este posibilă (utilă, necesară...) menținerea unei specializări autonome de Studii Românești, pentru viitor, în universitatea dvs., sau cursurile aferente acesteia ar căștiga fiind „pulverizate” în interiorul altor parcursuri formative?
4. Cum vedeți Studiile Românești, într-o universitate ca a dvs., peste un deceniu? În ce sens vor evolua ele?
5. Care este profilul studentului care vine la Studii Românești, astăzi, în universitatea dvs.? Ce îl motivează? Cum reușiți să îl atrageți spre specializarea dvs.?
6. Cum ați schița conținutul unei „discipline ideale” pentru Studiile Românești, astăzi (conținutul tematic, adresabilitatea, cărțile fundamentale pe care le-ar studia și pe care s-ar baza etc.)?

**Cécile FOLSCHWEILLER, Irina GRIDAN,
Alexandru MARDALE (INALCO, Paris)**

1. L'Inalco (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) remonte, à l'origine, à l'*École des jeunes de langues* fondée en 1669 par Colbert et à l'*École spéciale des langues orientales* créée en 1795. En 1873 les deux écoles fusionnent, en 1914 L'École adopte le surnom de *Langues O'* puis en 1971 elle prend son nom actuel. L'Inalco est aujourd'hui intégré dans le paysage universitaire français et dans le système du LMD (Licence-Master-Doctorat), même si certaines « petites langues » ne délivrent que des diplômes d'établissement. Il est organisé en départements aréaux, monolingues ou plurilingues : Afrique et Océan indien, Asie du sud, Eurasie, Études arabes, Études chinoises, Études hébraïques et juives, etc. Le roumain est enseigné dans le cadre du département Europe qui regroupe 17 langues (Albanais, Bosniaque-croate-serbe, Bulgare, Estonien, Finnois, Grec moderne, Hongrois, Letton, Lituanien, Macédonien, Polonais, Roumain, Slovaque, Slovène, Sorabe, Tchèque, Ukrainien) parmi la centaine enseignées dans l'établissement.

Le roumain est l'une des premières langues européennes à avoir été enseignées aux Langues Orientales : c'est en 1875 qu'Émile Picot, secrétaire du prince Carol puis représentant diplomatique à Timișoara au cours des années 1860, fin connaisseur de la langue ainsi que des réalités roumaines, y assure le premier cours de roumain. À compter de la création de la chaire magistrale de roumain en 1888, les professeurs qui succèdent à Émile Picot – notamment Mario Roques (1905-1937, éminent romaniste et spécialiste de littérature médiévale mais aussi d'albanais), Jean Boutière (1938-1948, auteur de *La vie et l'œuvre de Ion Creangă*, Paris, 1930) et Alain Guillerrou (1948-1978, auteur d'un manuel de langue roumaine et de *La genèse intérieure des poésies d'Eminescu*, Paris, 1963) – œuvrent au renforcement des liens culturels franco-roumains ainsi qu'au développement des études roumaines en France. Catherine Durandin, qui dirige la section de roumain de 1980 à 2015, y développe les études historiques à une période où les bouleversements géopolitiques mettent les pays « d'Europe de l'Est » en lumière et publie une longue liste d'ouvrages consacrés à la Roumanie mais aussi aux relations est-ouest.

Aujourd'hui la section de roumain comprend 3 enseignants titulaires, maîtres de conférence, aux spécialisations disciplinaires complémentaires, et un répétiteur de langue. Les étudiants peuvent y préparer une licence, un master, un doctorat (dans le cadre de l'École doctorale de l'Inalco) mais aussi des diplômes d'établissement (DLC – Diplôme de Langue et Civilisation, 1 à 4) ou encore y suivre quelques cours à la carte (voir <http://www.inalco.fr/langue/roumain>). Le cursus de licence articule des enseignements de langue (grammaire, cours pratiques d'expression écrite et orale et d'étude de textes) et de civilisation roumaines (géographie, histoire, arts, littérature) à un ensemble de cours transversaux proposés par l'Inalco et le département Europe : civilisation régionale (des Balkans et de l'Europe centrale) et outils dis-

ciplinaires (linguistique, histoire et sciences sociales, arts et littérature...) afin d'ouvrir sur plusieurs masters disciplinaires dans lesquels le roumain entre au titre de langue de spécialité. Enfin, nous avons des conventions Erasmus avec les Universités de Bucarest, Iași, Cluj et Craiova, qui fonctionnent activement tant pour les étudiants que pour les enseignants.

2. Les études roumaines à l'Inalco sont généralement confrontées aux mêmes évolutions et difficultés que les autres langues européennes « orientales », à quelques spécificités près. La chute des régimes communistes puis l'intégration de la Roumanie dans l'UE ont bien sûr modifié les conditions de ces enseignements en leur permettant de s'intégrer totalement dans les circuits d'échanges : circulation des ouvrages, articles et informations, mobilités Erasmus, collaborations entre enseignants-chercheurs... Le profil des étudiants roumains et moldaves a également évolué : alors que les années 90-2000 voyaient arriver de jeunes adultes, âgés de 25 à 40 ans, pour qui l'inscription à l'Inalco combinait les avantages administratifs d'un statut d'étudiant en France avec, souvent, une redécouverte enthousiaste de la culture d'origine enseignée tout autrement que durant une scolarité faite sous le régime communiste, c'est aujourd'hui la seconde génération qui vient, jeunes étudiants sortant du lycée, qu'ils ont en général fait ou terminé en France.

La réforme de Bologne et surtout ses modalités d'application en France („réforme LMD") ont fortement transformé l'offre de formation des « petites langues » à l'Inalco. Notons en préalable que l'expression n'a bien entendu aucune connotation péjorative, elle se réfère au nombre de locuteurs, à ses effectifs étudiants à l'Inalco et ailleurs ainsi qu'à l'encadrement enseignant, ces 3 données étant en général très liées. À l'Inalco, fortement structuré par la différence entre « grandes langues » qui peuvent à elles seules constituer un département (chinois, japonais, arabe, russe, coréen...) et « petites langues » regroupées en départements multilingues, ces expressions font partie du langage commun, qui reflète cette réalité. Étant donné la limitation des moyens, entrer (ou non) dans le système LMD fut une décision difficile, parfois remise en cause aujourd'hui. La plupart des langues européennes de l'Inalco ont fait ce choix afin d'assurer leur visibilité ainsi qu'une reconnaissance de leur cursus par des diplômes nationaux (licence, master), mais les conditions imposées, en particulier les 1500 h de cours nécessaires à une licence depuis 2014, posent parfois de sérieux problèmes. Le faible taux d'encadrement de chaque langue oblige ainsi à des regroupements et mutualisations de cours parfois mal vécus par les étudiants comme par les enseignants, mais cette situation a aussi poussé à intégrer dans ces diplômes nombre de cours transversaux, régionaux et disciplinaires, parfois collectifs, qui offrent une perspective élargie et représentent une véritable ouverture au-delà des espaces nationaux qui correspond à une réalité incontestable. Le roumain ayant la chance, à l'Inalco, de bénéficier d'un encadrement suffisant, a eu moins de difficultés que d'autres langues voisines à s'insérer dans ce cadre et il en

tire, nous semble-t-il, bénéfique, même si l'équilibre est toujours fragile. Le public intéressé par un cursus strictement roumain peut toujours faire le choix des diplômes d'établissement (DLC) qui reprennent l'ensemble des cours de langue et civilisation roumaines de la licence.

3. Ce débat existe jusqu'à l'Inalco, dont la spécificité est pourtant de proposer des enseignements de langue et civilisation en tant que cursus autonomes. L'évolution générale vers le regroupement des universités, qui s'organisent ensuite en départements par disciplines, pose question : un institut comme l'Inalco, de taille moyenne, peut-il continuer seul ou doit-il s'associer à d'autres établissements au risque de perdre sa spécificité ? La situation du roumain, comme celle de toutes les langues de taille comparable à l'Inalco, dépend de ces grands choix, qui se décident à une autre échelle que celle des enseignants... Le roumain comme simple option de grands parcours en Linguistique, Sciences humaines et sociales, etc., pourrait peut-être attirer plus de monde, numériquement, mais se réduirait alors à quelques cours de langue et civilisation au niveau de l'initiation. La formation complète de roumain en licence et master proposée à l'Inalco étant quasiment la seule en France (avec celle d'Aix en Provence), dans un contexte où les autres postes (titulaires et lecteurs) disparaissent ces dernières années (à Montpellier, Lyon, Strasbourg...), il est bien sûr à souhaiter qu'elle perdure.

4. Voir réponse précédente.

5. Il n'y a pas de profil type et beaucoup de cas particuliers, pour des effectifs qui restent de toute façon modestes (une cinquantaine d'inscrits tous cursus et années confondus) du fait que l'Inalco propose des cursus complets et non des cours s'insérant comme options dans d'autres cursus (de lettres, langues latines, etc.).

On peut néanmoins dégager quelques récurrences dans ces profils très hétérogènes, du point de vue de l'âge, du parcours antérieur ou des motivations. Le passage au LMD a encouragé un certain nombre d'étudiants en formation initiale à choisir l'Inalco dès la sortie du lycée et c'est particulièrement le cas, depuis une dizaine d'années, des jeunes d'origine roumaine, enfants de Roumains ou Moldaves venus travailler en France. En général bilingues, quoique avec des niveaux en roumain et en français très variables selon l'âge d'arrivée en France et le degré de transmission de la culture roumaine par les parents, ces étudiants jeunes (18-25 ans) sont avant tout à la recherche d'un premier diplôme universitaire. Quelques autres viennent compléter un cursus universitaire (en master par exemple) commencé en Roumanie ou Moldavie et faire reconnaître en même temps leurs compétences linguistiques roumaines qui peuvent leur ouvrir des emplois de traducteur (tribunaux...) ou dans divers domaines. Le public français est composé gé-

néralement de personnes déjà diplômées ou d'étudiants en double cursus (sciences humaines, langues...) pour qui le roumain est soit un complément de formation (une langue supplémentaire pour des traducteurs, une compétence souhaitée pour des domaines comme le journalisme, les relations internationales, le commerce...), soit une compétence ou tout simplement un plaisir répondant à des motivations personnelles : Français ayant vécu, travaillé ou passé un peu de temps en Roumanie, conjoints de Roumains, passionnés de langues ou de folklore, retraités érudits ou encore touristes enthousiasmés, qui constituent un public traditionnel aux Langues O'. La proportion d'étudiants étrangers, de nationalités fort diverses, profitant de cette offre parisienne, n'est pas négligeable (sont passés ces dernières années par les cours de roumain des étudiants de nationalités italienne, grecque, brésilienne, américaine, japonaise, d'Afrique du sud...).

6. L'idéal étant de pouvoir répondre aux demandes du public étudiant actuel tout en cultivant le plaisir de l'enseignement et de la recherche dans ce vénérable établissement, nous souhaitons avant tout pouvoir continuer à bénéficier de la grande liberté qui nous permet jusqu'à présent d'aborder dans nos enseignements tous les sujets possibles, au fil des intérêts combinés des étudiants et des enseignants, en utilisant chacun les supports pédagogiques souhaités : films, médias, Internet..., mais aussi livres et manuels traditionnels et discussion directe, malgré la pression ambiante pour passer à un enseignement par les nouveaux moyens numériques. Hors de la « discipline », des contacts plus approfondis avec l'ICR, l'Ambassade, les autres lieux d'enseignement du roumain en France et à l'étranger et les partenaires de Roumanie seraient les bienvenus. Enfin, rêvons un peu... de bourses plus conséquentes pour les étudiants de Roumanie souhaitant venir étudier à l'Inalco, et de quelques moyens financiers pour emmener nos étudiants en voyage en Roumanie...

Cécile FOLSCHWEILLER

Ancienne élève de l'Ecole Normale Supérieure et agrégée de philosophie, maître de conférences en langue, littérature et civilisation roumaines à l'Inalco depuis 2010. Ses recherches portent sur l'histoire des idées et de la littérature en Roumanie. Publications : *Philosophie et nation. Les Roumains entre question nationale et pensée occidentale au XIX^e siècle*, Champion, Paris, à paraître en janvier 2017 ; avec Andreia Roman : *Literatura română / Littérature roumaine - Istorie și texte / Histoire et textes*, vol. IV (« Après 1945 »), Non Lieu, Paris, 2013.

Irina GRIDAN

Ancienne élève de l'École normale supérieure de Paris, agrégée d'histoire et docteur de l'université Paris I – Panthéon-Sorbonne, maître de conférences en histoire de la Roumanie et des relations internationales à l'Inalco depuis 2015. Ses travaux portent sur la politique extérieure et la prise de décision politique en Roumanie communiste. Elle a récemment publié « **Le "nouveau cours" des relations roumano-soviétiques (années 1950) – un assouplissement consenti ou octroyé depuis Moscou ?** », *Relations internationales*, n° 162, 2015, p. 111-124. Actuellement, elle prépare la publication d'un ouvrage issu de sa thèse de doctorat, intitulé *Le Satellite récalcitrant. La Roumanie de Gheorghiu-Dej face à l'URSS : acteurs, vecteurs et enjeux d'une politique extérieure sous influence (1944-1965)*.

Alexandru MARDALE

Maître de conférences en langue et linguistique roumaines, au Département Europe, où il enseigne la grammaire du roumain. Ses principaux thèmes de recherche portent sur la morpho-syntaxe et l'interface syntaxe-sémantique de certains phénomènes linguistiques romans et balkaniques : les alternances casuelles et prépositionnelles, celles entre l'indicatif et le subjonctif, le marquage différentiel de l'objet. Il a publié *Les prépositions fonctionnelles du roumain : études comparatives sur le marquage casuel*, Collection Sémantiques, L'Harmattan, Paris, 2009.

Angela TARANTINO

(Universitatea „La Sapienza, Roma)

1. Limba și literatura română sunt predate la Universitatea „La Sapienza” în cadrul Departamentului de studii europene, americane și interculturale. Din departament fac parte profesori de limbă și literatură (anglo-americană; cehă; franceză; engleză; germană; hispano-americană; maghiară; neogracă; poloneză; portugheză și braziliană; română; rusă; slave meridionale; slovacă; slovenă; spaniolă; ucraineană), filologie romanică, literatură italiană, literatură italiană modernă și contemporană, istoria limbii italiene, literatură comparată, antropologie culturală.

Actualul departament a fost creat în 2013 (prin aplicarea legii „Gelmini” din 2010, v. mai jos), prin unirea Departamentului de studii romanice (filologie romanică și limbi romanice, inclusiv româna) cu Departamentul de limbi și literaturi străine (toate limbile europene moderne). Limba și literatura română au făcut mereu parte din institutele/departamentele centrate pe studiul romanisticii.

Cele mai importante reforme au fost: a) Legea 382/80 care prevedea 1) departamentele (se elimina organizarea în „catedre”) care reuniau discipline afine din punct de vedere tematic; păstra facultățile; 2) reorganizarea carierei didactice, pe trei grade: profesor ordinar; profesor asociat; cercetător pe termen nedeterminat; b) Legea „Gelmini” (240/2010) din 2010, care a eliminat facultățile; s-au creat departamente foarte mari (cu cel puțin 40 de cadre didactice); s-a eliminat gradul de cercetător pe termen nedeterminat, înlocuit de cercetători cu contract pe perioadă determinată (3+2 ani); s-au reorganizat planurile de studiu, care acum prevăd un număr redus de discipline, omogene din punct de vedere tematic.

Ca urmare a Legii „Gelmini” (numită astfel după numele ministrei educației care a promovat-o, Marina Gelmini), limbili și literaturile sunt prezente numai în ciclul de licență de 3 ani sau în masteratele de limbă, mai puțin engleza care a devenit obligatorie pentru toate cursurile universitare. Înainte de Legea „Gelmini”, cursurile de limbă și literatură (inclusiv română) putea fi alese și de studenții înscriși în ciclul de licență la litere (italianistică), istorie, filozofie, istoria artei etc.

Actualmente, româna poate fi aleasă ca limbă principală în ciclul de licență de mediere lingvistică și interculturală; ca limba B în ciclul de licență în limbi și literaturi; ca limbă B în limbi moderne.

2. În prezent, printre așa-zisele „limbi minore/cu o frecvență minoră”, româna are cel mai mare număr de studenți (60 de examene în anul 2014-2015). În cele mai multe cazuri (70%) este vorba despre studenți/studente care posedă o cunoaștere orală a limbii (ca limbă maternă), fiind copii din familii românești venite în Italia pentru a lucra.

În general au făcut școala în Italia, prin urmare pregătirea lor culturală este asemănătoare celei a studenților/studentelor care au italiană ca limbă maternă. Cursurile de literatură sunt, așadar, organizate fără a se ține cont de „limba/cultura” nativă. Cât despre limbă, în anul I sunt organizate cursuri diferite pentru cei care au ca limbă maternă româna și ceilalți. Începând din anul I, o parte a cursurilor este comună, rămânând separate doar cursurile de limbă aplicată.

Cu siguranță, evenimentele cele mai importante au fost căderea comunismului în 1989 și aderarea României la UE, cu abolirea permiselor de ședere, care au determinat creșterea considerabilă a prezenței cetățenilor români în Italia. Cât despre motivațiile pentru alegerea limbii române, acestea sunt: posibilitatea de a învăța o limbă mai puțin „cunoscută” în Italia, care le-ar putea oferi oportunitatea unui loc de muncă; posibilitatea de a urma cursuri mai puțin aglomerate, cu mai multă disponibilitate din partea profesorilor pentru necesitățile fiecăruia; legături cu persoane din România.

3. În legătură cu cele scrise mai sus, cred că româna poate continua să-și mențină statutul de limbă principală de studiu (cel puțin într-o universitate mare, cum este „La Sapienza”; situația e diferită în universitățile mici, cu mai puțină vechime în studiul limbii române). Prezența unei puternice comunități de vorbitori de limba română în Roma și în regiunea Lazio este un factor decisiv în decizia de a păstra studiul limbii și literaturii române. Un alt factor important este că universitatea este singura instituție culturală unde este posibilă o politică culturală orientată spre cunoașterea României ca „spațiu geo-cultural” specific, fără coloratura discursurilor „etno-naționaliste” tipice promovării culturale încredințate unor instituții sau agenții care depind de țara de origine. Cu alte cuvinte, universitatea garantează o independență și o libertate de abordare a istoriei și culturii române, pentru că profesorii nu depind, pe plan juridico-administrativ și ca proveniență, de statul român.

4. Viitorul românei, ca și al celorlalte discipline umaniste, este legat de opțiunile politice de la nivel central (guvern) și local (universități) cu privire la centralitatea domeniului umanistic și la raportul acestuia cu domeniile științifice. Dacă investirea de resurse financiare în „umanioare” va fi considerat avantajos, atunci studiul românei are bune posibilități de a se menține în forma actuală; în caz contrar, va avea soarta celorlalte discipline umaniste: cursuri generale/interdisciplinare, fără nicio preocupare pentru specializare sau pentru aprofundarea unor teme specifice. Este posibil ca o decizie intermediară (între status quo și pulverizarea în discipline generaliste) să fie păstrarea limbii, considerată un instrument necesar pentru comunicare în mediul de lucru, și abolirea/redimensionarea studiului literaturii/culturii „naționale”, care s-ar putea dizolva în module multi-disciplinare precum „Literaturile Europei Centrale și de Est”, „Literaturile romanice” etc.

5. Vezi răspunsul la întrebarea 2.

6. O disciplină multi-tematică, în care să fie incluse elemente de istorie, istorie culturală, istorie socială, pornind de la o perspectivă cronologică (1848; 1859-1866; 1918 etc.) sau de la una istorico-culturală. Destinatari: studenți/studente; public cu o cultură peste medie (a treia misiune a universității: difuzarea culturii și științei în afara spațiului universitar); comunitatea de nativi români, cu scopul de a pune în circulație o imagine a propriei culturi într-o optică „străină”. Lipsesc materiale de bază (manuale, antologii, texte de popularizare istorico-culturală) concepute pentru un public rezident în afara granițelor „națiunii”, care nu are instrumentele pentru a descifra discursurile construite pe referințe/elemente culturale orientate etnic.

Recenzii

Mircea Anghelescu,
Lâna de aur – Călătorii și călătoriile în literatura română,
Iași, Cartea Românească, 2015, 336 p.

Maria Petricu, masterand, Facultatea de Litere

Mircea Anghelescu, profesor emerit la Facultatea de Litere a Universității din București, publică în 2015 la editura Cartea Românească, volumul de critică și istorie literară *Lâna de aur – Călătorii și călătoriile în literatura română*. Titlul, alăturat subtitlului, rezumă conținutul volumului, iar textul este o ordonare a tipurilor de călătorii-cititori și, implicit, o privire atentă spre esența literaturii de călătorie „și a contribuției sale la maturizarea unor teme, la dezvoltarea unor percepții în spațiul public și, în ultimă instanță, la construirea și la afirmarea unui puternic sentiment național pe baza căruia s-a împlinit statul în sine, România de astăzi” (p. 6).

Prima parte, Începutul secolului al XIX-lea, privește, mai mult decât începuturile jurnalelor de călătorie, începutul călătoriilor propriu-zise în universul românesc. Noua formă de cunoaștere este îmbrățișată, în același timp, de două atitudini total diferite: atât de constrângerile și prejudecățile „de acasă”, cât și de dorința entuziastă de a cunoaște. Marea majoritate a călătorilor strânși laolaltă în partea întâi (scriitori, diplomați, profesori, negustori) descriu oamenii și obiceiurile acestora, modul în care sunt primiți și ospătați, emoțiile care i-au încercat în timpul călătoriei, și mai puțin locurile și natura care îi înconjoară. Notele de călătorie din ultimele decenii ale secolului al XVIII-lea surprind orientarea culturală, din ce în ce mai evidentă, spre Europa, în ciuda faptului că inițiativele sunt individuale. Dacă în călătoriile în Orient românii luau ca suport propria istorie, în cele spre Occident aveau ca unic suport literatura (cărțile de călătorie sau de istorie prin care puneau în oglindă vechiul și noul, ceea ce citiseră și ceea ce vedeau, ceea ce își imaginaseră și ceea ce se contura în fața ochilor lor), astfel încât Occidentul – reprezentat în cea mai mare parte de țări ca Italia, Germania, Franța, Anglia, Elveția, Austria, Belgia – este prezentat, în același timp, în culorile realității (degradare, măreții apuse, frumusețe artificială, ordine, oameni muncitori, detalii arhitecturale, date precise etc.) și cele ale reveriei (simbolistică, emoții, empatii, sugestii, entuziasm etc.).

Dacă în periplul prin Orient, călătorul român nu se lovește de șocul cultural, acesta îl încearcă în călătoriile spre Occident. Regulile respectate cu sfințenie, arhitectura, obiceiurile, formele administrative etc. îl copleșesc, îl entuziasmează și chiar îi dau speranțe pentru viitorul propriei țări. Deși fiecare dintre călători este interesat de arhitectură, de agricultură, de modul în care își duc

„frații” viața în interiorul unor societăți guvernate de reguli atât de diferite față de cele cunoscute din propria țară, fiecare văzându-le mai mult sau mai puțin diferit, de procesul modernizării, ceea ce reprezintă un punct de interes comun este chiar omul („Oriunde ajung, doresc a cunoaște un om” – George Bariț) și puterea acestuia de a-i învăța pe alții prin exemplu. Comparația este tropul care stă la baza fiecăruia dintre texte; totul raportându-se la ceea ce se cunoștea de „acasă”, fie că acest acasă este un sat sau oraș, fie că reprezintă întreaga țară.

A doua parte a volumului, *Tranziția spre modernitate*, aduce schimbări majore atât în felul în care sunt redată călătoriile (de esteți – Alexandru Odobescu și Alexandru Macedonski, de exploratori – Iuliu Popper Emil Racoviță și Bazil G. Assan, de aventurieri – Nicolae D. Ghika-Comănești și Aurel Varlam, de savanți – Nicolae Manolescu și Grigore Ștefănescu și de ideologi – Alexandru Vlahuță, Nicolae Iorga și Constantin Stere), cât și în receptarea textelor (interesul pentru călătorii crescând în ultimele decenii ale secolului XIX). Călătoria nu mai este doar o deplasare în spațiu și timp, o trecere în revistă a tipicurilor omului și ale locului, ci o reflecție asupra lumii și a oamenilor. Însemnările, notele de călătorie devin mai detaliate – chiar dacă nu lipsite de clișee (livrescul fiind în continuare fundamentul referențial al călătoriilor), nobilul (subiectele nobile: monumente istorice, biserici, ruine, cetăți etc.) și fața sa întoarsă, banalul (subiectele comune: viața cotidiană, întâmplări din călătorie) devin axele descrierii și se susțin reciproc.

Dacă esteții se concentrează asupra farmecului de a fi călător în propria țară, exploratorii au cutreierat toate continentele, iar nu așa cum erau obișnuiți „oamenii vechi” de la începutul secolului al XIX-lea, turiști care știau deja de la plecare ce voiau să găsească la destinație, ci drept oameni dornici să se integreze în culturile respective, care să le ofere o privire mai adâncă în cultura și civilizația respectivă (chiar dacă scopul era tot de a duce mai departe, în țară, „secretele” succesului. Încă din rândurile aventurierilor se conturează profilul savantului, care începe să facă excursii de studii și să participe la congrese în diferite colțuri ale lumii.

Partea a treia, *Călătoriile epocii interbelice*, începe cu un capitol dedicat hoinarilor: aceștia, deși parte din clase sociale total diferite, sunt împinși de aceeași dorință de cunoaștere și de afirmare prin forțe proprii: Matila Ghyka – descendent dintr-o familie princiară, Panait Istrati – scriitor celebru, fiu de văduvă săracă, și Mihai Tican Rumano – țaran școlit, ajuns gazetar, stăpânit de o curiozitate mistuitoare. Nu doar clasele sociale îi diferențiază pe cei trei, ci și experiențele pe care aceștia le trăiesc de-a lungul călătoriilor. Deși Matila Ghyka se angajează ca simplu lucrător și este promovat și apreciat foarte repede, el nu renunță la titlu și nici la anturajele în care era obișnuit să se învârtă; Panait Istrati călătorește clandestin în Egipt din prea puțini bani și prea mare pasiune, iar Orientul reprezintă pentru el un fenomen uman, înțelegând că „este parte a naturii, nu un simplu vizitator” (p. 251). Mihai Tican Rumano împărtășește pasiunea lui Panait Istrati pentru Orient, dar și pentru tipologiile

umane: „Aveam intenția să pătrund chiar în inima Africei ca să studiez moravurile, vânatoarea, viața misterioasă din aceste ținuturi care mă interesau încă din copilărie.” (*apud* p. 252).

Un capitol special integrat în această a treia parte îl ocupă *Călătoriile scriitorilor*, în care sunt incluși Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Mircea Eliade, Jean Bart, Camil Petrescu și Mihail Sebastian. E un plan în care, pentru M. Anghelescu, literatura și notele de călătorie se amestecă până la imposibilitatea de separare. Fiecare dintre „fotografiile” periplului invită la descifrarea legendei sale literare. Liviu Rebreanu, de pildă, îi vede pe călători ca pe niște vânători de exotism, care nu mai simt nicio emoție la vederea unor locuri despre care alții deja și-au consemnat impresiile. Pentru Mircea Eliade, notele de călătorie (la Veneția, Alexandria, Cairo, Port Said, Ceylon și India) au mai ales caracter funcționalist, utilizându-le nu atât pentru publicarea lor în diverse reviste din țară, cât pentru viitoare lucrări, acestea fiind însoțite de meditații imediate cu privire de diverse detalii sau idei care nu rămân fără consecințe. Stilul în care Mircea Eliade își consemnează călătoriile este unul complex, studiat („Caută câte un cuvânt sau o imagine care să bruscheze ochiul blazat al altor călători și uneori reușește [...] Alteori, teribilismul adolescenței cade în capcana pozei dezabuzate”, p. 272).

Ultimul capitol al acestei părți îi are în vedere pe gazetari, mai exact pe Petru Comarnescu și Geo Bogza. Cel dintâi încearcă să descrie tipurile societății americane, deși este conștient de lupta care se dă în interiorul acesteia pentru egalitate. Rămâne dezamăgit de lipsa de viață a americanului tipic, de ignoranța în care își trăiește zilele (și, ca un fel de corolar al acestei dezamăgiri, nu își poate reprima sentimentul că sunt lipsiți de fericire), însă este uimit de seriozitatea cu care își îndeplinesc responsabilitățile, de orice fel, de la cultură până la scoaterea apei din deșert. Geo Bogza este amintit cu reportajele realizate pe teritoriul României – împărțite în patru părți, singura care a putut circula după 1944 fiind Țara de piatră –, unde prezintă, printre altele, situația sumbră a locuitorilor din Țara Moșilor, în Apuseni – mână de lucru exploatată de un unic cumpărător. Insistă pe aceste tragedii, deoarece ele îi revelează „noblețea caracterului oamenilor care împrumută de la stâncile pe care trăiesc și sub care mor adesea tăria și inflexibilitatea ce-i deosebesc de ceilalți ardeleni” (p. 310), dar și pentru că sunt istorii cu care se identifică. Nu sunt prezentate numai fapte de natură geografică – care sunt importante în viața cotidiană a acestor români dintre munți – cu un simț special al contrastelor, ci și de istorie și etnologie, lăsând să se contureze tensiunea de sub aparențele blajine.

M. Anghelescu insistă asupra celor două procedee care structurează scrierile de călătorie: identificarea și comparația, singurele modalități care ne ajută să ne apropiem noutatea. Notele de călătorie asupra cărora se oprește sunt cercetate cu privire de istoric literar și cu interes de antropolog al experienței umane, în toate formele sale. Nu întâmplător, volumul se încheie cu invitația spre cercetarea acestui gen de literatură care rămâne încă prea puțin și dificil de explorat, așa cum sunt toate care vin în contact direct cu natura umană.

In more ways than one

Oana Fotache, Magda Răduță, Adrian Tudurachi (eds.),
Dus-întors. Rute ale teoriei literare în postmodernitate,
București, Editura Humanitas, 2016, 331 pp.

Iulian BOCAI, Ph. D. candidate, University of Bucharest

It is no longer a secret in the history of thought that a theory, a thesis, a proposal is often both borrowed *and* accommodated; the transit of a set of ideas from one cultural place to another may be easy, but it isn't in itself enough for validation or, indeed, even for disgruntled acceptance. And it is even less of a secret that what it takes for a theory to catch on is sometimes so obscure or relying on such complex arrays of social, historical and intellectual circumstances that some have given up on defining them and have relegated them to *chance*. The book being reviewed here has a more optimistic outlook and, through the many contributions from its various authors, puts forward instances of how theories – literary, psychological, philosophical – are carried over the boundaries of nations or of political blocs, how they're being driven through the more pervious, but not always more accessible, boundaries of arts or art departments and disciplines.

A classification of the ways in which such theories penetrate a cultural space is already offered in the preface, alongside an interesting explanation of their failures to thrive. Titled "The Seduction of Eccentricity", the introduction argues that in marginal places, what first catches the eye of the innovative or novelty-seeking literary intellectual is the drift and the irregularity; he is captivated by whatever claims to be original in a manner not altogether different from the dynamics of the literary space itself. Theory (at least post-war theory), it is argued, although systematic, appreciates divergence, which also explains its inherent and, to the outside professional always doing back-breaking work in the sciences, chaotic and meaningless diversity: "Unlike the field of hard-science, with a much more homogeneous structure, in the field of the humanities, the dispersion of research topics and the local organization of theoretical reflection leads to the near incommensurate multiplication of novelties, often resulting not from an advance of knowledge (which in the humanities is difficult to document and measure), but in diverse and fluctuating positions" (10). The editors do make the prudent but no less true observation that the phenomenon has its downsides, with isolation being the most obvious, but also lack of coherence, ignorance regarding other traditions and practices, and a certain blindness to the fact that a theory may suit more realities than it can predict by remaining localized.

Which brings us to the core of the book's interest: how does one get back

what was lost, make up for what was never had, integrate a social reality in a theoretical field that ignores it or revive a discipline inside of an intellectual domain that has regarded it with indifference. Most of the papers in the book explore this process of encountering different outlooks and doctrines and the ways one has to fight or use the limits of the cultural field in order to accommodate and make those outlooks visible anew.

The first way to look at an intellectual transfer of this sort is, of course, geographically. Much of the second part of the book, little of the first part (Eichel's "Declensions of theory...") and also much of the last part are concerned with this aspect. Since this review lacks enough scope to talk about any of them in detail, a cursory glance will have to suffice. Many of the chapters are concerned with Eastern Europe, Romania in particular, and how the area can be (re)configured into existing cultural theories or how contemporary theories can be reconfigured around it. Anca Băicoianu and Bogdan Ștefănescu talk about similarities between postcolonialism and postcommunism, Ioana Bot, Ligia Tudurachi and Adriana Babeți about how certain intellectuals (Ioana Em. Petrescu, Lovinescu) or intellectual milieus (Timișoara in the sixties and seventies) have reacted to and their ideas grown out of encounters with Western works of theory, while Mircea Vasilescu gives a persuasive analysis of the way Romanian intellectuals have, in the last two decades, (over)reacted to media culture, by comparing this response to that of French intellectuals.

All these authors share a not so tacit assumption of writing from a state of marginality, or from a marginal state, an assumption that – with few exceptions – permeates the whole book (the metaphor of the map being recurrent). But it's not the somber postcolonial version, that laments the political mistreatment by the powers that be, but a version that both tries to describe the limits that are placed on a culture from the *verge*, but also shows that even in dire historical circumstances, communication is still possible, influence from the outside still exists, there is still a back and forth of important ideas and there's a slim, but occurring possibility of this dialogue being two-directional.

The second way to understand the transfer I mentioned is temporal, historically. Carmen Mușat discusses several definitions of theory from the last decades and insists on its practical, historical nature, while Adrian Tudurachi examines two instances when a specific author (Yves Citton and Roman Jakobson, in this case) decides to appeal not to theories from another contemporary culture, nor trespass into another discipline, but invoke a theory of someone from far enough in the past, a strategy of validation that, the author argues, makes for a "democratic relation to theory", allowing for sometimes unpredictable and fortunate mutations inside the field.

Lastly, the third way to look at intellectual transfer is transdisciplinary, which seems to be given the least space, although it may have merited more, especially when debating theory, which has always managed to stay at the

crossroads of numerous disciplines. Roxana Eichel talks about this theoretical need for the complementary in the very beginning, Ioan Alexandru Grădinaru about the use of the anthropological concept of “thick description” in Romanian religious studies and Magda Răduță gives an explanation for why literary sociology was viewed with skepticism in Romania in the sixties and seventies and talks about how it can and has been used in the east to understand local totalitarian realities.

Some articles do not necessarily fit these more or less ad-hoc categories, like the one by Laura Dumitrescu about *Le Roman de Fauvel*, which, although – to my mind – the most interesting of them, trying to single out the birth of the author in XIVth century French epic poetry, bears little connection to the rest. And those that fit are not so sure to agree among each other either, or concede to the assumptions that were laid down in the preface. One can’t, of course, expect thorough agreement from a collection of articles and studies, especially since the metaphor from which it stems is that of variation, the to and fro, the interchange.

And, as a whole, the book honors this idea of theoretical diversity well, without harboring the overly optimistic notion – that is sometimes prevalent with some theoreticians – that there can be no limit to the transfer of ideas. If anything, the authors here are well aware that both geographical space, political state and historical period are, by themselves, in a sense, restrictions.

CUPRINS

Mona MOMESCU / p. 1

Romanian Studies and Area Studies — A Necessary Re-examination

Ioana FRUNTELATĂ / p. 16

Etnologia românească actuală: tradiții, teme, practici disciplinare

Nicoleta NEȘU / p. 31

*Traducere și traduceri – două momente ale actului didactic
în medierea lingvistico-culturală*

Oana CHELARU-MURĂRUȘ / p. 41

*National minorities in Romania revisited. Educational policies and the
protection of the linguistic (human) rights*

Carmen MÎRZEA-VASILE / p. 74

*Corpusurile de limba română și importanța lor în realizarea de materiale
didactice pentru limba română ca limbă străină*

Lucian Vasile BÂGIU / p. 96

Limba română la NTNU în anul universitar 2010-2016

Monica HUȚANU, Mirjana ĆORKOVIĆ / p. 107

*Dativul posesiv românesc și problemele achiziției sale la studenții din Serbia.
Un studiu preliminar*

Emil IONESCU / p. 125

Les impératifs négatifs romans. Le cas de l'italien et du roumain

Oana FOTACHE / p. 141

L'auteur pluriel. Théories et pratiques postmodernes de l'innovation littéraire

Bogdan TĂNASE / p. 151

*Estul discret. Călătorie, aventură și memorie inițiatore în interpretarea
lui Robert D. Kaplan și a lui Mircea Anghelescu*

Studiile românești în universitățile europene / p. 160

Anchetă realizată de Ioana BOT. Răspund: Cécile FOLSCHWEILLER,
Irina GRIDAN, Alexandru MARDALE (INALCO, Paris), Angela
TARANTINO (Universitatea „La Sapienza”, Roma)

RECENZII

Mircea Anghelescu, *Lâna de aur – Călătorii și călătoriile în literatura română*,
Iași, Cartea Românească, 2015, 336 p. (**Maria PETRICU**) / p. 168

Oana Fotache, Magda Răduță, Adrian Tudurachi (eds.), *Dus-întors. Rute ale
teoriei literare în postmodernitate*, București, Editura Humanitas, 2016, 331
pp. (**Iulian BOCAI**) / p. 171



Romanian Studies Today
este o revistă transdisciplinară
care își propune să mențină constantă
preocuparea pentru temele de dezbatere științifică
din domeniile filologice
și ale studiilor regionale.
Revista apare anual, în ediție tipărită
și în variantă electronică.
Principalele sale axe de interes:
poziționarea studiilor românești
ca parte integrantă a disciplinelor
socio-umaniste contemporane,
problematici ale procesului de învățare
a limbii române ca limbă străină.

Romanian Studies Today se adresează româniștilor
din universități și institute de cercetare,
dar și specialiștilor în studii regionale, istorie, antropologie,
studii politice sau cercetătorilor
din alte discipline care sînt interesați
de limba și cultura română.