



FiloRom 2021

Studii de filologie românească

Novi Sad, 2021

Acest volum a apărut în cadrul proiectului ***Primena savremenih tehnologija u nastavi rumunskog jezika i književnosti u Vojvodini u digitalnom dobu***

[Aplicarea tehnologiilor moderne în predarea limbii și literaturii române în Voivodina în era digitală], finanțat de Secretariatul Provincial pentru Învățământul Superior și Activitatea de Cercetare Științifică, coordonator proiect lect. univ. dr. Ivana Ivanić.

Este interzisă imprimarea și fotocopierea articolelor. Toate drepturile sunt rezervate de editori și autori.

Editat de:

Facultatea de Filozofie, Universitatea din Novi Sad
www.ff.uns.ac.rs

În numele editorului:

Prof. univ. dr. Ivana Živančević-Sekeruš, Decan

Coordonatori:

Lector. univ. dr. Ivana Ivanić

Recenzenți:

Prof. univ. dr. Ciprian Vălcan,
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, România
Prof. univ. dr. Florin-Ioan Cioban,
Universitatea „Eötvös Loránd” din Budapesta, Ungaria
Lect. univ. dr. Codruța-Gabriela Antonesei,
Universitatea Jagelonă din Cracovia, Polonia

ISBN

978-86-6065-626-3

URL

<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-626-3>

CUPRINS

SĂRUTUL LUI DUMNEZEU ÎN POEZIA LUI TRAIAN DORZ

Florina-Maria Băcilă..... 5

L'IMPORTANCE DES PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION GRAMMATICALE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES (FRANÇAIS, ITALIEN ET ROUMAIN)

Louis Begioni, Stefan Gencarau 25

ABITUARSI AL SILENZIO. HERTA MÜLLER: LE DITTATURE DI IERI E DI OGGI

Irma Maria Grazia Carannante 53

ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, DIGITAL COMPETENCES AND STUDENT MOTIVATION

Ana Mihaela Istrate 75

INCIDENȚE SPIRITUALE DINTRE LITERATURA ROMÂNĂ ȘI MODELUL ROMANTIC EUROPEAN. RECEPTARE ȘI ORIGINALITATE ÎN OPERA LUI B.P.HASDEU

Ludmila Branîște 97

OMUL-FANTĂ: ESITI POSSIBILI DEL SOGGETTO E PASSEGGIATE INFERENZIALI TRA NICHITA STĂNESCU E GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL

Giovanni Rotiroti..... 133

EDUCAȚIA ȘI NOILE TEHNOLOGII: ASPECTE ȘI PROVOCĂRI

Laura Spăriosu, Daniel Sorin Vintilă..... 161

PREDNOSTI I NEDOSTACI PRIMENE SAVREMENIH TEHNOLOGIJA U NASTAVI NA RUMUNSKOM JEZIKU U VOJVODINI

Ivana Ivanić, Virđinija Popović..... 179

CONEXIUNI LITERARE CENTRAL-EUROPENE

Daniel Sorin Vintilă, Laura Spăriosu..... 197

SĂRUTUL LUI DUMNEZEU ÎN POEZIA LUI TRAIAN DORZ

Florina-Maria Băcilă

Facultatea de Litere, Istorie și Teologie, Universitatea de Vest din Timișoara, România
florina_bacila@yahoo.com

Abstract

The current paper's objective is to take into consideration some of the several meanings that the regressive derivative *sărut* has in the work of a contemporary Romanian writer: Traian Dorz. Author of thousands poems of mystical style and of numerous volumes of memoirs and religious meditations, he is one of the writers that showed a continuous interest for the symbols with biblical echoes revealed from the canonical text of the book *Cântarea Cântărilor*, enhancing their values in an original artistic vision, according to his own way of perceiving the message. Thus, in a series of poems dedicated to the feeling of missing Divinity (and Eternity) – a fundamental principle of existence –, to the unique communication with God of the restless soul in search of immortality, *sărutul* – the kiss (symbolic word and, at the same time, reflection of a supernatural intimacy generated by a complex feeling) implies several avatars of the soul, linked to the sacralised touch of the Untouchable One, through which the eternal union (in biblical terms) between Jesus and the human being becomes possible. Beyond the simple illustration of such semantic perspectives, which contribute to the making of the textual frame, the meanings of the noun *sărut* highlight the profound emotions of the lyrical voice, always to be found deeply looking and ascending through the means of mystical acknowledgement – fact which is highlighted in selected fragments from some representative works for his poetical belief.

Key words: kiss, Lexicology, Semantics, Stylistics, mystical-religious poetry.

1. Introducere

Tema centrală a operei lui Traian Dorz (Băcilă 2016, 19–20) vizează experiența unică a relației dintre om și Dumnezeu (în sfera teluricului, dar și în perspectiva lumii de Dincolo), privită în sensul scripturistic al unirii cu Divinitatea – principiu fundamental al existenței –, iar componenta reprezentativă o constituie

poemele cu caracter confesiv care ilustrează în chip strălucit misterul comuniunii mereu ascendente în starea de înălțare extatică, al cărei apogeu va deveni tangibil în dimensiunea eternității.

O componentă fundamentală a poeziilor dorziene de această factură o constituie metafora, în primă instanță – surprinzătoare, a *sărutului pe suflet* (lăcaș al lui Celui-de-Sus), realizată prin simpla numire în structuri cu adresare directă dinspre eul auctorial spre Hristos, fapt ce depășește obișnuitul, perceput ca fiind ceva unic, cu impact decisiv asupra omului, în trecerea sa prin această lume și în despărțirea de cele vremelnice. De altfel, așa cum arată Sfinții Părinți ai Bisericii, sufletul reprezintă „un simbol exterior al posibilităților spirituale nemărginite ale făpturii umane, creată după chipul lui Dumnezeu și chemată la atingerea asemănării cu El” (Ware 2003, 48) încă din momentul asumării acelei chemări izbăvitoare până la doritele întâlniri ale stărilor de vorbă cu Divinitatea, în intimitatea rugăciunii, în trăirea extazului sau în permanența deciziei pentru dedicarea continuă a ființei în căutarea infinitului Său. Iată câteva rezonanțe speciale desprinse din așezarea în paralel a unui pasaj din textele patristice:

Căci pe El Îl căutam, pe El Îl doream, de Care eram îndrăgostit, de a Cărui frumusețe eram întreg rănit, aprins, ars și înflăcărat. (Simeon Noul Teolog 2001, 187)

și a unuia selectat din meditațiile dorziene:

Vreau să-L văd, vreau să-L aud, vreau să-L cuprind, să-L știu, să-L am numai pe El... Pe Preaiubitul dulce al inimii și vieții mele. Nimeni și nimic nu-i asemenea Lui. (Dorz 2000, 105).

2. Sărutul lui Dumnezeu

„Sărutările gurii” lui Dumnezeu (Dorz 2005, 319–327), concretizate prin lucrarea Lui neîncetată și iubitoare în forul lăuntric al omului, sunt cele prin care

acesta devine definitiv copleșit de Duhul Său, ajungându-se, astfel, la (re)întregirea ființei noastre, la unirea / unificarea veșnică și adevărată cu El – scop și împlinire a creației. În atari situații, semnificațiile substantivului sărut dobândesc valențe subsumate sacralității inefabile sau relației personale dintre om și Divinitate (privită la intensitate maximă), ca aspirație plenară spre eternitate, ca nostalgie a desăvârșirii ființiale în prezența Sa: „Simțit-am pe suflet sărutul Tău blând, / preasfânt, fermecat, îngeresc, / de-atuncea, Iisuse, Te caut plângând, / de-atunci Te iubesc, Te iubesc.” (CCm 69, Al Cerului Cântec)¹. Ideea este prezentă și în volumele de meditații ale autorului:

Iată dragostea Mea. Iată cât de mult te-am iubit și te iubesc Eu.
După ce auzi glasul acesta și îți ridici ochii,
vezi Cerul deschis.
Vino și dă-mi inima ta – spune Preaiubitul sufletului meu (Prov. 23, 26).
Și să găsească ochii tăi plăcere în căile dragostei Mele.»
Aceasta este salvarea și fericirea ta...
Acestea au fost primele sărutări dumnezeiești pe buzele sufletului meu.
Sărutări pe care nu le-am mai uitat niciodată.
Căci prima sărutare nu se mai poate uita în veci. (Dorz 2006, 94–95).

„Cele două spirite, anume spiritul nostru și spiritul lui Dumnezeu, radiază și strălucesc unul în celălalt și fiecare se arată celuilalt. Iar aceasta face ca amândouă să se apropie cu dragoste unul de celălalt. Fiecare cere celuilalt tot ceea ce este el, fiecare oferă cu stăruință celuilalt tot ceea ce este el însuși. Aceasta îi face pe cei ce se iubesc să se contopească. Atingerea și revărsarea Domnului, dorința și răspunsul nostru plin de iubire la dăruirea aceasta dau statornicie dragostei; iar prin mișcarea de înaintare și întoarcere, izvorul dragostei se revarsă. Astfel atingerea lui Dumnezeu și dorința noastră iubitoare devin o unică dragoste și omul este într-atât de copleșit, încât uită de sine” (Ruusbroec 1995, 117–118).

¹ Spre a nu îngreuna parcurgerea trimiterilor, am optat, în lucrarea de față, pentru notarea, în text, a referirilor (cu abrevieri) la volumele (aparținându-i lui Traian Dorz) din care au fost selectate secvențele lirice ilustrative, alături de numărul paginii / paginilor la care se află pasajul respectiv și de titlul poeziei. Evidențierile grafice realizate în fragmentele extrase din opera dorziană ne aparțin.

De aceea, sufletul, asemenea unei mirese, tinde spre întâlnirea cu Hristos, Îl caută, „se dorește subiect al dragostei divine a Mirelui, Singurul în stare să dea iubirii plinătate” (Bădic 2004, 300): „Să-Ți simt sărutul Tău, Iisuse, / când buzele-mi voi fi desprins / de cele care-n lumea asta / le-am sărutat cel mai aprins... / – când fără niciun fel de umbre / eu am să uit tot ce s-a dus, / când am să-Ți văd numai privirea, / să-Ți simt sărutul Tău, Iisus!” (CBir 212, Să-Ți cad pe brațul Tău, Iisuse) – sunt versuri dorziene ale unei revelații autentice legate de acea sete nesfârșită de prezența Lui, de contemplarea manifestată prin dorul de El, de viața din Cer, cu ecouri în scrierile patristice; iată, în continuare, doar câteva exemple în acest sens:

Vino, Cel ce Tu Însuși Te-ai făcut dorință întru mine și m-ai făcut să Te doresc pe Tine, Cel cu totul neapropiat!
Vino, Răsufierea și Viața mea,
Vino, Mângâierea smeritului meu suflet,
Vino, Bucuria, Slava și Desfătarea mea neconținută. (Simeon Noul Teolog 2001, 50);

Inima mea tânjește după Domnul și-L caut cu lacrimi. Cum aș putea să nu Te caut? Tu m-ai găsit, Tu, mai întâi. Tu mi-ai dat să trăiesc dulceața Sfântului Tău Duh și sufletul meu Te-a iubit. Tu vezi, Doamne, chinul și lacrimile mele... Dacă nu m-ai fi atras prin iubirea Ta, nu Te-aș căuta așa cum Te caut. Dar Duhul Tău mi-a dat să Te cunosc și sufletul meu se bucură că Tu ești Dumnezeu și Domnul meu și tânjesc după Tine până la lacrimi. Sufletul meu tânjește după Dumnezeu și-L caută cu lacrimi. (Siluan Athonitul 1994, 41);

Privirea Ta pașnică și blândă a atras sufletul meu. Ce să-Ți dau în schimb, Doamne, sau ce laudă să-Ți cânt? Tu dai harul Tău, ca sufletul să se aprindă neîncetat de iubire și să nu cunoască odihnă, nici zi, nici noapte, în iubirea lui pentru Dumnezeu. Aducerea aminte de Tine reîncălzește sufletul meu; nicăieri pe pământ el nu-și găsește odihna afară de Tine. De aceea Te caut cu lacrimi și iarăși Te pierd; și iarăși mintea mea vrea să se bucure de Tine, dar Tu nu-Ți descoperi fața Ta pe care sufletul meu o dorește zi și noapte. (Siluan Athonitul 1994, 43);

Sufletul meu tânjește după Domnul și Îl caut cu lacrimi. Cum aş putea să nu-L caut? El mi S-a descoperit prin Duhul Sfânt și inima mea L-a iubit. El a atras sufletul meu și acesta însetează după El. Sufletul e asemenea unei logodnice, iar Domnul asemenea unui logodnic care se iubesc mult unul pe altul și suspină unul după altul. În iubirea Lui, Domnul tânjește după suflet și se mâhnește dacă acesta n-are în el loc pentru Duhul Sfânt. Iar sufletul care a cunoscut pe Domnul Îl dorește, căci în El e viața și bucuria lui. (Siluan Athonitul 1994, 59).

Dorința aceasta, înțeleasă ca modelare a ființei după Hristos, presupune năzuința de a reveni la starea primordială a firii plăsmuite dintru început după chipul Lui. Omul a fost creat pentru o comuniune vie în iubire, ceea ce îi atribuie frumusețe și aspirație către desăvârșirea ființei, până la asemănarea în dragoste cu Cel Iubit, înspre împărtășirea perpetuă din trăsăturile Lui, înspre acea imitatio Christi pe scara virtuților alese, în acord cu strălucirea frumuseții și a perfecțiunii trinitare: „Falnică e frumusețea Ta, neasemuit este chipul Tău, negrăită mai presus de cuvânt slava Ta, iar felul Tău de a fi, Hristoase, binele și blândețea Ta întrec înțelesurile celor pământești; de aceea dorul și iubirea după Tine biruie orice iubire și dorire a celor muritori. Căci pe cât ești mai presus de cele văzute, Mântuitorule, pe atât dorul după Tine e mai mare și acoperă orice iubire omenească” (Simeon Noul Teolog 2001, 216).

Prin urmare, atingerea extatică este investită cu funcții definitorii vizând sacralizarea existenței, procesul înnoirii ei, demers dublat de glorificarea adusă Creatorului, de adorarea unică și slujirea transfiguratoare, întru dobândirea Împărăției Cerurilor: „Rușinea toată și noroiul / ce-al Tău sărut mi le-a spălat / s-ar prăbuși în veci pe mine / dac-aș uita ce Tu mi-ai dat!” (CVeșn 95, Tot ce-am cântat cândva); „Neasemuit Prieten al tinereții sfinte, / în tot ce-ating pe lume mă-nfierez de Tine; / în tot ce-aud, descopăr preadulcile-Ți Cuvinte / și-n tot ce văd Ți-e numai sărutul pentru mine.” (CUrm 197, Neprețuit Prieten).

Iubirea, treapta superioară a viețuirii plenare care înobilează puternic ființa umană, constituie principiul dinamic ce păstrează legătura cu Cerul și declanșează năzuința întru desăvârșire și continuă purificare. „Omologarea iubirii cu focul – cea mai fidelă reprezentare a Divinității – îi conferă calitatea de forță absolută și de centru vital.” (Bodiștean 2013, 36). Astfel, toate simțurile (până în

cele mai ascunse laturi) devin copleșite în întregime de prezența Lui strălucită, de atingerea Sa restauratoare, dătătoare de sens și de împlinire supremă:

O, Taina sărutării Lui / pe veci e neuitată / și-i binecuvântat acel / sfințit de ea odată, // Căci gura ce s-a-nvrednicit / de-al Lui sărut fierbinte / Îi dăruie pe veci de veci / sfințitele-I cuvinte. // Și inima ce-odată-a fost / de El îmbrățișată / pe lumeașă nu va iubi / nimic și niciodată. // Și ochii sărutați de El / nu vor privi-n viață / nimic mai dulce și mai drag / ca-n veci plăcuta-I Față. // Căci taina ce le-ampreunat / atunci cu Nemurirea / pecetluitu-le-a cu foc / neșters pe veci iubirea. // Și-i vor cunoaște ochii tăi / îndată dintr-o mie, / căci altfel cântă și vorbesc, / și umblă cine-L știe. (CCm 131, O, Taina sărutării Lui).

De reținut, în poemul citat, plasarea, în veritabile simetrii ori în paralele sinonimice, a unor substantive ce desemnează anumite simțuri activ(at)e (prin care trec respirația, vorbirea, gustul, hrana, afectele, vederea) – deschideri purificatoare către ființa interioară, către starea morală, emoțională și cognitivă, locuri de trecere „în microcosmosul corpului uman” (Evseev 2007, 246), sedii inseparabile ale energiilor vitale implicate în gestul respectiv, lipsit aici însă de orice conotații ce țin de firescul lucrurilor și menit să creioneze, în spirit, imaginea frumuseții și a dragostei nesfârșite a Celui Dorit. Sunt termeni încărcăți de simboluri care, în aceste utilizări, converg spre ideea de gândire și cunoaștere prin revelație, de înțelepciune și bucurie a eliberării lăuntrice așteptate, de forță creatoare și izbăvitoare, capabilă să reconstruiască, să orânduiască, să ridice, să salveze; iată, în acest sens, un fragment dintr-un volum de meditații care susține cele de mai sus:

Ție, Care, dându-mi jugul Tău, m-ai făcut soț,
dându-mi sărutul Tău, m-ai făcut floare
și dându-mi cununa Ta, m-ai făcut cântec;

Ție, a Cărui însoțire mi-a făcut numele divin,
urmele luminoase
și târârea zbor;

Ție – toată dragostea ființei mele,
toată dăruirea vieții mele,

toată slava adorației mele,
în care tot ce am putut arde
și sfinți eu
– este nimic;
ci singură partea Ta
este totul... (Dorz 2009, 5).

Pasajul poate fi așezat în „oglină” unuia selectat din tezaurul patristic:

El Însuși Se găsește întru mine, fulgerând înăuntrul inimii mele ticăloase, învăluindu-mă de jur împrejur cu strălucirea Lui nemuritoare, făcând să scânteieze toate mădularele mele cu razele Sale. Împletindu-Se întreg cu mine, mă sărută întreg, Se dă întreg mie, nevrednicului, și mă satur de iubirea și frumusețea Lui, mă umplu de plăcerea și îndulcirea dumnezeiască, mă împărtășesc de lumină, mă împărtășesc și de slavă, iar fața mea strălucește ca și a Celui dorit de mine [cf. Mt 17, 2] și toate mădularele mele devin purtătoare de lumină. Ajung atunci mai frumos decât cei frumoși, mai bogat decât cei bogați, mai puternic decât cei puternici, mai mare decât împărații, mult mai cinstit decât toate cele văzute, nu numai decât pământul și cele de pe pământ, dar și decât cerul și toate din cer, avându-L pe Creatorul a toate, Căruia I se cuvine slava, cinstea acum și în veci. (Simeon Noul Teolog 2001, 98–99).

În căutarea rostului existenței, reflectat în sentimentul acut al dorului sădit de Dumnezeu în adâncul inimii noastre pentru regăsirea adevăratului ei cămin, sărutul apare în ipostaza de gest unificator al emoțiilor și al speranțelor într-o mare tânjire după El, după deplinătatea vieții trăite în(tru) El, în vederea căreia am fost, de altfel, plăsmuiți:

Chiar dacă Dumnezeu ar revărsa asupra omului toate darurile pe care le au sfinții și toate darurile sale proprii, dar nu s-ar dăruir pe sine, foamea fără de saț a spiritului rămâne tot nepotolită. Atingerea lăuntrică a Domnului și înrăurirea ne înfometează mai departe; căci spiritul divin îl urmează pe al nostru: cu cât resimțim mai mult atingerea, cu atât e mai mare foamea și mai aprigă dorința. Iar aceasta înseamnă să trăiești în dragoste în gradul cel mai înalt, deasupra rațiunii și a cunoașterii prin înțelegere; aici rațiunea nu poate nici să dea, nici să ia ceva dragostei; căci dragostea noastră se află sub atingerea dragostei divine. Și [...] aici

nu mai poate fi vorba niciodată de o despărțire de Dumnezeu. (Ruusbroec 1995, 117).

Prin urmare, manifestarea intimă a maximei desfătări în comuniune cu Divinitatea își găsește menirea nu numai aici, pe pământ, în relația cu Cerul, ci și în perspectiva veșniciei, unde legătura aceasta se va desăvârși:

Pe câmpul cel arat cu Tine / îmi seamăn cel mai dulce grâu / și toate holdele mi-s pline, / și roadele mi-s veșnic râu, / și-n orice umbră-mi crește-o pâine, / și-n orice spic, un gând iubit, / și-n orice imn, un dar pe care / l-am sărutat și împărțit, / Iisuse, Iisuse, Iisuse, / și-n orice imn, un dar pe care / l-am sărutat și împărțit! // Sub crucea unde dorm cu Tine / mă strâng de cel mai dulce Sân, / spun rugăciunea cea mai dulce / și cel mai dulce viers îngân, / în cel mai dulce vis mă leagăn / și-n cel mai moale așternut, / și-n cea mai dulce Înviere / mă vei trezi cu-al Tău sărut, / Iisuse, Iisuse, Iisuse, / în cea mai dulce Înviere / mă vei trezi cu-al Tău sărut! (CVeșn 175–176, Din locul unde-am plâns).

De remarcat, în text, metafora realizată ascendent prin repetiția adjectivului dulce, înzestrată cu efecte expresive generate de faptul că „percepțiile senzoriale legate de gust trimit la proximitatea maximă și avansează ideea împlinirii.” (Bodiștean 2013, 32).

„Iubirea divină nu este un sentiment, ci însăși rațiunea aducerii la existență a tot ceea ce este, mediul și aerul pe care ființa, dezmeticită de lumină, îl umple și-l inspiră. Este rost și întemeiere, bucurie și lacrimi, umilință și înălțare, moarte și înviere.” (Dumitrana 2009, 38). În consecință, sărutul plin de dragoste și de mângâiere al Mirelui Iisus înseamnă pecetea tainică a îndeplinirii făgăduințelor de aici în Împărăția Cerurilor, unde efemerul va fi învins pentru totdeauna: „Cum va fi cântarea, / Preaiubitul meu, / cum, îmbrățișarea / dragostei, mereu, / cum va fi sărutul / dat de Dumnezeu, / – cum, o, cum, Iisuse, / Preaiubitul meu?” (CVeșn 145, Cum va fi Acolo?); „Iisuse,-ajută-mă să-mi pot / mai larg deschide mintea / și-apropiindu-mă, să-mi scot / deplin încălțăminte / și inima să mi-o sfîțesc / mai aplecat sub Cruce, / ca, la Intrare să, ca, la Intrare, să primesc / sărutul Tău cel dulce, sărutul Tău cel dulce.” (CViit 25, Iisuse,-nvață-mă!). Mai mult decât atât, ca

poet-profet, ca îndrumător al comunității, eul liric își asumă constant misiunea de mesager al preceptelor Cuvântului Sfânt către membrii acesteia, cărora le face cunoscut absolutul iubirii divine – calea de salvare a ființei individului și a celei comunitare prin întoarcerea la sacralitate: „Am fost ca voi odată, de-aceea vă-nțeleg / și vă doresc spre soare cu sufletul întreg; / – veți fi ca mine-odată și voi, un imn duios, / de-aceea v-aduc dulce sărutul lui Hristos.” (CUM 108, Am fost odată). În definitiv, de un asemenea gest al împărtășirii tandre au nevoie și cele ale firii înconjurătoare, plăsmuite de Creatorul universului în chip minunat: „De ce și florile se uită / cu ochișorii, mamă,-n sus, / de parcă-atâtea vor să știe / și parcă-atâtea au de spus? // De ce li-s ochii plini de rouă, / de parcă brațe dragi le-atrag? / Sau vor și ele-atunci, măicuță, / sărutul Cuiva ce li-i drag?” (O 167, De ce se uită păsărica?).

Nu în ultimul rând, substantivul sărut reprezintă una dintre componentele fundamentale integrate în numele date lui Dumnezeu (în structuri unde actualizează funcția sintactică de nume predicativ), concepute sub forma unor definiții lirice cu caracter encomiastic care subliniază, prin sinonimie explicită, atributele Sale variate (cu rol de identificare sau de calificare): „Când vii spre-ai Tăi, Tu ești iubire, / când mergi spre alții ești sărut, / e numai har și milă, Doamne, / tot ce ne-ai dat și ne-ai cerut!” (CVeșn 122, O, dulce Duh al Curăției); „Deschis îmi e spre Tine / adâncul tot, Iisus, / n-am gând, nici taine-n mine / să nu Ți le fi spus, / Tu-mi ești Lumină, Cântec / și Cer, și curcubeu, / sărut și-mbrățișare, / și Soț, și Dumnezeu!...” (CBir 118, Aș vrea mai mult); „Tu, Iisuse, Tu ești unicul Izvor / al vieții lumii, Soare fără nor, / Zare fără margini, Cântec și Fior, / dragostea nestinsă, nesfârșitul zbor, / milă, lacrimi, taină și sărut, și dor. / O, Iisuse Dulce, cât Te cânt și-ador!” (MT 165, Minunat Iisuse). Astfel, prin cunoașterea Lui în profunzimile din orizontul luminii, al tainei și al iubirii nesfârșite, se ajunge la cunoașterea sensului existenței umane fără a o separa de legătura cu El, dimpotrivă, urmărind-o numai din perspectiva transformării lăuntrice prin grația divină. „Prezența Lui în

noi, prin Numele Său, ne face hristofori [subl. aut.], purtători de Hristos, ceea ce reprezintă sensul existenței noastre, Hristos în noi, nădejdea slavei.” (Ware 2003, 12):

Lângă Tine ne-am întâlnit cu soarele,

ne-am învăluit cu luna

și ne-am încununat cu stelele.

Lângă Tine ne-am culcat cu capul pe munții cei înalți ca pe niște albe perne cerești, cuprinzând sânul lui Dumnezeu

și sub fiorul sărutului gurii Tale

ne-am primit numele cel nou: Minune. Și Har. (Dorz 2000, 87).

„Iubirea sfântă dorește mereu semnul ei sfânt.” (Dorz 2007a, 216). Ea năzuiește spre reunificarea în spirit, direct condiționată de intervenția Divinității în existența noastră efemeră pe acest pământ, unde lucrurile cunosc o anumită ciclicitate, cu pendularea între bine și rău, între ascensiune și prăbușire, între izbândă și eșec, cu încrederea neclintită în biruința Adevărului: „Doamne, când vrei Tu – cum trece / lunga iarnă într-un ceas / și pustiul cum sfârșește / într-un fericit popas, / și-ntristarea înnoptării, / într-un răsărit plăcut, / și-ndelunga despărțire, / într-un scump și sfânt sărut!...” (CNoi 179, Doamne, când vrei Tu...). Dragostea – simțământ sacru – accede mai cu seamă spre redobândirea comuniunii primordiale cu Cel ce ne-a creat, prin urmarea Lui în dedicare constantă și prin respectarea preceptelor Sale general-valabile: „M-am dus, – dar ți-am lăsat Cuvântul, / să-L ai în locul Meu, plecând, / ca-n orice clipă, sărutându-L, / să-L simți pe inimă arzând. // [...] // De ce te temi când ai iubirea / cu tine-ntreagă-n locul Meu / și te-a sfințit neprihănirea / sărutului lui Dumnezeu?” (CNoi 192–193, M-am dus...; de remarcat, în ultimele două versuri citate, structura expresivă cu caracter evasiredundant, realizată prin asocierea unui verb și a unui substantiv provenit din infinitivul lung, aparținând aceleiași sfere semantice, cu rol în construcția mesajului poetic, mizând pe ideea de implicare a sacralității în acest gest confidențial). Ca atare, lumina / iluminarea taborică, numită, în poezia

dorziană, „starea de Sus” (CNoi 184, O, ia-ne cu Tine), vine să desăvârșească sacralitatea acestei atmosfere de extaz, de comuniune încărcată de armonie și făuritoare de noi orizonturi:

O, ia-ne cu Tine pe munte, Iisus, / și-nchide-ne-n locul și-n starea de Sus, / și pune-ne semnul logodnei cerești, / ca rodul nuntirii înalt să-l sfințești. // Acolo, Iisuse Puternic și Drag, / pe Casa de Aur așază-ne steag, / Taborului nostru înfășură-i zări, / purtându-i iubirea pe mii de cântări. // Sămânța divină sfințește-o-n sărut / și pune-o-n pământul prin flăcări trecut, / și crește-o-n cântare și leagăn-o-n plâns, / spre rodul de aur cu Soarele strâns.” (CNoi 184, O, ia-ne cu Tine).

Transfigurarea nu se poate produce însă decât prin reconsiderarea (și reordonarea) aspirațiilor oricărei ființe umane, prin întoarcerea la dragostea lui Dumnezeu, singura în stare să o reabiliteze, să-i ofere iarăși demnitatea și fericirea pierdută în urma săvârșirii păcatului, să o reîntregească, să o reorienteze spre cele nepieritoare, punând-o din nou în dimensiunea sacralității – ca oglindă a chipului Său – și, implicit, în cea a nemuririi:

O, drag Iisus, sărutul Tău, / când m-am întors la Tine, / cum mi-a luat tot ce-a fost rău / și mi-a dat tot ce-i bine! // Cum mi-a luat ce-a fost urât / întreaga depărtare / și-atâta har mi-a dat, încât / mi-e cerul numai soare. // Cum mi-a luat orice dorinți / ce mă-ntinau odată / și-mi dă plăcerea celor sfinți / de zarea cea curată. // Cum mi-a luat lumescul gând / al urmelor străine / și-mi pune cerul tot cântând / în inimă la mine. // Cum șterge-al ochilor amiaz’ / de umbrele-ntristate / și face-atâta soare az’, / să-mi umple toate-toate. // Ce dulce taină sfântă sînt / acestea toate-n Tine; / o, drag Iisus, – sărutu-Ti sfânt / nu-l dezlipi de mine! (CBir 42–43, O, drag Iisus...).

În sens biblic, omul este chemat să atingă perfecțiunea în și prin iubire (mai ales că ea este un substitut pentru numele lui Dumnezeu): dragostea de ordinul suprafirescului copleșește obișnuitul rațiunii, trece de judecata minții ori de barierele simțirii umane, „vrea să înainteze acolo unde înțelegerea rămâne afară” (Ruusbroec 1995, 116), spre „a întâlni” dragostea noastră, spre a face loc comuniunii celei mai adânci din câte există. Ea este dar dumnezeiesc și îndumnezeitor, menit să învăluie inima – altarul în care sălășluiește Hristos,

necesar a fi complet deschis lucrării Lui –, să reconstituie ființa în și prin El, ajungându-se astfel, prin iluminare și purificare interioară, la dorita unire mistică lipsită de orice limitări: „Noi doi, Iisus! – ce dulce-i / când pot grăi așa / și fața mea se nalță / încet spre Fața Ta, / și brațele-mi se nalță / spre Crucea Ta, tăcut, / și gura mea se nalță / **spre sfântul Tău sărut.**” (CBir 205, *Noi doi, Iisus*). Tocmai de aceea sărutul sfințitor, semn al Prezenței divine constante, rămâne un obiectiv major în starea de vorbă cu Creatorul: „Cu fiorul rugăciunii / să-mi alungi atunci mâhnirea, / cu spălarea-mpărtășirii / fă-mi iar chipul strălucit, / **cu sărutul mă sfințește,** / mă-nveșmântă cu iubirea / și mă fă din nou, Iisuse, / oaspetele Tău iubit.” (CUrm 166, *Orișicât mi-ar fi curate*).

Este interesant de semnalat că, în unele poezii, substantivul în discuție apare integrat în grupuri nominale ce conțin determinări atributive rediate prin adjective sinonime sau din același câmp semantic, actualizând semnificații unitare legate de sfera transcendenței, a sacrului, a nemuririi, a absolutului ceresc: „Pentru Tine, pentru Tine, drag Iisus, / câte vii și holde-am pus, / cu belșug, cu belșug și jos, și sus, / numai dragoste-au adus; / din oricare strop de jar / crește-o lacrimă de Har / și din ori, și din orice plâns trecut / crește-un dor, crește-un dor și-**un sfânt sărut.**” (CE 102, *Numai Tu rămâi*);

„Pe orice slovă scumpă / a Sfântului Cuvânt, / Iisuse, – eu prin lacrimi / văd Chipul Tău cel Sfânt / și-n mută adorare / îngenunchez supus, / strâng Cartea Ta la suflet / și Ți-l **sărut**, Iisus! // Pe orice strop din ochii / iubirii lacrimând / văd Chipul Tău cel Unic, / Iisuse – luminând / și-mpărtășit din Taina / Fiorului Divin, / **sărut** lumina sfântă / din lacrimi – și mă-nchin! // Pe orice șoaptă dulce / a sfintei rugăciuni / văd Chipul Tău, Iisuse, / din raze și cununi / – și, strămutat în ceruri, / spre soare proșternut, / Îți pun pe fiecare / **un îngeresc sărut!**” (CNoi 93–94, *Pe orice slovă scumpă*);

„În Clipa Întâlnirii – doresc, Iubit Iisus, / frumos să-mi afli totul de jos și până sus: / picioarele curate să-mi afli, Domnul meu, / rănite de umblarea pe drumul Tău mereu. // Genunchii să mi-i afli sfințiți de bătăture, / cu grijă-acoperindu-și răbdate lovituri; / și mâinile să-mi afli sfârșind cu rod divin / lucrarea încheiată frumoasă și deplin. // Iar buzele să-mi afli **ca-ntr-un sărut ceresc**, / spunându-Ți fără seamăn:

«Iisuse, Te iubesc!» / și ochii să mi-i afli scăldați în plânsul drag / cu care Te așteaptă de ani și ani în prag.” (CViit 129, *În Clipa Întâlnirii*);

Peste ceasul meu ușor / vei fi Tu, numai fior, / vei fi Tu, ceresc sărut, / cum nîcîcînd nu Te-am știut, / iar în cerul meu deschis / vei fi-aievea, nu un vis, / cînd la Harul cel ascuns / voi cunoaște c-am ajuns... / Tu, Iisus, drag Iisus, / și la harul cel ascuns / voi cunoaște c-am ajuns!... (CÎnv 29, *Peste ceasul meu amar*; în text, grupul nominal evidențiat și plasat între virgule are rol apozitiv, substituind numele lui Hristos);

Să-mi iau clipa cea de aur / pentru veșnicul sărut, / – strălucire, înfășoar-o / dulce, unic și tăcut! (CUrm 7, *Să-mi iau harfa cea de aur*);

Și pentru Iubirea Ta nespus de minunată cu care ne pregătești un loc la Tine, cu care vei veni să ne iei în Cer, spre a ne putea face moștenitori străluciți ai acelei avuții nestricăcioase și neîntinate pe care ne-o vei da cînd, primindu-ne, ne vei binecuvînta **cu un sărut veșnic**, în Numele Tatălui și al Fiului și al Sfîntului Duh. (Dorz 2007b, 7).

Faptul își demonstrează validitatea inclusiv în relație cu sentimentul unic al iubirii de Dumnezeu: „Din dragostea de Tine, Doamne, / aș vrea să mor de fericit / atunci cînd cel din urmă cîntec / mi l-aș sfîrși desăvârșit! / ... Cum Ți-aș simți apoi pe buze / dulceața ultimului dor / prelînsă veșnic **sub sărutul / dumnezeiescului fior!**” (CBir 85, *Din dragostea de Tine*); „Cum mi-am zdrobit iubirea cum alta-n lume nu-i, / fă-n urma ei tot drumul, plîngînd amar, să-l sui / și sărutîndu-i urma rănită de-al meu spin, / s-ajung să simt odată că i s-a-nchis deplin. // Cînd iarăși plîng, Iisuse, adînc și-nsingurat, / adaugă-mi plînsu-acesta la prețu-ndurerat, / să-mi știu odată vina plătită pe deplin, / ca iar să-mi dea iubirea sărutul ei divin.” (CCnț 69, *Cînd iarăși plîng*). Iubirea dublată de provocările majore ori de sacrificiile inerente parcursului ascensional sacralizează și condiționează cunoașterea lui Hristos tot mai îndeaproape, certifică unificarea cu El: „Dragoste și lacrimi ne-am avut trecutul, / dragostea cu lacrimi ne-a sfințit sărutul, / dragostea cu lacrimi ni-e și azi trăirea, / ele ne sunt jertfa – ele răsplătirea!” (CNoi 164, *Dragoste și lacrimi*);

Când ne-ai trimis, Iubire, / în lume, oarecând, / pe fruntea noastră albă / ne-ai sărutat plângând. // Copii eram, Iubire, / dar inima s-a strâns: / – de ce **sărutul** oare / e-mpreunat **cu plâns**? // De-atunci, cu drag, **sărutul** / atâția ni l-au dat, / dar au plătit **cu lacrimi** / oricâți ne-au sărutat. // Ne-a sărutat Lumina / și-a lăcrimat apoi, / **sărutul** Rugăciunii / e numai **plâns** în noi. // Ne-a sărutat Cântarea / și s-a făcut **suspîn**, / așa și Adevărul / și-a **plâns** și el străin... // ... Ci numai tu, Iubire, / nu pleci – și nu te frângi, / te rogi cu noi și suferi, / și ne **săruți**, și **plângi**!... (CBir 10-11, *Când ne-ai trimis*; de reținut utilizarea majusculelor la anumite concepte-cheie, în jurul cărora gravitează alcătuirea versurilor și mesajul lor);

„Înțelepciune, sfânt trimis / al Dragostei Divine, / ce lume nouă mi-ai deschis / când te-ai unit cu mine! // Cu ce necunoscut fior / mi-ai sărutat credința, / când cerul tău cu niciun nor / mi-a-mbrățișat ființa! // [...] // Când ți-ai lipit **sărutul sfânt** / de fruntea mea uscată, / ce tainic și ceresc avânt / m-a-ntinerit deodată.” (CBir 16, *Înțelepciune, sfânt trimis*). Astfel își „destăinuie” simțirile de această natură îndrăgostitul de Cer, reflectându-le în gesturi și în manifestări speciale, mărturisindu-și dorurile și visurile, avânturile și limitele, îndrăznelile și durerile (redate metaforic) în apogeul trăirilor alături de Cel Iubit – Mirele Hristos, la Care se cuvine să ne întoarcem permanent, Care ne așteaptă spre a ne reconstrui cu adevărat ființa și viața, spre a ne reclădi, cu infinită dragoste și răbdare, sensul existențial, în pofida căderilor noastre: „E ceru-n sărbătoare când înc-un păcătos / ascultă și-mplinește dorința lui Hristos / și-ntoarce de la felul și drumul lui pierdut, / și Tatăl îl **sfîntește cu dulcele-I sărut**...” (EP 10, *E ceru-n sărbătoare*). Faptul este conștientizat îndeosebi în ceasurile de căință ale eului liric, în îndemnurile adresate celorlalți în stil paremiologic sau în exclamațiile ori în interogațiile cu caracter meditativ, ce vin să ilustreze insistent anularea oricărei posibilități de a intra la nuntă a celor surprinși a fi fost infideli Creatorului, supuși atracțiilor și ușurătății lumii, lipsiți de o certă schimbare lăuntrică: „O, legământul unic / cu lacrimi înălțat, / ce dulce-a fost 'naintea / căderii în păcat, / ce 'nalt a fost cuprinsul / **sfînțitului sărut** / – și cum l-a frânt căderea / păcatului făcut!” (CCnț 18, *O, cerul fără margini*); „Ce sân ceresc te-ar fi primit, / dacă-ntorceai odată, / **cu ce sărut te-**

ar fi sfințit / Preafericitul Tată, / dar cât de-adânc te-ai despărțit / de Casa minunată / unde-ai fi fost sărbătorit / cu-o nuntă necurmată...” (EP 18, *Ce loc frumos*).

Sărutul restaurează ființa, restabilește și sacralizează comuniunea cu Dumnezeirea, în cadrul comunității sau în mod personal, individual – aici și în starea de beatitudine, de mister extatic a veșniciei, a vieții eterne împreună cu Hristos, lipsite de fireștile granițe spațio-temporale: „Ne-apropiem, sfințiți, **sărutul** / Aceleiași Împărtășiri, / dând tot prezentul și trecutul / Făgăduitei Fericiri, / minunățiile Frumseții / i le cuprindem tot mai plin / și-n Miezul Sâmburelui Vieții / vom deveni un fir divin.” (CVeșn 59, *Mereu mai Sus*); „O, Sfânt Fior, ce neștiută / e încă taina ce-o dorim / din Clipa de uimire mută, / spre care, tremurând, privim, / când peste lacrimi strălucite, / purtând **sărut dumnezeiesc**, / ne vom simți nemărginite / ființele cerești cum cresc!...” (CBir 79, *O, Sfânt Izvor, ce nalt*); „Doamne, vindecă-mi curata / dragoste de primăvară / și **sărutu-mpărtășirii** / din cea mai curată seară, / și înlăcrimarea dulce / a atâtor legăminte... / – de pe toate șterge-mi, Doamne, / o aducere aminte...” (CCnț 104, *Vindecă-mi sufletul*). Implicit, nunta spirituală presupune, evident, apartenența și dependența de Mirele Iisus, ca vocație a dăruirii nemijlocite în relația cu Cel Căruia ființa I se încredințează fără nicio rezervă, chiar din momentul memorabil al deciziei de a-L urma și până la pragul „Eternei nemaidespărțiri” (CÎnv 190, *Îndepărtata mea iubire*). Sufletul-mireasă, însetat de cunoașterea Lui în întregime, copleșit de frumusețea dumnezeiască fără hotar, mereu nouă și minunată (Simeon Noul Teolog 2001, 156–157), se deschide sensibil înspre El, pregătindu-se pentru a-I permite apropierea nemărginită, pătrunderea în intimitate și pentru a simți în chip familiar prezența Cuvântului înăuntru său, spre a și-L face îmbrăcăminte sfântă. „**Mireasa a devenit vasul ales pentru căldura și lumina iubirii de Dumnezeu** [subl. aut.], urcând în podul albastru al spiritului, spre solare deschideri...” (Bădic 2004, 302):

Ce cununie strălucită / a fost a mea, Iisuse drag, / pe nicio casă aurită / n-a fost
'nălțat mai dulce steag, / pe nicio frunte luminoasă / n-a fost **un mai divin sărut** /

și nimănui n-ai dat, ca mie, / ce dar mai scump Ți s-a părut... // [...] // Ce cor ceresc și ce cântare, / prin șapte ceruri răsunând, / cântau când sfânta sărutare / mi-ai dat-o binecuvântând / și când cereștile inele / mi le-ai schimbat cu mâna Ta... / – O, nunta veșniciei mele, / să nu te pot în veci uita! (CCnț 47–48, *Ce cununie strălucită*).

Sacralitatea sărutului ceresc este, de asemenea, o componentă a rugăciunii pentru cei dragi: „Binecuvântează-l, Duhule Preasfânt, / ocrotește-l toată viața pe pământ, / iar în cer primește-l **cu sărut divin** / și cununa vieții dă-i pe veci. Amin!” (CM 191, *Binecuvântează-l, Doamne!*), un semn al întoarcerii la determinarea primordială pe calea urcușului sufletesc, al relației de iubire dintre eul liric și comunitatea în mijlocul căreia vestește Cuvântul: „Să sfârșim frumos trecutul / în întâiul legământ, / tuturor vă dau **sărutul** / și vă cer **sărutul sfânt**.” (CVeșn 219, *Iată cea din urmă stare*), un imperativ spre vindecarea suferințelor de orice fel: „Întoarce-ți pururi fața / spre lacrimi, – să le vezi, / și-ntoarce-o spre durere, / s-o mângâi și s-o crezi, / și-ntoarce-o cu blândețe / spre orice chin tăcut / și pune pe orice cruce / **un sfânt și cald sărut**.” (CE 65-66, *Întoarce-ți pururi fața*), un gest emblematic al prețuirii și al respectului datorat strămoșilor sau înfăptuirilor mărețe ale înaintașilor noștri: „Nemuritoarele comori / ni-s mărturia vie / a celor ce nemuritori / s-au dus în Veșnicie. // Orice troiță / și izvor, / și piatră, / și cărare / ni-s semne ce ne spun / de-a lor / vieți nemuritoare. // [...] // Veniți să dăm **un sfânt / sărut** / acestor semne sfinte, / să nu lăsăm acest Trecut / pe veci / să se-nmorminte!” (LNS 83–84, *Nemuritoarele comori*).

În strânsă legătură cu cele discutate și cu utilizarea unor adjective din același câmp semantic în vecinătatea substantivului *sărut*, sunt de reținut și versurile dedicate ideii de *sărut al Cerului*, metaforă încărcată de un sentiment profund și aproape indescriptibil al unirii cu Divinitatea, perceput la intensitate maximă: „... Gândiți-vă la rugăciunea / cea mai înaltă pe pământ, / la clipa când auzul gustă / cel mai dorit și drag cuvânt, / la slava cea mai fericită / a celei mai cerești iubiri, / la cea mai caldă-nvăluire / a îngereștilor priviri, / la cel mai plin de

frumusețe, / de dor și de curaj avânt, / la clipa ce-o trăiește duhul / credinței în extazul sfânt, / la negrăita-nfiorare / **din sfântul Cerului sărut**, / când Dumnezeu se face una / cu gândul care L-a cerut...” (CCm 133, *Cum aș putea?*) –, al răsplătirii strălucite a dragostei jertfitoare: „Slăvită fii, Iubirea / luminii, Care-ai pus / pe toate strălucirea / **sărutului de Sus!**” (CNem 15, *Slăvită fii, Lumină*); „Tu mi-ai răsplătit, Iisuse, / sufletul însângerat / **cu sărutul unui veșnic / cer curat.**” (COrm 97, *Tu m-ai învățat, Iisuse*), într-o atmosferă de mister extatic, de comuniune tainică: „Coboară-Te, Iubire, străinului stingher / și-i luminează taina sărutului din Cer.” (CNem 72, *Coboară-Te, Lumină*). Nu în ultimul rând, trebuie semnalată imaginea plastică a întrupării lui Hristos din Fecioara Maria, arhetip al purității, cu aluzie la candoarea și gingășia specială a celei alese să-L nască pe Mântuitorul lumii: „Minune și Taină e Sfânta-Ntrupare, / când Cel-Fără-Margini Se strânge-ntr-o zare / și Soarele Veșnic Se strânge-ntr-o rază, / și Cerul sărutul pe-un Crin și-l așază.” (MT 25, *Minune și Taină*).

3. Concluzii

După cum se poate constata, ocurențele substantivului *sărut* în poezia lui Traian Dorz sunt numeroase și variate, contribuind semnificativ la construcția unor secvențe lirice emblematice pentru motivația estetică specială a mesajului și pentru viziunea artistică a autorului. Aceste scrieri lirice ale elevației spirituale (ilustrate în ansamblul ipostazelor ei, proprii gândirii creștine) evocă realități care țin de relația intensă a sufletului cu Divinitatea, în toată splendoarea-I infinită, de modelul arhetipal al iubirii privity ca dar divin și, concomitent, ca mod de a fi definitiv, de menirea slujirii Sale prin creația artistică de-a lungul unui întreg traiect care, altfel, s-ar situa, incontestabil, în afara sensurilor unice ale ființării autentice.

Dincolo de limbajul poetic vădit expresiv și, nu o dată, alegoric, cu nenumărate rezonanțe în textele biblice, *sărutul lui Dumnezeu* implică însă un gest spiritualizat, perceput ca ideal și expresie a dragostei sufletului omenesc aflat sub

atingerea iubirii divine, ca manifestare și, concomitent, ca mărturisire a deschiderii spre comunicare și a dorinței restauratoare de unificare eternă cu El, întru reîntregire și desăvârșire ființială. Finețea tactilului sublimat de lumina harului atestă revelația emoției purificate în atmosfera unor poeme ale experienței mistice, de o frumusețe unică, purtând nimbul sacralității și a căror înțelegere adecvată și autentică presupune o cunoaștere adâncă și temeinică a registrului spiritualității, a accepțiilor biblice care vizează, prin excelență, valențele iubirii sacrificiale și misterul comuniunii atât de intime care și-a găsit o reprezentare veridică în universul *Cântărilor Nemuritoare* – veritabile imnuri ale dragostei lui Dumnezeu pentru om și ale ființei umane față de El, într-un dialog poetic continuu, profund, cu accente vizionare, care modelează un întreg parcurs existențial, ca expresie a așteptării ardente, a supremei dăruiri și împliniri.

Surse:

- CBir = Dorz, Traian. 2007. *Cântarea Biruinței*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CCm = Dorz, Traian. 2007. *Cântarea Cântărilor mele*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CCnț = Dorz, Traian. 2008. *Cântările Căinței*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CE = Dorz, Traian. 2008. *Cântările Eterne*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CÎnv = Dorz, Traian. 2007. *Cântarea Învierii*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CM = Dorz, Traian. 1998. *Cântă-mi, mamă*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CNem = Dorz, Traian. 2007. *Cântări Nemuritoare*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CNoi = Dorz, Traian. 2008. *Cântări Noi*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CUrm = Dorz, Traian. 2007. *Cântările din Urmă*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CVeșn = Dorz, Traian. 2007. *Cântarea Veșniciei*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CViit = Dorz, Traian. 2008. *Cântarea Viitoare*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Dorz, Traian. 2005. *Hristos – Tezaurul Împăratului Solomon*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Dorz, Traian. 2009. *Prietenul tinereții mele*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Dorz, Traian. 2000. *Mărgăritarul ascuns*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Dorz, Traian. 2006. *Săgețile biruitoare*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Dorz, Traian. 2007a. *Alergarea stăruitoare*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Dorz, Traian. 2007b. *Eterna Iubire*. Sibiu: „Oastea Domnului”.

- EP = Dorz, Traian. 2010. *Eternele poeme*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- LNS = Dorz, Traian. 2010. *Locurile noastre sfinte*. Ediția a II-a. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- MT = Dorz, Traian. 2006. *Minune și Taină. Imne, colinde, cântece și plângeri cu Maica Domnului*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- O = Dorz, Traian. 2005. *Osana, Osana*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Siluan Athonitul, Cuviosul. 1994. *Între iadul deznădejzii și iadul smereniei*. Ediție îngrijită de Cornel Toma, Vasile Bîrzu. Alba Iulia: Deisis, Sf. Mănăstire Ioan Botezătorul.
- Simeon Noul Teolog, Sfântul. 2001. *Imne, Epistole și Capitole. Scrieri III*. Introducere și traducere: Ioan I. Ică jr. Sibiu: Deisis.

Bibliografie

- Băcilă, Florina-Maria. 2016. *Dorziana – o (re)construcție a textului prin limbaj*. Timișoara: Excelsior Art.
- Bădic, Melania Daniela. 2004. *Cântarea Cântărilor – o lectură hermeneutică a unui poem revelat*. Deva: Emia.
- Bodiștean, Florica. 2013. *Eseuri de literatură universală (de la Cântarea cântărilor la Doris Lessing)*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Dumitrana, Titiana. 2009. *Teme biblice reflectate în literatură*. Timișoara: World Teach.
- Evseev, Ivan. 2007. *Enciclopedia simbolurilor religioase și arhetipurilor culturale*. Timișoara: „Învierea”.
- Ruusbroec, Jan van. 1995. *Podoaba nunții spirituale sau Întâlnirea interioară cu Cristos*. Traducere din olandeza veche de Emil Iorga. București: Humanitas.
- Ware, Kallistos. 2003. *Rugăciune și tăcere în spiritualitatea ortodoxă. Puterea Numelui sau despre Rugăciunea lui Iisus. Isihia și tăcerea în rugăciune*. Cu un cuvânt-înainte de Constantin Galeriu și cu o postfață de Maxime Egger. București: Christiana.

UDK 37.091.3::811(=133.1)
37.091.3::811(=135.1)
37.091.3::811(=131.1)

L'IMPORTANCE DES PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION GRAMMATICALE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES (FRANÇAIS, ITALIEN ET ROUMAIN)

Louis Begioni

Dipartimento di Studi Letterari, Filosofici e di Storia dell'arte
Università degli Studi di Roma Tor Vergata, Italia

louis.begioni@gmail.com

Stefan Gencarau

Université de Genève, Suisse

stefan.gencarau@univ-amu.fr

Abstract

We offer some reflections on the fundamental role of conceptualization in the learning of grammar in foreign language teaching. Our approach will be based on certain theoretical principles of Gustave Guillaume's psychomechanics that we will try to apply to the learning / acquisition of foreign languages. This reference may be somewhat surprising to the extent that the psychomechanics of language has paid little attention to the process of acquisition and has only taken into account language didactics from the perspective of the functioning of linguistic mechanisms. **Keywords:** grammar, foreign language didactics, psychomechanics of language, grammatical conceptualization.

Keywords: grammar, foreign language didactics, psychomechanics of language, grammatical conceptualization.

La didactique des langues étrangères se situe à la confluence de diverses disciplines scientifiques telles que la linguistique, la psychologie et la cognition.

Elle peut être placée au centre de ce champ interdisciplinaire et peut être envisagée sous différents angles d'approche en fonction de ceux-ci. Les relations entre la didactique des langues et la linguistique ont souvent été compliquées. Dans les pays anglo-saxons, elle continue d'être dénommée linguistique appliquée et ce, historiquement en liaison avec le structuralisme et le behaviourisme. En France, dans les années 1970, elle acquiert un statut autonome grâce à Robert Galisson qui affirme sa spécificité dans la dénomination « Didactologie des langues et des cultures ». Ensuite, on assiste à un retour en force de la linguistique avec la pragmatique (avec la prise en compte du signifié alors que la grammaire structurale s'occupait surtout du signifiant) et la notion de compétences de communication qui ont débouché en didactique des langues sur les approches communicatives ; celles-ci se fondant sur les actes de paroles dérivés des actes de langage de la pragmatique ont permis d'aboutir au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues qui affirme la centralité des compétences socio-linguistiques et pragmatiques reposant sur les concepts de compétences et de tâches didactiques tenant compte des composantes socioculturelle et interculturelle. Aujourd'hui, les apports de la psychologie comportementale, des neurosciences et plus généralement de la cognition sont devenus incontournables en didactiques des langues.

Dans les hypothèses que nous nous proposons de développer, nous placerons au centre de nos réflexions le concept de cognition et nous nous situerons dans le cadre de la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume.

En didactique des langues étrangères, l'apprentissage de la grammaire a subi de profondes évolutions dans les cinquante dernières années. On est passé d'un apprentissage traditionnel fondé sur les structures grammaticales de la langue maternelle et la traduction à une méthodologie centrée sur l'acte communicatif. Ainsi, les compétences de communication sont mises en avant et les compétences grammaticales accompagnent le parcours pédagogique de l'apprenant. Cette « révolution » didactique s'est surtout appuyée en linguistique sur les apports de la

pragmatique et en didactique des langues sur les approches communicatives qui ont débouché sur l'élaboration des niveau-seuil (1976 pour le français) sous l'égide du Conseil de l'Europe. Par la suite, celui-ci mettra en place le « Projet langues vivantes » (1989) qui aboutira au Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Ces approches innovantes pour l'apprentissage des langues étrangères ont permis de moderniser les outils pédagogiques mis à la disposition des enseignants mais aussi d'améliorer les compétences communicatives des apprenants. Il convient de souligner la vision culturelle « anglo-saxonne » de cet apprentissage où l'enseignement de la grammaire relative à la langue maternelle est largement « implicite » avec des apprenants possédant peu de compétences métalinguistiques. Dans ce type d'approche les compétences métalinguistiques acquises passent au second plan – ainsi que toute la culture grammaticale qui l'accompagne – dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Dans les années '70, alors que les approches communicatives se répandaient largement dans le monde occidental, les pays de l'Europe socialiste conservaient des méthodologies traditionnelles fondées sur un apprentissage de la grammaire en étroite relation avec les structures de la langue maternelle. Celles-ci ont donné d'excellents résultats et il n'était pas rare de voir des étudiants universitaires parler assez couramment quatre ou cinq langues (y compris des langues appartenant à d'autres familles linguistiques) et ce, sans jamais avoir voyagé dans le ou les pays dont ils avaient appris les langues. Cette observation « déroutante » nous a encouragé à nous intéresser au rôle que pourrait avoir l'apprentissage de la langue maternelle et de son métalangage dans celui des langues étrangères afin de prendre en compte les mécanismes cognitifs fixés qui, d'après nous, ne peuvent être différents car il s'agit dans les deux cas d'acquisition et de mise en œuvre de compétences langagières.

Hypothèses théoriques sur l'acquisition du langage et l'apprentissage des langues étrangères dans le cadre de la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume

Nous proposons maintenant de développer une réflexion sur l'acquisition des langues qui se fonde sur certains principes théoriques définis par Gustave Guillaume dans le cadre de la psychomécanique du langage. Les processus d'acquisition du langage n'ont été que très peu abordés par la psychomécanique. Quant à la didactique des langues, soit elle a été prise en compte dans le cadre de problèmes d'acquisition (en particulier au niveau phonétique) et a concerné le domaine de l'orthophonie, soit elle a abordé des questions relatives à l'apprentissage de structures grammaticales – le plus souvent en langue maternelle – en liaison avec les mécanismes propres à la psychomécanique du langage tels le tenseur binaire radical, la morphogénèse, la chronogénèse. Pour notre part, nous nous appuyerons surtout sur les concepts de « langue » et de « discours » en explicitant les interactions entre ces deux pôles dans le cadre de l'acquisition et la production du langage.

a. Langue et discours : de l'acquisition à la production du langage

Pour Gustave Guillaume, le concept de langue est étroitement lié à celui de système ; pour lui,

la langue, toute langue, est un vaste système d'une rigoureuse cohérence, lequel se recompose de plusieurs systèmes reliés entre eux par des rapports de dépendance systématique qui font de leur assemblage un tout (Guillaume 1973, 176).

Cette définition du concept de « langue » est proche de celle de Ferdinand de Saussure et nous considérerons que la langue constitue l'ensemble des règles systématisées et intériorisées dans la phase d'acquisition ; pour cela, la langue

s'appuie physiologiquement sur les réseaux neuronaux complexes qui permettent de mettre en œuvre les processus de production du langage.

Quant au concept de « discours », il correspond à ce qui est exprimé dans l'instant au terme d'un acte d'expression. En termes de dicibilité, si la langue est un « savoir-dire » et l'acte d'expression un « dire », le discours *stricto sensu*, représente un « dit ». Mais plus fréquemment, et dans un sens plus large, « discours » comprend à la fois le dire et le dit, en d'autres termes les opérations d'énonciation et leurs résultats, les énoncés (Guillaume 1991, 321).

Le discours chez Guillaume ne peut être confondu avec la « parole » au sens saussurien du terme. Il permet au « sujet pensant/parlant animé d'une visée d'effet de choisir entre les formes que le système [en langue] lui offre » (Guillaume 1991, 321).

Dans la perspective de nos réflexions sur la didactique des langues, il nous semble intéressant d'associer à la dichotomie langue/discours la notion de représentation. En effet, pour Guillaume :

La langue est un système de représentation. Le discours un emploi, aux fins d'expression, du système de représentation qu'est en soi la langue (Guillaume 1964, 208).

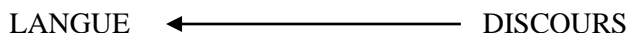
La notion de représentation est ainsi explicitée par Boone et Joly :

La représentation est la transmutation linguistique de l'expérience. De façon générale, ce terme sert à désigner une image mentale, par exemple la représentation spatialisée du temps, la représentation du nombre. Pour Guillaume, toute représentation est l'aboutissant d'un acte de représentation, c'est-à-dire d'un procès de construction d'une opération mentale. A la représentation s'oppose l'expression, ces deux notions antinomiques recouvrant la distinction langue/discours (Boone & Joly 1996, 365).

Partant de ces deux concepts fondamentaux, nous proposons trois schémas qui permettent d'explicitier les interactions entre langue et discours et qui permettent de rendre compte des phases d'acquisition et de production du langage.

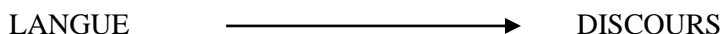
b. Les relations entre langue et discours

Le premier schéma ci-dessous nous permet de représenter la phase d'acquisition du langage par l'enfant :



En effet, durant cette phase, l'enfant est soumis à son environnement linguistique donc au discours et, progressivement, il va intérioriser et structurer dans son cerveau le système de systèmes qui va lui permettre de produire du langage. Cette phase est essentielle car la fixation et la systématisation de la langue maternelle permet de construire des réseaux et relations neuronales essentiels pour des développements langagiers ultérieurs tels que l'apprentissage d'autres langues étrangères.

Le second schéma que nous proposons,



représente la phase de production du langage. Le système est fixé et intériorisé dans le cerveau et il permet ainsi de produire des énoncés au niveau du discours.

Le troisième schéma quant à lui correspond aux changements linguistiques qui peuvent intervenir en diachronie et parfois en micro-diachronie. Ainsi, au niveau du discours, une structure qui commence à évoluer et à subir des écarts par rapport au système, peut par généralisation modifier le système linguistique intériorisé. On peut prendre comme exemple le cas du français parlé où la négation est désormais systématisée en français oral standard par la forme simple « **pas** » alors que, dans des états de langues oraux antérieurs, on avait la forme double « **ne** + Verbe + **pas** ». Tous les changements diachroniques entrent dans ce cadre.

LANGUE ← DISCOURS

c. Nouvelles hypothèses pour un modèle d'apprentissage des langues étrangères

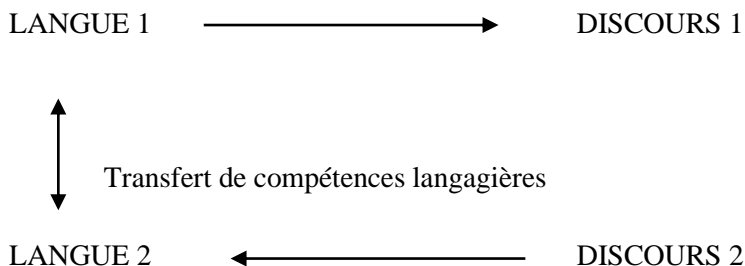
Si l'on veut étendre nos réflexions à l'apprentissage des langues étrangères, il faut repartir des phases d'interactions entre langue et discours que nous venons d'explicitier. La relation qui existe en langue maternelle ou langue 1 est donc la suivante :

LANGUE 1 → DISCOURS 1

Celle-ci permet au locuteur de produire du langage. Si l'on veut arriver au même résultat en langue étrangère ou langue 2, on devra avoir à la fin de l'apprentissage le même schéma :

LANGUE 2 → DISCOURS 2

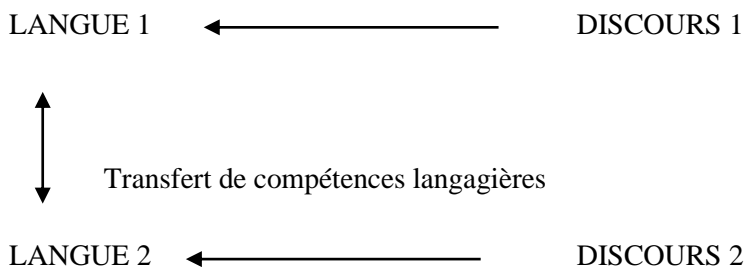
Mais pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de passer par la phase d'acquisition des structures langagières de base en langue 2. Pour cela, nous supposerons que des interactions se développent avec le système déjà opératif en langue 1. D'où, la double interaction que nous proposons dans le schéma ci-après :



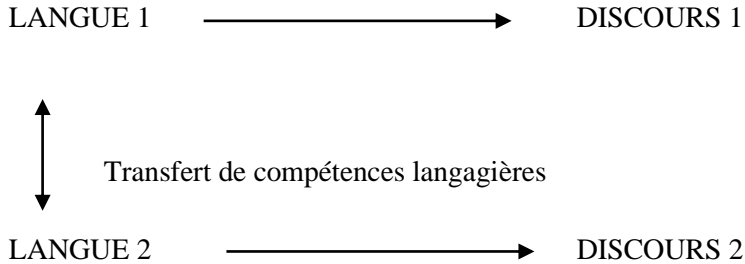
Celui-ci permet de montrer le rôle fondamental des structures systémiques de la langue 1 dans les mécanismes de structuration et d'intériorisation de la langue 2. Nos hypothèses se fondent donc sur la nécessité de proposer un parcours d'apprentissage – bien sûr, dans une situation qui n'est pas celle de l'immersion linguistique – se fondant sur les structures grammaticales de la langue maternelle et ce, dans le cadre de situations pédagogiques de communication. Lorsque l'apprenant a acquis des compétences grammaticales dans sa langue maternelle, il convient de prendre en compte sa « culture métalinguistique » c'est-à-dire toute la terminologie spécifique telle qu'elle a été apprise dans un cadre scolaire afin de ne pas aller à l'encontre des mécanismes cognitifs qui ont déjà été fixés et qui sont opérationnels.

Dans le cas des enfants bilingues, les processus sont doubles et on peut proposer les schémas suivants :

- Pour la phase d'acquisition,



Dès le début, les interactions entre les deux systèmes linguistiques sont importantes. Le résultat final peut être explicité ainsi:



Etant donné les relations existantes entre les systèmes linguistiques des langues 1 et 2, l'apprenant bilingue sera largement favorisé pour apprendre et systématiser plus rapidement d'autres langues étrangères.

1. Perspectives en didactique des langues

Nous nous proposons maintenant de compléter notre approche en suggérant quelques pistes pédagogiques qui tiennent compte des réflexions théoriques que nous venons de présenter. Le principe de base consiste à tenir compte des compétences grammaticales en langue maternelle des apprenants afin de les conduire à la systématisation et la conceptualisation des structures de la langue étrangère par l'observation et l'expérience. La phase finale du processus de conceptualisation se révèle fondamentale dans la mesure où elle constitue une sorte de modèle grammatical dynamique intériorisé par l'expérience ; il s'agit en quelque sorte d'une réflexion logico-déductive « vécue » qui permet à l'apprenant de systématiser et de conceptualiser un mécanisme grammatical de manière similaire à celle d'un locuteur natif enfant dans la phase d'acquisition du langage.

Pour cela, nous avons conçu des activités pédagogiques de groupe fondées sur l'observation des structures linguistiques en langue étrangère. Il s'agit

d'observer des mini-corpus d'énoncés contenant la structure à fixer et à systématiser. Les énoncés sont traduits et leur comparaison systématique et raisonnée – qui doit bien sûr tenir du fonctionnement de structures équivalentes en langue maternelle – permettra aux apprenants, avec l'aide éclairée de leur enseignant, de comprendre progressivement le fonctionnement de la structure objet d'étude de l'exercice puis de la conceptualiser.

1.1. Nous présentons maintenant deux séquences pédagogiques qui intègrent les transferts de compétences langagières de la L1 vers la L2. L'une concerne des étudiants de l'Université de Lille de l'UFR des LEA (Langues Etrangères Appliquées) qui apprennent l'italien (2008-2009), l'autre des étudiants d'Aix-Marseille Université qui apprennent le roumain (Licence de roumain, année 2011-2012) dont la langue maternelle est le français.

1.1.1. Parcours A : L1 français L2 italien

Cette séquence pédagogique a pour objectif l'acquisition du fonctionnement des prépositions italiennes *di* et *da* qui n'ont en français qu'un seul correspondant « de ».

On propose aux étudiants un travail de groupe fondé sur l'observation d'un mini-corpus grâce auquel ils seront amenés à différencier les utilisations de *di* et *da* en essayant de spécifier les significations de base et les nuances sémantiques.

Voici les phrases de ce mini-corpus :

*Il fratello **di** Paolo si chiama Giuseppe* (Le frère **de** Paolo s'appelle Giuseppe).

*La casa **di** Maria è molto bella* (La maison **de** Maria est très belle).

*Sono **di** Roma* (je suis originaire **de** Rome).

*Dormo **di** là* (Je dors **dans** l'autre pièce – mot à mot « **de** l'autre côté »).

*Il mese **di** febbraio* (Le mois **de** février).

*Oggi fa meno freddo **di** ieri* (Aujourd'hui, il fait moins froid qu'hier).

*Francesco è partito **da** Venezia alle ore 15* (Francesco est parti **de** Venise à 15 heures).

*Leonardo **da** Vinci è un celeberrimo artista italiano* (Léonard de Vinci est un très célèbre artiste italien).

*Arrivo subito **da** te* (J'arrive tout de suite **chez** toi).

*La lingua italiana deriva **dal** latino* (La langue italienne dérive **du** latin).

*Ho appreso la notizia **dai** giornali* J'ai appris la nouvelle **par les** journaux).

*Piangeva **dalla** gioia* (Il pleurait **de** joie).

A travers ces quelques exemples, les apprenants peuvent prendre conscience que la préposition *di* est beaucoup générique que *da*. *Di* indique, entre autres, l'appartenance, l'origine, la dénomination, la comparaison, etc. avec une focalisation forte sans doute due à la voyelle fermée « i » qui attire l'attention sur un point précis. La préposition *da* indique surtout la « provenance » (donc un mouvement, souvent le déplacement) et tend à focaliser sur un élément spatial ou temporel. La voyelle ouverte « a » tend à lui conférer une signification plus large et, dans bien des cas, plus subjective.

On pourra également demander aux apprenants de faire des tests sur internet (par exemple sur www.google.it) ou en consultant une base de données spécifique où ils pourront se rendre compte qu'en italien la préposition *di* est beaucoup plus fréquente que *da*.

Dans certains cas *di* et *da* peuvent être utilisées dans la même expression. On peut ainsi avoir :

- a) *Piangeva **di** gioia* (Il pleurait **de** joie).
- b) *Piangeva **dalla** gioia* (Il pleurait **de** joie).

- c) *È una città ricca **di** bellezze artistiche* (C'est une ville riche de beautés artistiques).
- d) *Paolo è ricco **da** crepare* (Paolo est riche 'à crever' = Paolo est extrêmement riche).
- e) *È uscito **di** prigione* (Il est sorti **de** prison).
- f) *È uscito **dalla** prigione di Rebibbia* (Il est sorti **de** la prison de Rebibbia).

Dans ces exemples, on peut observer que, dans la plupart des cas, *di* précise un fait global et souvent « objectif » alors que *da* tend à souligner une dimension appréciative (exemples b et d) qui met l'accent sur l'implication du locuteur. L'exemple f focalise sur la « provenance » d'un lieu bien précisé alors que dans l'exemple e l'expression verbale est plutôt grammaticalisée. Notre intention n'est pas de donner ici une liste exhaustive des emplois de *di* et *da* mais simplement de préciser les cas les plus fréquents où l'on peut distinguer nettement les différences afin que les apprenants puissent en prendre conscience et les intérioriser dans le cadre d'un « vécu pédagogique ».

Ensuite, à partir de toutes leurs observations, avec l'aide des grammaires et de leur enseignant, ils seront amenés à systématiser et conceptualiser les différences de fonctionnement des prépositions *di* et *da* en italien et « de » en français. Ce parcours expérientiel tient donc compte de la culture métalinguistique de l'apprenant et fait largement appel au système linguistique de la langue maternelle, en particulier par l'utilisation de la traduction.

1.1.2. Parcours B : L1 français L2 roumain

Pour cette séquence pédagogique où le français est la L1 et le roumain la L2, nous prenons également comme point de départ la culture métalinguistique de l'apprenant systématisée en L1.

(a) Il doit être capable de choisir en français entre les prépositions : « à, en, dans, avec, par, de, pour ».

(b) et d'appliquer les règles de sélection, en roumain, dans la mesure où les différences fonctionnelles lui sont expliquées.

Pour cela, nous référerons non seulement aux principes de la psychomécanique du langage afin de montrer les implications cognitives mais aussi à la démarche de Pierre Cadiot dans *Les prépositions abstraites en français* (1997 : 215-225). Dans son approche, il opère sur cinq prédicats afin de distinguer la préposition non référentielle *en* des autres prépositions et ce, pour pouvoir interpréter la polysémie du mot-régime « train ». Pour cela, Cadiot part des prémisses suivantes :

(a) le choix de la bonne préposition dépend de la *polysémie du mot-régime*, dans ce cas la polysémie du mot « train » ;

(b) le prédicat introductif (verbe ou groupe verbal) est associé constamment avec une ou plusieurs prépositions mises en place ;

(c) les prépositions déterminent également le choix d'un sens particulier du mot régime.

Les prédicats ont des propriétés sémantiques qui déterminent le choix de la préposition et nous permettent de distinguer dans la polysémie du mot *train* cinq types sémantiques :

a) moyen de transport : « en » ;

b) type de transport : « avec » ;

- c) objet physique individualisé (espace clos) : « dans » ;
- d) lieu-instrument (pour le transport en commun) : « par » ;
- e) lieu-fonction : « à ».

Nous n'insisterons ici que sur les trois premières prépositions parce qu'elles sont les plus délicates à transférer dans le système du roumain. A partir d'un ensemble d'exemples, (voir l'annexe où nous reproduisons le corpus et son extension afin de réécrire les énoncés en fonction des critères d'acceptabilité / non acceptabilité) qui rend compte l'association des prédicats introduisant la préposition ou les prépositions régissantes, Cadiot aboutit aux conclusions que nous allons présenter maintenant.

2.1.2.1. La préposition « en » focalise dans la polysémie du mot « train » le sens « moyen de transport », comme dans l'exemple 1 :

(1) *Guy se rend à l'école en (0+ ?un + *le) train.*

Ainsi, les positions où l'on a des déterminants sont inacceptables :

(21) *Guy se rend à l'école en train (bondé + en mauvais état)*

et particulièrement, la position où l'on a un article défini:

(21a) **Guy se rend à l'école en *le train.*

Par contre, la langue accepte bien des positions où au « moyen » de transport on associe des distinctions typologiques ou sous-typologiques (*train de nuit, train TGV*) et lorsque *train* fait partie des expressions figées comme dans l'exemple 22 :

(22) *Guy se rend à l'école en (train de nuit + TGV)*

Dans l'inventaire des prédicats, celui de l'exemple 6 (le voyage « **est prévu en train** ») est le prédicat canonique pour « en ». Ce prédicat remplit les conditions nécessaires pour avoir un complément « moyen de transport », et donc « en » est la seule préposition envisageable pour ce prédicat.

« En » est ainsi « non-référentiel et absorbé par le verbe, fonctionnant dans un prédicat complexe » qui désigne un « moyen de transport » comme c'est le cas dans « aller à pied, aller en voiture, etc. ».

2.1.2.2. La préposition « dans » focalise, dans la polysémie de « *train* », sur « l'image d'un espace concret, d'un objet physique individualisé », ce qui rend inacceptables des positions telles que :

(7) * *Le voyage est prévu dans (un + le) train.*

(23) * *Guy est en train.*

(26) * *Guy vient dans le train.*

et acceptables les positions suivantes :

(12) *J'ai rencontré Guy dans (un + le) train*

(15) *Guy monte dans (un + le) train.*

(19) *J'irai chercher Guy dans le train.*

(24) *Guy est dans le train.*

(25) *Guy vient en train.*

(27) *Guy est venu dans le train (que tu connais).*

Dans toutes ces positions, l'acceptabilité dépend de l'aspect « déterminé, identifié, circonscrit » du contexte. Dans le cas du verbe « être », c'est l'inférence sémantique qui fournit les conditions d'acceptabilité. Le verbe « être » précise la « localisation » (exemple 24) et grâce à l'inférence sémantique générée par le mot « train » rend compatible la notion de « mouvement » ainsi que la notion de « transport » (Cadiot 1997) comme le confirment les exemples 23 et 24. Les verbes de mouvement, dans le cas présent « venir » (exemples 25, 26), servent d'appui à la notion de déplacement et permettent d'inclure l'idée de localisation (« être dans ») ; mais l'inférence ne fonctionne que dans la mesure où « train » réfère à un espace physique spécifique permettant une localisation comme dans (27), et non pas à un espace générique comme dans (26).

2.1.2.3. La préposition « avec » est, selon Cadiot, le mieux illustrée dans l'exemple:

(3) *Guy se rend à l'école avec (*0 + *un + le) train.*

Dans sa réécriture, cet exemple peut être considéré comme acceptable dans :

(3a) *Guy se rend à l'école avec le train,*

et comme presque inacceptable dans:

3(b) ?* *Guy se rend à l'école avec un train.*

D'où une acceptabilité douteuse dans:

(8a) ?*Le voyage est prévu avec le train*

et une phrase inacceptable :

(8b) ?**Le voyage est prévu avec un train.*

Avec cette préposition, le prédicat implique une interprétation « type de transport ». Cette hypothèse est confirmée par le fait que la préposition « avec » ne peut pas « impliquer la localisation » : [*Guy est avec le train], ce qui rapproche la préposition « avec » de la préposition « en ». Mais dans (8), contrairement à (6), l'image du train est concrète. Quand train est introduit par « avec », il n'est pas absorbé dans le prédicat, il reste autonome, ainsi que le prouve la présence obligatoire d'un déterminant.

Le déterminant défini sélectionne de préférence la valeur générique pour le mot-régime, ce qui rapproche « avec » de « en », mais « en » n'a pas besoin d'être déterminé pour désigner un moyen de transport. Par conséquent :

« Avec » est une préposition qui introduit un « type de transport » ;

« En » est une préposition qui introduit un « moyen de transport ».

La référence générique de la préposition « avec » suppose une typologie non généralisable du nom-régime « train ». Le réseau référentiel où se construit la

référence générique du régime de la préposition « avec » peut être spatiale, c'est-à-dire qu'il induit une typologie qui n'est pas généralisable.

(31) Guy se rend à l'école avec le train qui a les portes qui grincent.

Mais, s'il s'agit de qualifier le « train » et de ne pas en faire la typologie, l'emploi de la préposition « avec » est déconseillé.

(31a) ?* Guy se rend à l'école avec un train qui a les portes qui grincent.

2.1.2.4. Dans le modèle que nous venons de présenter, on retrouve donc les éléments de culture métalinguistique auxquels l'apprenant a accès en tant que locuteur natif. Le transfert des fonctionnements linguistiques vers le roumain se fait par l'observation des continuités et des discontinuités fonctionnelles en particulier en utilisant la traduction. En soumettant les mêmes énoncés à des traductions successives pour lesquelles l'apprenant doit également décider de l'acceptabilité des énoncés en L1, nous avons étendu ce type de processus aux transferts de la L1 vers la L2.

| | | |
|-------|---|--|
| (1) | <i>Guy se rend à l'école en (0+ ?un + *le) train.</i> | * <i>Guy se duce la școală în (0 + indef + def) tren.</i> |
| (21) | * <i>Guy se rend à l'école en train (bondé + en mauvais état)</i> | ?* <i>Guy se duce la școală în tren (supraaglomerat + în stare proastă).</i> |
| (21a) | * <i>Guy se rend à l'école en *le train.</i> | * <i>Guy se duce la școală în *trenul</i> |
| (22) | <i>Guy se rend à l'école en (train de nuit + TGV)</i> | ?* <i>Guy se duce la școală în (tren de noapte + TGV).</i> |
| (23) | * <i>Guy est en train.</i> | <i>Guy este în tren.</i> |
| (7) | ?* <i>le voyage a été prévu dans (un + le) train</i> | ?* <i>S-a planificat o călătorie în (?indef + *def) tren.</i> |
| (26) | * <i>Guy vient dans le train</i> | <i>Guy vine în *trenul.</i> |
| (12) | <i>J'ai rencontré Guy dans (un + le) train</i> | <i>L-am întâlnit pe Guy în (indef + *def) tren.</i> |
| (15) | <i>Guy monte dans (un + le) train.</i> | <i>Guy urcă în (indef + *def) tren.</i> |
| (19) | <i>J'irai chercher Guy dans le train.</i> | <i>Mă (voi) duc(e) să-l caut pe Guy în</i> |

| | | |
|-------|--|--|
| | | (+*def) tren. |
| (24) | Guy est dans le train. | Guy este în (+*def) tren. |
| (25) | Guy vient en train. | Guy vine cu trenul. |
| (27) | Guy est venu dans le train (que tu connais). | Guy a venit în trenul pe care îl cunoști. |
| (3) | Guy se rend à l'école avec (*0 + ?un +le) train. | Guy se duce la școală cu (*0 + *indef + def) tren. |
| (3a) | Guy se rend à l'école avec le train. | Guy se duce la școală cu trenul. |
| (3b) | ?* Guy se rend à l'école avec un train | ?Guy se duce la școală cu un tren. |
| (8a) | ?Le voyage a été prévu avec le train. | Călătoria se prevede să se facă cu trenul. |
| (8b) | *Le voyage a été prévu avec un train. | #?Călătoria a fost prevăzută cu un tren. |
| (31) | Guy se rend à l'école avec le train qui a les portes qui grincent. | Guy se duce la școală cu trenul care are ușile ce scârțâie. |
| (31a) | ?* Guy se rend à l'école avec un train qui a les portes qui grincent. | Guy se duce la școală cu un tren care are ușile ce scârțâie. |

Table 1. Le tableau comparatif ci-dessous regroupe les solutions et les interprétations des apprenants / traducteurs concernant la variante ou les variantes proposées en roumain

A partir des interprétations et des solutions proposées, on peut remarquer que:

Dans les positions (1, 21, 21a, 22) où, en français, la préposition « en » opère la sélection 'mode de transport', en roumain, on peut observer une faible occurrence de în (allant de l'acceptabilité douteuse, selon le corpus et/ou les traductions des étudiants, à l'inacceptabilité) alors que la préposition cu (dans les variantes de traduction faites par les étudiants, pour les positions discutées) est utilisée de manière prépondérante.

- a. Dans la position 7, inacceptable pour le français car le prédicat introducteur réclame un complément « mode de transport » et la préposition induit l'idée d'« objet physique individualisé », le roumain préfère la préposition **cu** (en français = ?avec), qui a en français un correspondant notionnel « type de transport ».

- b. La position 25, où *en* induit l'interprétation « mode de transport » en français, semble acceptable pour l'interprétation « type de transport » en roumain.
- c. La position 23, inacceptable en français pour « en » (« mode de transport »), est acceptée en roumain en tant que résultat de l'inférence [localisation et déplacement].
- d. En ce qui concerne les énoncés (26) et (15) la tendance (on dirait typique pour l'étudiant français) de transposer en roumain le nom avec article défini (« le train ») par *trenul* sans expansion (*de noapte, supraaglomerat* : « de nuit, surchargé, etc. ») produit un énoncé inacceptable. Cela n'est pas valable pour les cas où l'on choisit *cu*, non-référentiel, peut-être même une expression figée (*călătorie cu trenul* / « voyage en train), dans certains cas, la préposition *cu* peut être absorbée par le mot thème « voyage ». Même observation pour les positions (12), (15), (19), (24) pour ce qui est du caractère inacceptable en roumain de la séquence « train » + art. déf., mais cela sans expansion.
- e. Si « en » (mode de transport), dans (25) a conduit en roumain à l'interprétation « objet physique individualisé », les positions contenant la préposition française « dans » correspondent dans la plupart des cas, (12), (15), (19), (24), à *în* en roumain (« objet physique individualisé »). La position (27) fait exception pour la traduction de la préposition « dans ». Les apprenants ont eu à choisir entre (*în*) et (*cu*), ils ont préféré *cu*, à savoir « type de transport » et peut-être sont allés plus loin en interprétant « mode de transport ». Ils ont dû choisir entre « instrumental » et « notionnel ».
- f. Les positions (3) et (31) sont équivalentes en roumain et en français. Leurs variantes soulignent une signification restrictive, la même en roumain et en français à savoir (+ article déf), en (3a), mais moins forte en roumain pour (+indéfini) ; (3b) se situe en français entre acceptabilité douteuse et inacceptabilité. Alors que la variante (31), c'est-à-dire (31a), se situe, en

français, entre l'acceptabilité douteuse et l'inacceptabilité à cause de la marque (+indéf.), en roumain cette même marque ne rend pas la phrase inacceptable.

- g. (8a) et (8b) nous obligent à reconsidérer la typologie sémantique correspondant à ces trois prépositions dans la discussion provoquées par les énoncés qui impliquent la préposition *cu*. En français, « avec » induit la signification « type de transport ». Son équivalent roumain a-t-il le même sens ?

Une réponse peut être donnée à partir de la considération suivante :

- (a) Alors qu'en français il y a « en » et « dans », en roumain on a seulement *în*.

L'inventaire réduit de prépositions en roumain ne permet pas de conférer à *în* une interprétation « mode de transport ».

- (b) La préposition *în* ne peut pas couvrir l'espace notionnel qui va de la position « objet physique individualisé » à la position « mode de transport ».

En tenant compte du micro-corpus constitué par les traductions des apprenants, on pourrait conclure que :

- (c) a) soit en roumain les cinq types sémantiques sont réduits à quatre, suite à la fusion des types « mode de transport et objet physique individualisé »,
(d) b) soit en roumain une autre préposition, à savoir *cu* (« avec »), peut être utilisée dans les contextes « mode de transport », tout en restant très utilisée pour les interprétations « type de transport ».

Quant au français, Cadiot reconnaît la similitude entre « avec » et « en ».

En roumain, la préposition *cu*, au moins dans *călătoresc cu trenul* (je voyage en train), peut être considérée, avec la terminologie de Cadiot, comme « non-référentielle » et « absorbée » dans le verbe avec lequel elle forme un prédicat complexe.

2. Conclusion

Dans les réflexions que nous avons proposées, nous avons voulu montrer qu'il est important, pour l'apprentissage de la grammaire des langues étrangères, de prendre comme point de départ les stratégies d'acquisition et le métalangage acquis en langue maternelle. Pour cela, nous nous sommes référés aux relations entre les concepts de « langue » et de « discours » de la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume. Sur le plan didactique, nous avons intégré cette approche théorique à des parcours pédagogiques de conceptualisation et de systématisation qui permettent aux apprenants d'être placés dans une situation d'apprentissage isomorphe à celle de l'acquisition en langue maternelle et de réinvestir leurs stratégies d'apprentissage habituelles. Nous avons appliqué cette démarche à l'apprentissage de l'italien et du roumain comme langues étrangères pour des apprenants francophones. Nous avons donné des exemples en italien pour l'apprentissage des prépositions *di* et *da* qui se traduisent en français uniquement par « de » et en roumain pour le choix des prépositions et expressions correspondant aux prépositions françaises « à, en, dans, avec ». Les deux séquences pédagogiques proposées montrent qu'il est possible d'intégrer une réflexion contrastive dans l'apprentissage de la grammaire en L2 où il est relativement aisé de réinvestir les stratégies d'apprentissage de la langue maternelle et donc de faire appel à ce que l'on appellera plus généralement « la culture d'apprentissage ». Ce type d'approche est non seulement applicable dans un contexte didactique de langues voisines comme les trois langues romanes que nous avons choisies mais aussi à des langues appartenant à d'autres familles linguistiques où les correspondances entre catégories grammaticales sont plus distantes. Il devrait permettre de renforcer les structures grammaticales et accélérer ainsi leur systématisation et leur réemploi. Notre démarche pédagogique ne va nullement à l'encontre des approches qui mettent en avant l'apprentissage des compétences de communication mais se proposent d'y intégrer la « culture grammaticale » de

l'apprenant en lui proposant un parcours contrastif – et de réflexion – sur la grammaire en L2.

Annexes :

Annexe 1 : Corpus Cadiot

- (1) *Guy se rend à l'école en (0 + [?]un + *le) train.*
- (2) *Guy se rend à l'école dans (*0 + un + le) train.*
- (3) *Guy se rend à l'école avec (*0 + [?]un + le) train. /*
 - (3a) *Guy se rend à l'école avec le train. /*
 - (3b) *[?]* Guy se rend à l'école avec un train.*
- (4) *Guy se rend à l'école par ([?]0 + *un + le) train.*
- (5) **Guy se rend à l'école au train.*
- (6) *Le voyage a été prévu en (0 + [?]un + *le) train.*
- (7) *[?]* Le voyage a été prévu dans (un + le) train.*
- (8) *[?] Le voyage a été prévu avec le train. /*
 - (8a) *[?]Le voyage est prévu avec le train. /*
 - (8b) **Le voyage est prévu avec un train.*
- (9) ** Le voyage a été prévu avec un train.*
- (10) *[?] Le voyage a été prévu par (le + un) train.*
- (11) *[?] Le voyage a été prévu par train.*
- (12) *J'ai rencontré Guy dans (un + le) train.*
- (13) *?? J'ai rencontré Guy en train.*
- (14) *J'ai rencontré Guy au train.*
- (15) *Guy monte dans (un + le) train.*
- (16) *[?] Guy monte en train.*
- (17) **Guy monte au train.*
- (18) *J'irai chercher Guy au train.*
- (19) *[?] J'irai chercher Guy dans le train.*
- (20) *J'irai chercher Guy par ([?]0 + [?]le + *un) train.*
- (21) *Guy se rend à l'école en train (bondé + en mauvais état). /*

- (21a) *Guy se rend à l'école en *le train.
- (22) Guy se rend à l'école en (train de nuit + TGV).
- (23) * Guy est en train.
- (24) Guy est dans le train.
- (25) Guy vient en train.
- (26) * Guy vient dans le train.
- (27) Guy est venu dans le train (que tu connais).
- (31) Guy se rend à l'école avec **le** train qui a les portes qui grincent.
- (31a) ?* Guy se rend à l'école avec **un** train qui a les portes qui grincent.

Annexe 2 :

Pour la lecture des exemples :

? = occurrence d'acceptabilité douteuse

?? = occurrence d'acceptabilité extrêmement douteuse

* = occurrence non acceptable

Les valeurs entre parenthèses doivent être lues comme des possibilités de sélection par exemple :

*L-am întâlnit pe Guy îñ (0 + ?indef + *def) tren. =*

L-am întâlnit pe Guy (0:) îñ tren/ (indef.) îñtr-un tren / (def.) îñ trenul.

Bibliographie

- Actes du XIII^e colloque de l'AIPL – Association Internationale de psychomécanique du Langage, Naples 20–22 juin 2012. 2014. *Perspectives psychomécaniques sur le langage et son acquisition*. Arad: University Press.
- Azoulay-Vicente, Avigail. 1985. *Les tours comportant l'expression de + adjectif*. Genève: Droz.
- Berthonneau, Anne-Marie, and Cadiot, Pierre (eds.). 1993. [*Les prépositions, méthodes d'analyse*](#). Lille: Presses de l'Université de Lille 3.
- Boone, Annie, and Joly, André. 1996. *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*. Paris: L'Harmattan.
- Cadiot, Pierre. 1997. *Les prépositions abstraites en français*. Paris: Éditions Armand Colin/Masson.
- Cervoni, Jean. 1991. *La préposition : étude sémantique et pragmatique*. Paris: Éd. Duculot.
- Conseil de l'Europe C.E. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, Daniel et al. 1976. *Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes. Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Dardano, Maurizio, and Trifone, Pietro. 2001. *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.
- De Boer, Cornelis. 1926. *Essai sur la syntaxe moderne de la préposition en français et en italien*. Paris: Champion.
- De Giuli, Alessandro. 2001. *Le preposizioni italiane*. Firenze: Alma Edizioni.
- [Grevisse, Maurice](#). 2003. *Quelle préposition ?* Bruxelles: Éd. De Boeck-Duculot.
- Guillaume, Gustave. 1964. *Langage et science du langage*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Guillaume, Gustave. 1991. “Esquisse d’une grammaire descriptive de la langue française (II)”. *Leçons de linguistique 1943–44*. Série A, volume 10. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Guillaume, Gustave. 1973. *Principes de linguistique théorique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Hales, Elvira. 1972. “[Un studiu sintactic și semantic al prepozițiilor în limba română](#)”. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai series Philologia*, 1: 135–138.

- Dumitru, Irimia. 1997. *Gramatica limbii române*. Iași: Ed. Polirom.
- Mardale, Alexandru. 2009. *Les prépositions fonctionnelles du roumain: études comparatives sur le marquage casuel*. Paris: L'Harmattan.
- [Melis, Ludo](#). 2003. *La préposition en français*. Gap: Ophrys.
- Pană Dindelegan, Gabriela (coord.). 2008. *Dinamica limbii, dinamica interpretării*. București: Editura Universității.
- Serianni, Luca. 2006. *Grammatica italiana: italiano commune e lingua letteraria*. Torino: UTET Università.
- Țibrian, Constantin. 2010. *Prepozitiile și locutiunile prepoziționale*. Pitești: Ed. Paralela 45.
- Van Ek, J. A. 1975. *Systems Development in Adult Learning. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. 1976. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg: Council of Europe.

ABITUARSI AL SILENZIO. HERTA MÜLLER: LE DITTATURE DI IERI E DI OGGI

Irma Maria Grazia Carannante

Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati
Università Degli Studi di Napoli L'“Orientale”, Italia
icarannante@unior.it

Abstract

This article aims to analyze the problem of history starting from memory in the writings of the German-speaking Romanian author, Herta Müller. The author felt it is necessary to witness and to denounce the tyrannical regime in which she lived, endeavoring to tell about its nonsense, even at the expense of her own life; as well as the necessity to leave her homeland. The Communist Regime made her an exile who attempted to pay a large debt to survive, through her tireless work to make the silent resignation of the Romanian people speak before the fall of the Berlin Wall. Her work, which told of these tyrannies, is aimed to contrast the possible re-emergence in contemporary society of totalitarian tendencies which, in the name of abstract and perverse ideologies, intend to reach the submission and control of individuals. Since no contemporary political regime is completely immune from this possible drift, Herta Müller's literature, like that of many other writers who have lived in a tyrannical regime, can be a necessary “weapon” of democracy.

Key words: Romanian history, Romanian culture, Communist Regime, individuals' control, contemporary totalitarian tendencies.

Quando le comunicazioni sono sistematicamente ristrette, gli interessati si formano convinzioni che, pur essendo soggettivamente libere, risultano anche oggettivamente illusorie. Le loro comunicazioni generano un potere che, non appena istituzionalizzato, può essere rivolto anche contro di loro (Habermas 2000, 196).

Scrivere sui tragici avvenimenti contemporanei tramite l'arte della letteratura è sicuramente un modo per meditare con distacco quanto si è vissuto con inquietudine e orrore. La letteratura è sempre stata sinonimo di libertà, poiché essa fornisce gli strumenti per raccontare tale vissuto, ma anche se si viene privati della parola, come è accaduto nei regimi totalitari, ciò non impedirà agli uomini di

pensare. Kant scriveva infatti: “[...] si è soliti dire che un potere superiore può privarci della libertà di parlare o di scrivere, ma non di pensare” (Kant 1996, 62). Egli riteneva inoltre che il pensiero, nonostante sia un’occupazione solitaria, necessita di svilupparsi in pubblico; la ragione deve, in altri termini, uscire dall’isolamento per entrare nella comunità, e questo è ciò che si fa anche con la scrittura. Senza vedere alcuna frattura tra l’attività del pensare e la pluralità, Kant aggiungeva: “Ma quanto correttamente penseremmo, se non pensassimo per così dire in comune con altri a cui comunichiamo i nostri pensieri, e che ci comunicano i loro?” (Kant 1996, 62).

La libertà di espressione e di circolazione delle idee senza censura sono, come si sa, i tratti distintivi della democrazia, oltre che della ragione kantiana (“la comunicabilità e l’illimitata capacità di espressione sono l’essenza della ragione” (Jaspers 1973, 656), e la stessa democrazia, in virtù della sua non ben definita compiutezza – come mostrano sempre più frequentemente alcuni studi che tendono a far emergere la sua natura inevitabilmente imperfetta¹ – ha subito nel corso della storia ripetuti fenomeni di violenza, che sono sfociati persino nella falsificazione nella scienza e della “realtà” storica, attraverso il rimaneggiamento dei documenti, allo scopo di cancellare l’imprevedibilità del futuro e le inesauribili contraddizioni del presente (Arendt 2009, 471–502): il progetto ambizioso dei regimi totalitari.

Il tentativo di trasmettere la memoria dei fatti, così come sono “realmente accaduti”, è il compito indiscutibile e, allo stesso tempo, irrealizzabile di ogni sapere, e riguardo ai regimi totalitari, tale compito amplifica ulteriormente il suo grado di complessità. Come si sa, molti fra coloro che hanno fatto esperienza di

¹ Per un approfondimento del tema si vedano i seguenti testi: W.B. Gallie, *Essentially contested concepts*, in *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 56, Issue I, London 21 July 2015, pp. 167–198; T. Tonchia, *Il dilemma della democrazia*, in “Metabasis.it”, n. 24, anno XII, nov. 2017; L. Del Savio e M. Mameli, *Controsovranità. La democrazia oltre la democrazia rappresentativa*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano 2015.

una dittatura non hanno avuto la possibilità di denunciare, semplicemente perché sono morti prima di poterlo fare, mentre coloro che ce l'hanno fatta non sono riusciti ad uscire dalla loro terribile condizione di sopravvissuti (Forti 2009, XXVII). Alcuni però, anche se hanno avuto bisogno di molto tempo per elaborare la loro sofferenza e dare una forma scritta al loro indicibile vissuto, sono riusciti a rompere il silenzio attraverso la pagina autobiografica, hanno dato quindi una forma all'assenza di parola che li rendeva impotenti. Alcuni sono riusciti magistralmente a trasformare l'inenarrabile del male in un discorso proferibile. Ognuno di questi ha avuto poi un motivo per raccontare.

Come scrive Giorgio Agamben: "Nel campo, una delle ragioni che possono spingere un deportato a sopravvivere, è diventare un testimone" (Agamben 1998, 13). È quello che in latino si chiama *superstes*, cioè colui che ha fatto esperienza di un evento e può dunque darne testimonianza. Da qui deriva il termine italiano *superstite*. Costui è un testimone involontario, che ha vissuto in prima persona l'evento, e non sceglie di raccogliere le informazioni in vista di un processo, in tal senso egli è diverso dal *testis*, altra parola latina per dire *testimone*, ovvero colui che si pone come terzo in un processo tra due parti avversarie (Agamben 1998, 13). Molto lunga è la lista di questi *superstiti* e, fra questi, di coloro che hanno deciso di lasciare una testimonianza su carta. Il loro numero continua ad aumentare ancora oggi, affinché le ricostruzioni storiche non lascino più spazio alle manipolazioni, o peggio al silenzio, il cui più grande alleato è l'oblio.

Herta Müller rientra sicuramente tra questi scrittori *superstiti* poiché si è assunta il difficile compito di testimoniare e denunciare, sforzandosi di raccontare al mondo intero l'insensatezza del regime che l'ha perseguitata, anche a costo della sua stessa vita, anche quando ciò ha significato per lei lasciare la sua patria. Il regime comunista ha fatto di lei un'esule che ha tentato di pagare il suo debito per essere sopravvissuta, attraverso il suo instancabile lavoro di far parlare la rassegnazione muta del popolo romeno prima della Caduta del Muro di Berlino.

Herta Müller nasce nel 1953 a Nitzkydorf, un villaggio di etnia tedesca nel Banato romeno. Il padre aveva militato nelle Waffen-SS durante la seconda guerra mondiale, quando la Romania era allora alleata della Germania nazista. Tuttavia, poco prima che il conflitto terminasse, il paese passò, per motivi strategici, dalla parte dell'Unione Sovietica, quando nel 1945 Stalin ordinò la deportazione di tutti i romeni di madrelingua tedesca, compresa la madre della scrittrice. Durante i suoi anni universitari trascorsi a Timișoara, entra a far parte di un gruppo di scrittori anticomunisti, l'“Aktionsgruppe Banat” e lavora come traduttrice presso un'azienda ingegneristica nel 1979. Da quel momento in poi comincerà il suo lungo e tormentato rapporto con la *Securitate*, la polizia segreta di stato, e perderà persino il suo posto di lavoro per essersi rifiutata di collaborare con i servizi segreti².

Nel 1982 pubblica il suo primo libro, *Niederungen* (Müller 1984), che in Italia è apparso con il titolo *Bassure*, edito da Feltrinelli (Müller 2010), che sta pubblicando tutti i suoi libri. Quest'opera, che è stata in parte censurata, descrive gli anni della dittatura di Nicolae Ceaușescu dalla prospettiva ingenua di un fanciullo. Nel 1987 si trasferisce volontariamente a Berlino, dove tuttora risiede, per porre fine alle vessazioni dei servizi segreti romeni e comincia ad insegnare in varie università, diventando membro della prestigiosa Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. Nel 2009 pubblica il romanzo *L'altalena del respiro* (Müller 2012), che racconta della deportazione dei romeni di etnia tedesca nei campi di lavoro sovietici (il volume sarebbe stato scritto a quattro mani, con il poeta romeno di lingua tedesca, Oskar Pastior, il quale ha vissuto in prima persona

² Per un approfondimento del tema si vedano i seguenti testi: G. Predoiu, *Faszination und Provokation bei Herta Müller*, Lang, Frankfurt am Main 2000; *Dicționar al scriitorilor din Banat*, coordonat de A. Ruja, Editura Universității de Vest, Timișoara 2005; *Herta Müller. Politics and aesthetics*, a cura di B. Bettina, G. Valentina, University of Nebraska Press, Lincoln 2013.

il dramma delle deportazioni. Purtroppo, morendo nel 2006, Herta Müller ha dovuto rinunciare alla sua diretta collaborazione, anche se l'opera riscuoterà un notevole successo di critica, tanto da essere stato candidato al Deutscher Buchpreis (Kegel 2009). L'8 ottobre dello stesso anno vince il premio Nobel per la letteratura con la seguente motivazione: "with the concentration of poetry and the frankness of prose, depicts the landscape of the dispossessed" (con la concentrazione della poesia e la franchezza della prosa, dipinge il paesaggio degli spodestati)³.

Herta Müller è una scrittrice che con i suoi romanzi caratterizzati da uno stile tagliente, asciutto, crudo, ma allo stesso tempo poetico ed evocativo, ha avuto il merito di far emergere non solo le problematiche relative alla minoranza tedesca del Banato svevo, ma anche e soprattutto la letteratura romena del dopo ceaușismo.

Al festival della letteratura di Mantova, nel settembre 2009, ha parlato del ruolo indispensabile che ha la poesia quando si vive in un regime di terrore. Secondo la Müller, la poesia è la forma letteraria che più facilmente si diffonde durante un regime dittatoriale, sia perché si esprime spesso tramite metafore, sia perché è più facile da ricordare a memoria. In quell'occasione ha rammentato che durante gli interrogatori della *Securitate*, aveva l'abitudine di ripetere tra sé e sé dei versi di poesia, e ciò aveva per lei, che si professava non credente, lo stesso valore di una preghiera per un credente (Panzieri 2009). La poesia assumeva così un ruolo sacrale, con essa poteva rompere il silenzio rumoroso dei pensieri che si sovrapponevano nella sua mente durante gli interrogatori. Il gesto ripetuto di "rigirarsi un bottone", come faceva durante questi interrogatori, aveva la stessa funzione di quando ripeteva in mente una preghiera e ciò allo scopo di creare una distanza tra lei e l'inquirente, il "maggiore Albu". In un piccolo brano, tratto dal suo libro, *Oggi avrei preferito non incontrarmi*, si legge:

³ Premio Nobel per la letteratura 2009, su nobelprize.org.

La camicetta verde che cresce ancora ha un grosso bottone di madreperla che avevo scelto e preso allora in fabbrica per Lilli, in mezzo a molti bottoni.

Durante l'interrogatorio siedo al tavolino, rigiro il bottone e rispondo con calma, anche se dentro di me tutti i nervi stanno ronzando. Il maggiore Albu va su e giù, dover fare le domande giuste rode la sua quiete, proprio come dover rispondere giusto rode la mia. Finché resto rilassata lui ha affrontato qualcosa, forse tutto in maniera sbagliata.

[...] E io rigiro il grosso bottone della mia camicetta (Müller 2019, 23).

Quest'opera è essenzialmente un lungo dialogo interiore in cui la protagonista parla di sé, delle cose che le sono accadute, dei suoi pensieri e delle sue riflessioni quando si trova in silenzio ad osservare il mondo circostante o in compagnia della sua amica Lilli – uccisa da una sentinella alla frontiera con l'Ungheria mentre tentava di fuggire dal paese – alla quale racconta anche le cose più terribili che le accadono durante una giornata apparentemente spensierata:

Chiesi una fetta di torta ai semi di papavero, infilai la mano nella borsa per cercare il portafoglio. La mano urtò contro un pezzo di carta dura, non era roba mia. [...]. Aprii il pacchetto e tesi gli occhi per guardare. Quel che vidi non era una sigaretta né un ramo, non era prezzemolo né un dito d'uccello. Era un dito con l'unghia nerazzurra. Lo infilai di nuovo rapidamente nella borsa (Müller 2019, 127).

Ecco come la protagonista – di cui non si sa il nome né l'anno preciso in cui si svolge la vicenda – mostra alla sua amica il dito reciso ritrovato nella sua borsetta: “Sei sicura che sia un dito umano. [...] Be', e questo cos'è. Tira indietro il dito, disse lei. Forse che si può confondere. L'ho visto, metti via il dito. Cosa hai visto, una sigaretta o un dito d'uccello. Devo proprio dirlo, o ti basta se ci credo” (Müller 2019, 129). A questo punto Lilli comincia a parlare della sua esperienza:

L'inverno scorso ho comprato all'Alimentara vicino alla fabbrica un piccolo barattolo di cetrioli in salamoia, disse Lilli, e li ho mangiati in due riprese. Gli ultimi li o pescati dal barattolo con la forchetta. E sulla forchetta c'era prima un cetriolo e poi un topo. Non è più orribile di un dito? Ma il topo è entrato da solo nei cetrioli, dissi. E se qualcuno nella fabbrica delle conserve l'ha infilato

intenzionalmente nel barattolo, non era per te. Chiunque avrebbe potuto comprare i cetrioli [...] e restammo in silenzio volgendo l'una all'altra il viso, ma non gli occhi. Di punto in bianco Lilli disse: domani devo assolutamente pagare la bolletta della luce.

Lilli e io ci eravamo abituate a tacere a lungo, l'una accanto all'altra, più di quanto potesse passare inavvertito. E quando l'una riprendeva a parlare, diceva qualcosa. Quando ci si conosce bene, il topo dopo il dito e il silenzio dopo il topo e la bolletta della luce dopo il silenzio significano la stessa cosa (Müller 2019, 129-130).

Le due amiche restano in silenzio, continuando a parlare con gli occhi di “qualcosa che non si dice” (Müller 2019, 129–130). L'indicibile diventa così ciò che si può condividere, al fine di non cadere preda della solitudine, poiché quando si è soli si è impotenti per definizione, come scrive Hannah Arendt: “il terrore può imperare con absolutezza solo su individui isolati l'uno dall'altro [...]. L'isolamento [...] è per così dire, pretotalitario; la sua caratteristica è l'impotenza” (Arendt 2009, 649). L'individuo diventa solo quando viene annientata la dimensione politica della sua vita, in cui agisce insieme ad altri individui nel perseguimento di un interesse comune, e questo è ciò che avviene nei regimi dispotici come avverte la politologa:

[...] il regime totalitario, al pari di ogni tirannide, non può certo esistere senza distruggere il settore pubblico, senza distruggere con l'isolamento le capacità politiche degli uomini. Ma esso come forma di governo è nuovo in quanto, lungi dall'accontentarsi dell'isolamento, distrugge anche la vita privata. Si basa sull'estraniamento, nel senso di non appartenenza al mondo, che è fra le più radicali e disperate esperienze umane.

L'estraniamento, che è il terreno comune del terrore, l'essenza del regime totalitario e, per l'ideologia, la preparazione degli esecutori e delle vittime, è strettamente connessa allo sradicamento e alla superfluità che, dopo essere stati la maledizione delle masse moderne fin dall'inizio della rivoluzione industriale, si sono aggravati col sorgere dell'imperialismo alla fine del secolo scorso e con lo sfacelo delle istituzioni politiche e delle tradizioni sociali della nostra epoca. Essere sradicati significa non avere un posto riconosciuto e garantito dagli altri;

essere superflui significa non appartenere al mondo. Lo sradicamento può essere la condizione preliminare della superfluità (Arendt 2009, 651).

Per non soccombere a tale “superfluità”, nel senso dell’ideologia utilitaristica, le due amiche continuano dunque il loro dialogo muto, si oppongono a quell’“estraniazione” che il regime sta allestendo alle loro spalle. Quest’estraneazione è insostenibile per l’individuo dal momento che determina una perdita del suo io che ha costantemente bisogno di ricevere una conferma della sua identità, e ciò può avvenire soltanto attraverso la compagnia dell’altro, dell’amico, del proprio simile con cui poter parlare e condividere i propri stati d’animo anche restando in silenzio.

Silenziosa è anche l’immensità della natura che è possibile trovare negli scritti di Herta Müller, la quale, in occasione del conferimento del premio internazionale Mondello – nel maggio del 2018, presso il Salone Internazionale del Libro di Torino –, ha parlato proprio del silenzio dei luoghi in cui ha vissuto in Romania. Questo silenzio è stato spesso avvertito da lei come una sorta di forza minacciosa, in cui la natura rispecchiava l’indifferenza e l’ostilità degli abitanti del suo villaggio:

[...] ho sempre pensato che il paesaggio fosse minaccioso, non ne ero all’altezza. Il paesaggio sa infatti moltissime cose, ma tace, nella sua inimicizia e ostilità [...] il paesaggio mi dava fastidio, ci sono state situazioni estreme in cui stavo male, non ce la facevo più a stare nel paesaggio e dovevo spostarmi all’interno. È la sensazione di chi ha vissuto la guerra: l’indifferenza della natura. Quando la vita diventa difficile gli occhi si ingrandiscono perché è il paesaggio a divorarti, è il silenzio (Müller 2018, in Chiappori).

Questa “indifferenza della natura”, che agisce spietatamente sull’essere umano, il quale di fronte alla sua grandezza non è altro che un “candidato per il panottico della morte” (Müller 2015, 12), assume nelle opere di Herta Müller anche un tono profondo di tristezza, che intralcia il dispiegarsi di quel senso di

appartenenza degli umani a un paesaggio. Nel suo libro/intervista *La mia patria era un seme di mela*. Una conversazione con Angelika Klammer si legge:

Un tempo percepivo la natura come una vessazione fisica, perché è spietata. Gela e brucia, e tu bruci e geli con lei, le estati torride e cocenti, la sete nella gola, la polvere della terra, non puoi difenderti [...]. La materia di cui sei fatto non tiene testa alla natura, è ridicola, effimera. Ogni lavoro nei campi procurava una tristezza che io non volevo, perché costava ancora più forza. Però arrivava, era contro di me e non mi lasciava in pace. Una tristezza così infondata e stupida, e ogni volta sembrava che avesse aspettato là sul campo o accanto al fiume nella valle. [...]. Puoi stare nel paesaggio all'infinito, non ne farai mai parte. Trovavo ostile la natura. Anche d'inverno. In seguito ho saputo che i fenomeni naturali vengono impiegati per tormentare la gente, nelle prigioni e nei Lager. Circolo polare e deserto, gelo e calura possono uccidere e si lasciano utilizzare come strumenti di tortura e annientamento (Müller 2015, 10).

L'“ostilità” di questa natura veniva sfruttata nelle prigioni e nei Lager per rendere i detenuti ancora più vulnerabili, patendo il gelo e la calura durante le loro attività lavorative già di per sé estenuanti. Occorre ricordare che anche la madre della scrittrice era stata deportata in uno di questi campi di lavoro e che soleva ripetere alla figlia le seguenti affermazioni: “La sete è più dolorosa della fame”, “Il vento è più freddo della neve”, “Una patata è come un letto caldo”, come ha dichiarato Herta Müller in un'intervista rilasciata alla scrittrice Claire Messud (Mastrolilli 2012). Durante la seconda guerra mondiale, la Romania, che era stata un paese fascista, venne conquistata dai sovietici, diventando un paese comunista⁴

⁴ Per un approfondimento del tema si vedano i seguenti testi: F. Guida, *Storia d'Europa nel XX secolo. Romania*, Edizioni Unicopli, Milano 2005; Z. Ornea, *Anii Treizeci. Extrema dreaptă românească*, Prefață de M. Petreu, Cartea Românească, București 2015; K. Hitchins, *Romania. Storia e cultura*, trad. it. P. Budinich, Beit, Trieste 2015; M. Petreu, *Dall'Olocausto al Gulag. Studi di cultura romena*, a cura di G. Rotiroti, trad. it. I. Carannante, Orthotes, Napoli-Salerno 2016.

e così “quel passato” che aveva portato nei campi di lavoro la madre, ma anche il suo amico Oscar Pastior, come si è detto, ritorna spesso nelle sue scritture:

Mia madre parlava solo dei morti nei campi [...]. Mi ha insegnato centinaia di volte a pelare le patate, affinché non si sprecasse nulla. Ho capito che dentro di sé aveva una grande storia, ma per farmela raccontare ho dovuto chiedere l’aiuto di Pastior, deportato come lei. Lui mi ha spiegato che nel campo si era costruito un abete finto, per ricordare la casa e la civiltà perduta. Allora ho capito le patate di mia madre (Müller 2015, 10).

Tale “passato” è evocato soprattutto nel suo libro *L’altalena del respiro* – e fa da eco all’altro “passato”, quello vissuto in prima persona dalla scrittrice, ovvero la seconda fase comunista della Romania, quando il paese, con Nicolae Ceaușescu, cominciò a prendere le distanze dall’Unione Sovietica nei primi anni Sessanta. Durante questo periodo Herta Müller ha vissuto con terrore le convocazioni della Securitate, la quale voleva che collaborasse con il Partito Comunista, come si può osservare nelle parole della protagonista del libro *La paura non può dormire* (Müller 2012):

Urlò: Scrivi! Io scrissi in piedi quel che lui mi dettava – il mio nome con la data di nascita e l’indirizzo. E poi che a prescindere da ogni vicinanza o parentela non avrei detto a nessuno che io... a quel punto arrivò la terribile parola: colaborez, che collaboravo. Questa parola non la scrissi. [...] Dissi: N-am caracterul, non ne ho il carattere. [...]. La parola CARATTERE rese isterico l’uomo dei servizi segreti. [...] Con la cartella sotto il braccio l’uomo disse piano: Te ne pentirai, ti affogheremo nel fiume. Quasi rivolta a me, dissi: Se firmo non posso più vivere con me stessa, e allora dovrò farlo io. Meglio che lo facciate voi (Müller 2012, 10-11).

Collaborare con un regime criminale sarebbe stato per Herta Müller tanto insostenibile da poter giustificare addirittura il suicidio. Ciò le costerà alcuni incidenti, all’apparenza fortuiti e la perdita del suo posto di lavoro (Müller 2015, 58–60). Ma non appena riuscirà a scappare dalla Romania, non si stancherà mai di denunciare tutti gli orrori perpetrati dal regime, rompendo quel muro costruito con i mattoni del silenzio che aveva soggiogato la popolazione romena costretta a

vivere, o meglio, a sopravvivere ad ogni genere di privazioni e soprusi da parte del governo⁵.

Nella Romania di Ceaușescu, come è noto, il pane non lo si poteva comprare, era razionato, e veniva distribuito dallo stato e quando finiva, la gente poteva anche restarne senza. E così, privi di energie, gli uomini affamati e infreddoliti alle code per gli alimenti, non avevano la forza di ribellarsi e di denunciare. Le persone avevano imparato a tacere per paura e si erano abituate a quel silenzio, finendo così con l'accettare anche la violazione dei propri diritti, come spiega molto chiaramente Herta Müller al Salone di Torino:

Se non puoi esprimere il tuo parere, accetti. La grandezza allora sta nel tacere, impari a farlo e il silenzio diventa un'abitudine. È un modo di parlare: la dittatura infatti punisce anche per il silenzio. Io dovevo cercare di non rendermi colpevole, e se non potevo stare in silenzio dovevo dire bugie (Müller 2018, in Chiappori).

Infatti, se durante gli interrogatori veniva chiesto all'indagato di fare i nomi dei "nemici del popolo" e costui non sapeva cosa rispondere, era costretto a mentire e ad inventare dei nomi di persone che a loro volta sarebbero state interrogate e torturate; le più sfortunate avrebbero anche perso la vita. Tale procedimento aveva lo scopo principale di mantenere in funzione la macchina del terrore, su cui si basa ogni regime totalitario.

Come sostiene Hannah Arendt, un regime raggiunge il suo apice quando investe persino il "nemico possibile", e cioè quando le vittime vengono scelte in

⁵ Per un approfondimento del tema si vedano i seguenti testi: K. Verdery, *National Ideology under Socialism. Identity and Cultural Politics in Ceaușescu's Romania*, University of California Press, Berkeley 1991; D. Deletant, *Ceaușescu și Securitatea: constrângerea și disidență în România anilor 1965–1989*; Editura Humanitas, București 1998; P. Câmpeanu, *Ceaușescu, anii numărătorii inverse*, Editura Polirom, Iași 2002; L. Boia, *Strania istorie a comunismului românesc (și nefericitele ei consecințe)*, Editura Humanitas, București 2016.

modo del tutto casuale e arbitrario. Tutto ciò accade nel momento in cui le dinamiche totalitarie eccedono ogni criterio tradizionale di dominio, quando la polizia segreta entra in azione persino dopo aver liquidato l'opposizione, per passare infine ad ottenere il dominio totale (Arendt 2009, 574–595). Un esempio di questa follia perversa del regime si può osservare in un altro brano del libro di Herta Müller, *Oggi avrei preferito non incontrarmi*:

Per chiarire le circostanze dovevo elencare per iscritto tutti gli italiani che conoscevo. Le circostanze mi uscivano dagli occhi, le ore scivolavano verso la sera, io non conoscevo nessun italiano e inutilmente lo dissi. Il maggiore Albu andò su tutte le furie: Tu menti! Lui che pretendeva di sapere tutto. Uno come lui doveva saperlo che non mentivo. [...] Batté sul tavolo e si piazzò davanti a me, in piedi. Schiacciò il mio naso sul foglio vuoto, mi sollevò dalla sedia per un orecchio, sentii un bruciore ardente. Poi la sua mano mi passò sulla tempia, fra i capelli, se li arrotolò di traverso sull'indice e mi trascinò per l'ufficio, come fossi legata a una nappa, fino alla finestra e poi indietro verso la sedia. E quando fui seduta di nuovo davanti al foglio scrissi: Marcello. Mi morsi le labbra, a parte Mastroianni [...] non mi veniva in mente nessun nome (Müller 2018, 125–126).

Alla stessa stregua degli interrogatori della NKVD, coloro che venivano convocati in Romania dalla polizia segreta erano costretti, dietro pressioni psicologiche, a confessare colpe non commesse o a fare nomi di persone che nemmeno conoscevano e che dovevano necessariamente inventare per non subire ulteriori violenze. Molti anni prima dell'episodio raccontato dalla Müller, subito dopo la seconda guerra mondiale, quando l'URSS si era impadronita selvaggiamente del paese, in Romania iniziarono le persecuzioni dei “nemici” del regime comunista (persino quelli immaginari). Anche in assenza di prove, l'armata Rossa arrestava chiunque fosse sospettato di essere nazista, fascista o “nemico” dell'Unione Sovietica e moltissimi romeni di etnia tedesca furono deportati nei campi di lavoro sovietici. Buona parte di essi morì di stenti, a causa del freddo, per infortuni, malnutrizione e malattie (Boia 2016, 64-79).

Il cuore del funzionamento totalitario è, come spiega Hannah Arendt, il campo, ovvero il luogo in cui si realizza la trasformazione degli esseri umani, che vengono distrutti prima come persone giuridiche, poi come persone morali, e per finire come individui unici e singolari (Arendt 2009, 599–629). Pertanto la peculiarità di un individuo poteva essere preservata soltanto tramite: “un atteggiamento di conseguente stoicismo; e senza dubbio molti uomini sotto il regime totalitario hanno cercato quotidianamente rifugio in questo isolamento assoluto di una personalità priva di diritti e coscienza” (Arendt 2009, 620). La disumanizzazione dell’individuo era la risposta ai reiterati tentativi di distruggere la sua dignità prima e durante le fasi preparatorie al campo di concentramento. Lo stesso si può dire anche per i “campi di lavoro più a est” che miravano ugualmente alla modificazione della realtà umana. In questi luoghi si sperimentava la natura di tutti gli uomini; sia quella dei detenuti, sia quella dei guardiani, dimostrando così che nel campo “non è in gioco la sofferenza, di cui ce n’è stata sempre troppa sulla terra, né il numero delle vittime. È in gioco la natura umana in quanto tale” (Arendt 2009, 628).

In Romania le deportazioni nei gulag comunisti rimasero solo un vecchio ricordo durante il regime di Ceaușescu, perché il dittatore, durante i primi anni di governo, si era guadagnato anche una buona reputazione in Occidente, quando si era pronunciato contro l’invasione della Cecoslovacchia nel 1968 da parte dell’Unione Sovietica (la cosiddetta Primavera di Praga) (Boia 2016, 129–131). Tuttavia anche se la situazione era apparentemente migliorata, vi furono comunque continui abusi e violazioni di diritti umani, proprio perché la distruzione della persona morale di cui si è detto, era già stata preparata negli anni precedenti e aveva impedito alle generazioni successive di maturare una reale consapevolezza della società in cui vivevano. Il terrore rimase così il vero motore del regime di Ceaușescu e il popolo era stato gradualmente ridotto al silenzio perché in fondo aveva paura. La paura più grande era quella di essere ascoltati e poi denunciati, dal

momento che la Securitate controllava praticamente i movimenti di quasi tutti i cittadini⁶.

Sin dagli anni in cui lavorava in fabbrica, Herta Müller era nel mirino dei servizi segreti e nella conversazione con Angelika Klammer racconta il motivo per cui non aveva voluto collaborare in qualità di spia:

Le spie [...] avevano sottoscritto un contratto e si erano impegnate a collaborare. Avevano regalato allo stato la loro sfera privata, dovevano esercitarsi nella perfidia, influenzare senza dar nell'occhio, agire subdolamente e apparire innocue per poter eseguire gli incarichi. [...] Dopo aver firmato erano solo in apparenza le stesse persone e dovevano guardare nello specchio con due facce. E qualcosa poteva sempre andare storto. Con un comportamento sbagliato una spia poteva tradirsi e provocare danni, rendere inefficaci intere strategie.

All'epoca delle grandi vessazioni ogni giorno mi ero sentita contenta di essere libera a mio rischio e pericolo, e a differenza delle spie di non dover guardare nello specchio con due facce. E la cosa più importante era che non dovevo pugnalarle alle spalle nessuno (Müller 2015, 91).

Tuttavia, neanche le spie potevano essere al sicuro: la scrittrice racconta del caso di una studentessa morta suicida perché probabilmente collaborava con i servizi segreti, i quali l'avevano minacciata di espellerla dall'università, o con la prigione o con la morte (Müller 2015, 91). Del resto dall'archivio della Securitate di Bucarest si sa oggi che neanche la vita delle spie era al sicuro. Molti di loro impazzivano e solitamente venivano abbandonati dalle famiglie, finendo per restare soli al mondo senza che nessuno li andasse a trovare (Müller 2015, 92). A questo riguardo, Angelika Klammer pone a Herta Müller la seguente domanda: "Se nemmeno una spia può stare tranquilla di essere al sicuro vuol dire che la paura ha in pugno tutti: quelli che si rifiutano, in ogni caso, ma anche quelli che collaborano?" La risposta a tale questione è implicita in tutti i libri della scrittrice,

⁶ Sull'invasione della *Securitate* nello spazio privato si veda il libro di Gabriel Liiceanu, *Dragul meu turnător*, Humanitas, București 2013.

la quale, a proposito del tema della paura, deciderà per tutta la sua vita di opporre alla paura la parola, la lingua, le sue lingue, affermando: “Si tace per paura, di essere ascoltati o di avere dei nemici, ma le parole sono anche un segno di coraggio: ciò che si fa con la scrittura è riguardare la propria vita attraverso la lingua. La paura ti fa venire il coraggio” (Müller 2018, in Chiappori).

In sostanza l'essenza del potere totalitario, come insegna Hannah Arendt, è proprio questo: diffondere la paura. Tali regimi non concedono nessuna contingenza imprevedibile, nessun fuori programma, tutto deve essere controllato per eliminare la pluralità degli individui, sacrificando così “le parti per il tutto” (Arendt 2009, 637). Tuttavia, non bisogna dimenticare che questa paura, o meglio, questo terrore, si manifesta come la forma di potere soltanto nell'ultima fase di un regime, quella finale, e che questa fase deve essere inevitabilmente anticipata da una serie di eventi in cui il terrore viene giustificato ideologicamente. Prima che esso possa diffondersi, l'ideologia di cui è lo strumento deve avere persuaso molti individui, se non addirittura la maggioranza (Arendt 2009, 9). Molti populismi, sia di destra che di sinistra – la maggior parte nati da piccoli partiti e movimenti politici che, in forme e obiettivi differenti, intendevano inizialmente rappresentare gli interessi della popolazione contro la classe dirigente –, hanno, come si sa, operato a favore di tale persuasione, molto spesso allo scopo di giustificare ideologicamente il terrore. Herta Müller, in dialogo con Andrea Bajani, sull'attuale situazione politica dell'Europa invasa da nuovi populismi e da recenti episodi di terrore, fa la seguente dichiarazione: “I populistici fanno paura, producono la paura e ne approfittano, diventa uno strumento di potere: ci sono persone specializzate nel fare questo. [...] se vuoi una società rigida e se vuoi controllare le persone, puoi farlo solo con la paura” (Müller 2018, in Chiappori).

La paura è stata certamente da sempre il mezzo più diffuso, forse quello più tradizionale, con cui esercitare un certo tipo di controllo e di dominio sulla popolazione. Ma se un potere deve fare riferimento a se stesso, non è più un potere

forte, afferma il filosofo tedesco Niklas Luhmann: “più il potere è forte, più agisce silenziosamente” (Luhmann 1969, 149). Ancora una volta ritorna qui il silenzio, ma non più in quanto forma di abitudine, rassegnazione, mutismo, ma in quanto forma pura di potere. Si tratta di una specie superiore di potere, che viene subito con il pieno consenso da parte del sottoposto. In altri termini, chi subisce questo potere finisce col volere esattamente ciò che vuole il detentore dello stesso potere di cui è asservito, quindi il sottomesso segue il volere del potente come se fosse il suo, o addirittura lo anticipa.

Il filosofo Byung-Chul Han scrive infatti: “non è il devo comunque, bensì il voglio a dimostrare che in campo vi è un potere superiore. La risposta a questo tipo di potere non è infatti un no interiore, ma un enfatico sì” (Han 2019, 10). Il potere, secondo Han, è un fenomeno della forma (Han 2019, 10). Per comprendere meglio la delicata questione, occorre tener presente due figure che Byung Chul-Han riporta al fine di spiegare meglio la logica di questo potere intelligente: da una parte c'è Ego e dall'altra Alter. Questi due sono inizialmente rivali. Ego non trova spazio nell'anima di Alter. Ma se si avvale del potere intelligente, cercando di non opporsi di fronte all'agire di Alter, bensì tentando di plasmarlo, di influenzarlo, Ego riesce così a fare in modo che il suo rivale scelga volontariamente ciò che è conforme al suo volere. In tal modo, senza ricorrere alla violenza, Ego prende il posto nell'anima di Alter (Han 2019, 11).

Il potere di Ego raggiunge così il culmine proprio nella situazione in cui Alter si sottomette spontaneamente alla sua volontà e cioè quando Ego non si impone su Alter o Alter segue liberamente Ego. In un certo senso quest'ultimo si serve della libertà di Alter per poter esercitare il suo potere. Il potere di Ego trionfa, dunque, grazie all'enfatico consenso di Alter. Per questo Han ritiene che l'idea secondo cui il potere escluda la libertà sia falsa (Han 2019, 13–14). Infatti, il potere “mette in condizione Ego di essere a proprio agio nell'Altro. Produce una continuità del sé. Ego realizza in Alter le proprie decisioni” (Han 2019, 13–14).

Ego, che ha in realtà bisogno della collaborazione dell'Altro, mira dunque alla creazione di una perpetuazione di sé. In sostanza egli non vuole morire, vuole bensì riprodursi e diffondersi tramite Alter. “La brama di potere – scrive Han – risale a questo senso di continuità di Ego” (Han 2019, 29).

Al contrario, il potere totalitario, che limita la libertà dell'individuo, deve ricorrere a divieti e comandi per poter far valere la sua voce, perché solo nella costrizione questo tipo di Ego può continuare in Alter. Infatti, in una dittatura il cittadino avverte la legge come un'imposizione estranea che non gli appartiene e che non tutela la sua libertà. In una situazione del genere il senso di continuità, la propagazione di Ego in Alter, risulta essere molto fragile e destinata al fallimento. In uno stato di diritto, invece, il cittadino non avverte l'ordinamento giuridico come una costrizione estranea: anzi, esso rappresenta per lui la sua stessa libertà (Han 2019, 30).

In realtà, questi due tipi di potere, che agiscono secondo logiche divergenti, non sono molto diversi tra loro; ciò che fa la differenza è soltanto la mediazione che esiste tra Ego e Alter e il loro accordarsi. Più è carente la mediazione tra i due, più costrizioni si producono. Mentre più è alto il livello di mediazione, che consente al potere e alla libertà di corrispondersi, più il potere è stabile (Han 2019, 30).

Inoltre, nei regimi totalitari si aspira, come è noto, all'eliminazione fisica dell'antagonista, cioè quella di Alter. Ma non bisogna dimenticare che se Alter viene ucciso, si estingue il rapporto di potere tra Ego e Alter e dunque Ego viene a perdere la sua supremazia. È così che Alter, venendo a mancare, diviene il vero detentore del potere, ed è la sua assenza che fa perdere il potere a Ego. Han infatti scrive: “spesso ciò che è assente ha più potere di ciò che è presente” (Han 2019,

28). Pertanto questo nuovo tipo di potere, che Han definisce “intelligente”⁷, non mira all’annientamento fisico del suo avversario, poiché tutto ciò a cui ambisce è il suo assoggettamento consensuale:

Il potere può certo esprimersi come violenza o repressione, ma non si fonda su di esse. Il potere non necessariamente esclude, proibisce o censura. E non si contrappone alla libertà: può persino usarla. [...] Oggi, il potere assume sempre più una forma permissiva [...]. Qui il soggetto sottomesso non è mai cosciente della propria sottomissione: il rapporto di dominio resta per lui del tutto celato. Così si crede libero. [...] La sua particolare efficacia deriva perciò dall’agire non per mezzo di divieti ed esclusioni, ma attraverso piacere e soddisfazione. Invece di rendere docili gli uomini, cerca di renderli dipendenti (Han 2016, 23–24).

Questo potere *intelligente* non opera dunque contro la volontà dei soggetti sottomessi, ma fa in modo di guidare la loro volontà secondo il proprio profitto. Esso “seduce invece di proibire” (Han 2016, 24), plasmandosi sulla psiche umana invece di disciplinarla o di sottoporla a obblighi o divieti. Non impone alcun silenzio, piuttosto invita a comunicare, a condividere e a esprimere i propri desideri. Se prima lo stato, come istanza di potere, estorceva informazioni ai cittadini, come accadeva con la polizia segreta dei regimi totalitari, oggi gli stessi cittadini si scoprono di loro spontanea volontà, senza alcuna coercizione, immettendo volontariamente in rete tutti i loro dati e le loro informazioni. Tale fenomeno si osserva oggi sempre più frequentemente in ciò che alcuni giovani artisti e scrittori hanno definito la “dittatura dello smartphone”: “Questa nostra protesi, ormai divenuta un prolungamento del braccio, ha silenziosamente rivoluzionato il modo di vivere e di pensare la vita, cancellando il passato e proiettando il futuro” (Manzo 2020). Questo strumento, che riveste il ruolo di un agente di *Ego*, registra tutte le informazioni e i dati che *Alter* liberamente gli fornisce. Il tutto avviene attraverso un algoritmo che *Alter* ignora, rischiando di

⁷ Per un approfondimento del tema si veda: B. C. Han, *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*, trad. it. F. Buongiorno, Nottetempo, Roma 2016.

perdere sempre più il controllo delle sue azioni, abituandosi altresì alla perdita di tale controllo. Ma non è tutto, come avverte Antonio Murzio, gli algoritmi usati dai motori di ricerca e dai *social network* o quando semplicemente si autorizza in generale un'app, oltre a selezionare continuamente l'informazione più adatta al soggetto consumatore di prodotti e notizie, generano un altro effetto particolarmente pericoloso che potrebbe imprigionare l'individuo in una monade costruita sui suoi gusti, sulle sue preferenze, ma anche sui suoi pregiudizi e sui suoi stereotipi⁸.

Nella Romania in cui ha vissuto Herta Müller questa forma di potere *intelligente* e silenzioso non poteva e non ha avuto il tempo di realizzarsi, poiché quel sistema, basato sulla repressione, e quindi eretto su una struttura fallace, creava inesorabilmente una volontà contraria, indice della sua sostanziale debolezza, finendo per rovesciarsi con l'inevitabile rivoluzione del 1989, come del resto è accaduto, negli anni precedenti, anche negli altri paesi comunisti dell'Europa Orientale. Ma non per questo bisogna pensare che tali forme di potere siano soltanto degli eventi che appartengono a un passato morto e sepolto, il cui ricordo si vuole a tutti i costi rimuovere per non intralciare quella "ricerca della felicità", tanto promossa dagli eredi del concetto deviato dell'*American dream*. Il problema non è ancora del tutto risolto. Il totalitarismo, avverte Hannah Arendt, potrebbe rinascere dalle società contemporanee di massa, come in passato è avvenuto con la democrazia parlamentare della Repubblica di Weimar e con la rivoluzione bolscevica (Arendt 2009, LIV–LXXVIII).

Nessun regime politico contemporaneo è quindi del tutto immune da questa possibile deriva. Per questo motivo la letteratura di Herta Müller, come quella di tantissimi altri scrittori che hanno vissuto in un regime tirannico, resta un'"arma"

⁸ Per un approfondimento del tema si veda: A. Murzio e C. Spallino, *La dittatura degli algoritmi. Il dominio della matematica nella vita quotidiana*, Diarkos, Reggio Emilia 2019.

di democrazia in grado di allertare il lettore, contrastando l'impoverimento della lingua, sempre più evidente oggi nella messaggistica istantanea dei *social media*, che sfocia nell'assenza di parole degli *emoticons*. Questi strumenti di comunicazione "sociale" stanno preparando il campo a un'estraniamento organizzata, dove i *big data* diventano uno strumento psicopolitico in grado di venire a conoscenza delle infinite dinamiche della comunicazione sociale. Questo sapere è, come afferma Han, "un sapere del dominio, che consente di avere accesso alla psiche e di influenzarla su un piano pre-riflessivo" (Han 2016, 21–22) e ciò è infinitamente più pericoloso del potere disorganizzato dei vecchi regimi totalitari, poiché contiene in sé un principio distruttivo per ogni convivenza sociale, in cui i *big data* consentono di elaborare previsioni sul comportamento umano. In questo modo, "il futuro diventa calcolabile e controllabile" (Han 2016, 22) e "i *big data* annunciano la fine della persona e della volontà libera" (Han 2016, 22). Se soltanto questo tipo di letteratura avesse maggiore impatto nel mondo editoriale e nella società contemporanea, il cittadino di domani – la cui lingua, anche se demolita dal linguaggio dei *tweet* e dei *like*, avrà comunque modo di sopravvivere alla sua deturpazione: la lingua può essere distrutta all'infinito, ma tuttavia non muore – potrebbe essere in grado di avvertire autonomamente, sin dai primi sintomi, il "virus" di una nuova dittatura.

Bibliografia

- Agamben, Giorgio. 1998. Quel che resta di Auschwitz. *L'archivio e il testimone*. Homo sacer, III. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arendt, Hannah. 2009. *Le origini del totalitarismo*. Torino: Einaudi.
- Boia, Lucian. 2016. *Strania istorie a comunismului românesc (și nefericitele ei consecințe)*. București: Editura Humanitas.
- Brandt, Bettina, and Glajar, Valentina. 2013. *Herta Müller. Politics and aesthetics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Câmpeanu, Pavel. 2002. *Ceaușescu, anii numărătorii inverse*. Iași: Editura Polirom.

- Chiappori, Alessandra. 2018. Müller: *scrivo perché la lingua è bella e ho paura*. *Lucialibri*, 20 maggio, 2018. <https://www.lucialibri.it/2018/05/20/muller-scrivo-lingua-bella-paura/>
- Del Savio, Lorenzo, and Mameli, Matteo. 2015. *Controsovranità. La democrazia oltre la democrazia rappresentativa*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Deletant, Dennis. 1998. *Ceaușescu și Securitatea: constrângerea și disidență în România anilor 1965–1989*. București: Editura Humanitas.
- Forti, Simona. 2009. “Le figure del male.” In Arendt, Hannah. 2009. *Le origini del totalitarismo*. Torino: Einaudi.
1. Guida, Francesco. 2005. *Storia d’Europa nel XX secolo. Romania*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Habermas, Jürgen. 2000. *Profili politici-filosofici*. Milano: Guerini e Associati.
- Han, Byung-Chul. 2016. *Psicopolitica. Il neoliberalismo e le nuove tecniche del potere*. Roma: Nottetempo.
- Han, Byung-Chul. 2019. *Che cos’è il potere?* Milano: Nottetempo.
2. Hitchens, Keith. 2015. *Romania. Storia e cultura*. Trieste: Beit.
- Jaspers, Karl. 1973. *I grandi filosofi*. Milano: Longanesi.
- Kant, Immanuel. 1996. *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*. Milano: Adelphi.
- Kegel, Sandra. 2009. “Deutscher Buchpreis 2009: Nicht Herta Müller, sondern Kathrin Schmidt.” *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 13 Oktober, 2009.
- Liiceanu, Gabriel. 2013. *Dragul meu turnător*. București: Humanitas.
- Luhmann, Niklas. 1969. “Klassische Theorie der Macht. Kritik ihrer Prämissen.” *Zeitschrift für Politik*, 2: 149–170.
- Manzo, Valerio. 2020. “La dittatura dello smartphone.” *Il Salice*. 6 maggio, 2020.
- Mastrolilli, Paolo. 2012. “Herta Müller. Così ho capito le patate di mia madre.” *La Stampa*. 8 maggio, 2012.
- Murzio, Antonio and Spallino, Chiara. 2019. *La dittatura degli algoritmi. Il dominio della matematica nella vita quotidiana*. Reggio Emilia: Diarkos.
- Müller, Herta. 1984. *Niederungen*. München: Carl Hanser Verlag.
- Müller, Herta. 2010. *Bassure*. Milano: Feltrinelli.
- Müller, Herta. 2012. *L’altalena del respiro*. Milano: Feltrinelli.
- Müller, Herta. 2012. *La paura non può dormire*. Milano: Feltrinelli.
- Müller, Herta. 2015. *La mia patria era un seme di mela. Una conversazione con Angelika Klammer*. Milano: Feltrinelli.
- Müller, Herta. 2019. *Oggi avrei preferito non incontrarmi*. Milano: Feltrinelli.

3. Ornea, Zigu. 2015. *Anii Treizeci. Extrema dreaptă românească*. București: Cartea Românească.
- Panzieri, Fulvio. 2009. "Il premio Nobel. H. Müller, una voce contro le dittature." *Avvenire.it*. 9 ottobre, 2009.
4. Petreu, Marta. 2016. *Dall'Olocausto al Gulag. Studi di cultura romena*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Predoiu, Graziella. 2000. *Faszination und Provokation bei Herta Müller*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ruja, Alexandru. 2005. *Dicționar al scriitorilor din Banat*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Tonchia, Teresa. 2017. "Il dilemma della democrazia." *Metabasis.it*, n. 24, anno XII: 109–123.
- Verdery, Katherine. 1991. *National Ideology under Socialism. Identity and Cultural Politics in Ceaușescu's Romania*. Berkeley: University of California Press.

**ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE,
DIGITAL COMPETENCES
AND STUDENT MOTIVATION**

Ana Mihaela Istrate
Romanian-American University, Romania
istrate.ana.mihaela@profesor.rau.ro

The study highlights the most important challenges encountered by the language professors in teaching online, enumerating some of the most important tools available during an entire year of online teaching Romanian as a Foreign Language. It focuses particularly on the difficulties that international students had, while learning a completely new language, without any face-to-face interaction, stressing the most important online instruments, that could help us teach Romanian grammar and vocabulary. The study highlights also the most important theoretical frameworks regarding intrinsic and extrinsic motivation, that can trigger the learning process, even in an exclusively online environment. Very important is the change of mentalities, first at the level of the teachers, who can and should embrace the change, so that they can push the limits of teaching languages in the virtual space, in such a way that classes could be equally interesting and challenging for the learners. A very important section of the article is dedicated to the study of intrinsic and extrinsic motivation, in the case of international students learning Romanian as a foreign language, explaining the mechanisms that trigger language acquisition and offering examples of instruments that we have at hand, to help the language production.

The study also enumerates some of the most important models that focus on linguistic and social processes, that trigger foreign language acquisition, which can explain why in certain cases learners can learn a foreign language faster or experience a culture shock, due to the inappropriate cultural adaptation.

Key words: Computer Mediated Communication, Romanian as a Foreign Language, intrinsic and extrinsic motivation, linguistic processes, social processes.

1. Online education and language teaching

Foreign language acquisition is usually part of a process that involves a lot of face-to-face interaction, with the focus on pronunciation, many practical

activities, and less theoretical lectures, allowing learners to engage in guided conversations that could help them in the language production. However, the academic year 2020–2021 meant a shift to the online education, that did not allow any direct interaction between learners and teachers.

Yet, with the help of the tools that were made available, with the support of online training programs for the teachers, the process went smoothly, and with a few exceptions, the acquisition of language was made possible.

Along the present study we will highlight the most important contextual elements used at our university to improve the language acquisition and production, among international students, and then we will discuss about the intrinsic and extrinsic motivation of the students, that was influenced also by the intrinsic motivation of the teachers.

In the particular case of Romanian as a Foreign Language, where the activity takes place during a single academic year, and where the pressure for reaching the B1-B2 level on the international language framework is very high, the lack of direct interaction was a real impediment. For example, at the beginning of a new academic year, international students usually benefited from two weeks of accommodation classes, meant as an immersion into the new culture. Usually, this means visits to some of the most important museums in Bucharest, such as the *Village Museum*, *National Museum of History*, *National Museum of Arts*, or field trips to Sinaia, or Bran, where students can visit *Peleş Castle*, or *Bran Castle*. They are meant as very friendly moments when teachers and students have the chance to meet in a very informal context, allowing for a period of accommodation, before the effective beginning of the language classes.

Thus, everything started directly online, with abrupt teaching in a virtual space, international students being sometimes reticent to even turning on their

computer cameras, that cannot allow any form of nonverbal communication, visual contact or guess of the state of mind of the students.

During the last couple of years, we have been engaged in research into the field of online teaching and toying with the idea of creating platforms for communication for language learning, but never before have we been forced to completely move online.

When we talk about teaching Romanian as a foreign language to groups of international students, we usually have a very high diversity of cultures, and sometimes it is very difficult because they are not accustomed to our teaching style, some other times they do not know the language support, which in our case is English. We usually have difficulties with students coming from African countries that have French as a national language and cannot cope with English as a language support.

There are huge cultural differences between students belonging to different religions, different education systems, and all these differences are evident at the level of the language acquisition. At the same time, the online connection cannot guarantee the intercultural communication, while success depends entirely on the successful approach from the teachers' parts and the students' determination to learn the respective language. Otherwise, students can be faced with a real cultural shock, that sometimes takes a very long time to be managed by the students.

One of the questions that we ask ourselves as language teachers is why are there students that can easily reach bilingualism, while others remain virtual monolingualists? The answer is related to their social behavior, how introverted, or extroverted they are, how easily they can adapt to a new environment, culture, and country, how eager they are to be integrated into the new space.

Yet, specialists reached an important conclusion, that “second language learning is a social psychological phenomenon” and that there are geographical areas where “bilingualism is a common phenomenon because of ethnic and linguistic diversification in the countries”. (Gardner 1985, 2)

But an important aspect that we, as language teachers, should admit, is that the success in the acquisition of a new language is related to the attitude of the learners towards it. Because if the language to be learnt is not part of the cultural heritage of the learner, the most common situation of learners of Romanian as a foreign language, the attitudes will determine the success or failure.

For example, a student coming from a French speaking country will have better chances of achievement in language acquisition, due to the existence of a connection between languages that have the common Latin root. By comparison, a student coming from a Middle Eastern country, speaking Arabic, a language that has a totally different alphabet and where the writing is from the right to the left compared to the other way round in Romanian, will have more difficulties of adaptation, integration, and mastery of language.

If the attitude is positive, the entire language learning process will be smooth, and students will be determined to continue.

Apart from attitude, motivation is a second component, “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity”. (Gardner 1985, 10)

Later, we will discuss in detail the differences between intrinsic and extrinsic motivation, that trigger achievement in language learning.

Achievement is another key element in foreign language acquisition, seen as the perfect combination between vocabulary, grammar and pronunciation and covering the four skills: reading, writing, listening, and speaking.

In fact, the final examination that follows the successful graduation of the foundation year of Romanian language is a complex test, comprising all four skills. Yet, modern language specialists suggest that a communicative approach to language learning, that is the ability of the individual to use language in oral, written, and non-verbal contexts, is a better way of seeing language acquisition.

According to Dorney and Otto, language acquisition is a chain of actions, starting from the objective, continuing with the intention, followed by goal achievement and progress, as a final stage.

There are different steps in language acquisition, the first one being related to the choice of the language to be learnt. In the case of Romanian as a foreign language, we can talk about young people who decide to move to Romania, to continue their studies in a new country, which sometimes is better than their home country, with higher living standards or higher opportunities for a career upon their return back home.

Most of my students enrolled in the program usually continue their studies in Romania by applying for a Medical School bachelor program, or specialization, either in English/ French or Romanian. However, they need Romanian from the first year of studies, as they interact in hospitals with patients who are usually elderly, do not speak foreign languages and want to be listened and helped.

2. Intrinsic and extrinsic motivation

Sometimes students are not prepared for a specific location or destination of their studies. For example, when international students apply for studies in

different countries, but they are accepted in Romania, mentally they are not entirely prepared for our country, as a final destination.

That is the moment when they experience a culture shock, as they are not aware of the level of difficulty of Romanian language, they cannot place the country in a larger geographical frame and are not able to successfully cope with cultural stereotypes. In such situations, if they are not mentally strong, they can lose motivation, and loss of motivation is related to the level of difficulty of the language, grammatical structure, and pronunciation. Students with most difficulties usually come from Middle eastern countries and are speakers of Arabic language, or Asian students (Chinese or Japanese) who face huge difficulties with pronunciation.

Pressure plays an important role in language learning, and particularly if we consider the fact that they have to reach a B2 level of language, in order to apply for studies in Romanian, the pressure is even higher.

Intrinsic motivation is the one that allows students to learn a language based on personal decision, without any external pressure. When pressure is really high, failure can appear. Noels, in his study, talks about different types of intrinsic motivation: on the one hand we can talk about motivation through knowledge, which helps the learner explore new realms and be able to improve himself or herself. A second type of intrinsic motivation is through accomplishment, which helps the individual reach certain goals. Last but not least, he talks about motivation through stimulation, which is a process, involving feelings, joy, and happiness of the job well done. (Noels 2000, 59–60)

Progress in language learning becomes evident once linguistic challenges gradually increase, backed up by good results in the semester exams and followed by good accomplishments in the graduation exam, that offers a B1-B2 level certificate in Romanian.

But the context in which the educational process takes place is very important, and this aspect became very sensitive during the last academic year, 2020-2021, when due to the pandemic, all classes have been moved online.

The lack of face-to-face interaction in class between teacher and students and students and students became an impediment in the most appropriate process of language acquisition.

Yet, online teaching was not completely new for us and notions such as CALL (Computer Assisted Language Learning) or CMC (Computer Mediated Communication) represent the frameworks used by language teachers during the last couple of years. Backed up by the new platforms and interactive boards, that allow direct interaction in the virtual space, classes have been transformed into more interactive virtual environments, appropriate for the process of language acquisition.

However, the professor represents one of the most important sources of motivation for the student and stimulation, through grades, challenging tasks and interactive activities can trigger language acquisition.

Breakout rooms on Microsoft Teams represented an extremely useful tool for me. I used it during the communication classes, where I had the opportunity to split the class into smaller groups, made up of three or four students. Usually, I try to balance the groups, so that I don't have groups made up of very good students, or groups where the level is very low, so a balanced format is very important. During these activities they had either to describe pictures, or to come up with language production in the form of a dialog on a specific topic, or they had to prepare a presentation, either in the form of a video presentation or a PowerPoint presentation, describing customs, traditions, religious rituals, or they had to present a recipe or a traditional dish from a specific region of the world that they belong to.

This way, not only that the language skills are improved, but also communication skills and transfer of knowledge related to cultural background of each and every student. It is really important the relevance of the information, so that their cultural background could be highlighted, and a positive atmosphere could be created.

It is equally important for the teacher to produce relevant sources of language for their preoccupation. That is, if we have a majority of students that are interested in applying for medical studies, during the next academic year, then all grammar and vocabulary information should be centered around the topic of medical studies. That is why I found extremely interesting materials published by our colleagues from the *Victor Babes* Medical School in Timisoara, textbook entitled *Vitamina*, where in a friendly and interactive manner, the authors introduce relevant grammatical structures, idioms used in the medical vocabulary and language specific for the hospital environment, such as dialogues specific for the doctor-patient conversations, examples of situations in a dentist's medical office, a pharmacy, etc. (Kohn, Boc-Sînmărghițan, Șilindean 2018)

Last but not least, professors should set achievable targets for each student, based on the progress made so far and the overall objectives that the students have. Thus, sometimes we have to adapt our teaching methods and even the curricula according to the needs of our students. It obviously had to be adapted for the online teaching. The traditional whiteboard was replaced by an interactive board, where students had the possibility to produce content on the tasks assigned by the teacher. We also had the opportunity to use other tools, such as quizzes, questionnaires, jigsaw puzzles, in other words very friendly instruments where exercising vocabulary is the key activity.

Motivational studies suggest that goal achievement is the secret to learning foreign languages. Thus, Lorenzo considers that there are different methods for

achieving goals, which have to do with drill, error making and repetitive process of error correction:

It is well-known that education is usually prone to formalization, repetition, control and the establishment of traditional routines that stunt experimentation and creativity. Experimentation and creativity, together with complexity and error-making, are however crucial language development factors, and without them having a part in the act of teaching, motivation was logically absent or at least descending. (Lorenzo 2014, 141–142)

We, as teachers, are in charge of setting the goals for our students, by assessing their initial level, the intermediary level, after one semester, and pushing their limits, if necessary.

Modern techniques of teaching languages require a balance between focus on meaning and focus on form, so that they can develop on tandem. That is why, among practitioners, there are professors who only use the language support at the beginning of the teaching process. Although I found it really difficult, as it took me four years to get accustomed to it, I realized while teaching online that the solution becomes very efficient, pushing their limits and requiring a set of nonverbal skills, to enhance communication. The more innovative the classes, the more efficient they are, and the attitudes towards the language will be changed. Of course, the fact that they are adults is an advantage, because usually foreign language learning among high school students is sometimes negatively impacted by their reluctance to learn, which means their intrinsic and extrinsic motivation is almost inexistent. But overall, the learning process is an extremely emotional experience, involving a lot of frustration, negative or positive attitudes, consistency, or inconsistency, depending on the impact the language has upon each and every student. Students belong to an academic community, which usually helps them adapt to the environment, helps them integrate and communicate, but unfortunately the last academic year was an anomaly. I myself, as a language teacher, and a cultural facilitator, did not have the chance to meet face to face with the entire group of

students. We had at least half of the students that decided not to move to Romania, but attended classes from their home countries, by connecting online on the Microsoft Teams platform. The evidence showed the fact that the students that spent the foundation year of language in Romania were able to learn faster, even though they did not have many contacts with Romanians. Yet, the mere fact that they had to go shopping and order stuff, listening to people around them in the means of transport, or at the supermarket, opened the communication channels faster than in the case of the students that remained in their home countries.

3. Theories on the process of foreign language acquisition

The acquisition of any foreign language involves on the one hand the accumulation of vocabulary, grammatical structures, and pronunciation, all these three aspects being sometimes influenced by the native language, which can hamper or enhance the learning process of the new language.

On the other hand, there is a social process, that is closely related to the cultural aspects. For example, how different the languages are, if they belong to the same family of languages, as Romanian is a member of the family of Romanic languages, or they belong to different families of languages, if from a religious perspective the countries are at different poles, can help or negatively affect the process of acquisition. Because, at the end of the day, the whole process of learning a language is to help individuals function effectively in a new environment, to be able to study, work, socialize, make friends, overall to be able to become part of a new country and culture emotionally and socially. Sometimes these social and cultural aspects are more difficult to achieve, but they will be discussed in the next chapter, dedicated to the topic of culture and culture shock for international students.

Specialists have developed along the years different theoretical models and frameworks, that focus on the linguistic processes or the social processes. They are equally important, because it is due to them that we, as language teachers and cultural accommodators, can help learners of anew language adjust and function from a social perspective in the new country and culture.

Robert Gardner, in his study *Social Psychology and Second Language Learning* explains the fact that there are two types of processes involved in language learning: linguistic and social.

Among the linguistic processes, he considers that there are three important models, *the monitor model*, *the conscious reinforcement model*, and *the strategy model*, that have been developed along the years and are key for the present study.

The monitor model is related more to the performance in the new language, than connected to the acquisition. It was developed by Stephen D. Krashen in 1980s and Gardner explains that “there are two independent language systems, one conscious and the other subconscious, and that both can be activated in any language use situation. The monitor itself is viewed as a *conscious grammar*, and often the two terms are linked or used interchangeably”. (Gardner 1985, 125)

According to this model, learners are always monitored by teachers, and in language situations learners are paying attention to form and not to content, continuously editing the language. But such a model requires a lot of time, and the monitor is not always present to help adjustments or corrections. Grammatical rules are not so easily applied, particularly when we talk about the intensive course of languages.

On the other hand, this model works only when correctness of language is important for the user, but in the case of Romanian as a foreign language, this

aspect appears almost at the end of the study program, when learners master the language at B1-B2 level.

Last but not least, the success of the monitor model depends on the learners, how important rules are for them, how much they can stick to the rules, and if they have a “correct mental representation of the rule to apply”.

It is related to an extensive interaction in the new language, to the involvement of the teacher that can correct grammatical errors made by learners and through explicit presentation of grammatical rules. Yet, this model is somehow old fashioned because the new communicative methods of learning languages involve the creation of content without very much focus on form.

However, because I teach the practical course of Romanian Grammar and Vocabulary, I use the model a lot in my teaching, although, sometimes unconsciously, because for me the correct production of the grammatical structures is very important, and in a way, can lead the learner to the next level of learning and understanding the new language.

Krashen, the author of this theory, suggests that there are two types of language developments, “language acquisition” and “language learning”. The first one is based on language interaction in the new language, and in a specific way, it is very similar to the process of language acquisition in the case of small children, involving interaction and contextual communication, while the second development, is based on the drill and error correction processes, guided by the teacher. This one is a rather conscious process of learning specific rules.

Although a rather old theory by now, developed back in 1981 by Krashen, it is very useful because it explains why the school environment, which represents a formal context, can help reach a proficient level in a foreign language, in a rather short term. The fact that the last academic year, the year 2020–2021 took place

entirely online, without any face-to-face interaction in a formal context, resulted in a lower level of proficiency from the part of international students learning Romanian as a foreign language.

Secondly, Krashen suggests that his theory is an argument in favor of the idea that adults can learn faster and more efficiently a foreign language, because of the conscious involvement in the learning process.

A second important theory, also developed in the 1980s is called *the conscious reinforcement model*, created by J.B. Carroll, which is based on the learning theory, combined with the cognitive psychology theories.

This model focuses mainly on the factors that influence the individual's learning process once he/ she is faced with the new language.

The key word is *reinforcement*, which is understood as “an increment to an individual's perception of the appropriateness of the behavior to a specific context. It is knowledge of the world that is reinforced, not a particular response”. (Gardner 1985, 128)

According to this model, language learning begins once an individual feels the need to communicate in a specific context. Thus, he/ she decides upon the best response to a specific situation, relying on the knowledge in a specific language, non-verbal communication, mimics, gestures, kinesics, and proxemics, and with the help of the grammatical structures known until the respective moment. If the feedback is positive, then the desired goal is achieved.

There are two important consequences of the use of this model in the language production: on the one hand, if the individual receives a certain feedback, then the chances that the same process will be used in the future are higher, and secondly, “it leads to information about the nature of the language itself and the appropriateness of the response in certain contexts”. (Gardner 1985, 128)

The key aspect of this model is that it involves a very complex process of taking decisions, based on previous knowledge and response from the environment. The learners investigate the possibilities of finding a response from the environment, and if this response is visible, then the goal is achieved, and thus, the automation process is created. The stronger the habit of communicating is, the more interaction and language production will appear, without any attention paid to the form, but to the result. While Krashen's theory states the existence of a supervision, the teacher, the guide and control of communication, Carroll speaks about the existence of a "cognitive control center", that the "natural context" can be simulated in the class environment, drilled, and then reproduced in different language contexts.

The third model discussed by specialists, *the strategy model* was developed by Ellen Bialystok, and is made up of three levels: input, knowledge, and output.

Input is related to the amount of exposure to a foreign language, for example in the class, on television, in the streets, at the supermarket, from the readings and oral communication interactions.

The input allows the production of knowledge, that is relevant for the learner, that is "conscious knowledge about the language code (explicit knowledge) and intuitive automatic knowledge of the language (implicit linguistic knowledge)". (Gardner 1985, 130)

The last component of the model is the output, that means a sort of response, which can be spontaneous or immediate, while the second one is deliberate and demands a long term to be uttered.

The theoretical models that focus on social processes are equally important, in the eyes of the specialists. Gardner argues that their importance is

related more to the social factors that determine individuals to learn a foreign language, rather than to any linguistic structure, or the other way round, all those social impediments that prevent an individual from learning a language.

The *social psychological model*, postulated by W.E. Lambert, relies on the fact that from a psychological perspective, when a person can master a foreign language, then the self-esteem is highly raised. In turn, proficiency in the language is related to the level of interaction and socialization of the individual in the new language. It is also dependent on the behavioral characteristics of the individual, it involves cognitive factors, such as skills and intelligence, but also affective factors, such as motivation. In other words, once an adult embarks on a trip towards learning a foreign language, there are higher chances of reaching the level of proficiency if the individual is equipped with cognitive and affective skills.

Motivation is key, but there are also aspects, such as cultural adaptation to a new environment, availability for learning languages, as well as attitudes and orientation. In my career I have experienced many situations in which international students with a completely different cultural background from the Romanian one, although capable and intelligent, could not find the inner trigger that could boost the language learning process, due to their inability to adapt to a cultural environment that has different norms and values, beliefs, and attitudes from the ones they were accustomed to in their home countries.

There is a distinction between the integrative orientation towards language learning and the instrumental orientation. According to Lambert, instrumental orientation refers to the practical aspects of learning a language. In other words, do learners need the new language in their future endeavors, such as enrolling with bachelor and master studies in the new language, or do they need the new language for a job or a career in the new country?

The integrative orientation “reflects a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other group”. (Lambert 1967, 98)

An example in this respect is my former student Soyoung, from South Korea, married to a French top management representative, relocated to Romania for job reasons, who decided to learn Romanian language because she wanted to open her own business here, a Korean cuisine restaurant, and because she admires Romanian culture, is fluent in French and easily finds language similarities or connections between the two Latin origin languages. In this case there is a real integrative orientation towards Romanian language and culture.

“For the serious student who, in time, really masters the foreign language, we saw the possibility of a conflict of identity or alienation (we use the term *anomie*) arising as he became skilled enough to become an accepted member of the new cultural group”. (Lambert, 1967, 98)

What is suggested is the fact that if there is no real pressure of replacing the native language or culture with the new language, or the importance of the native culture and language is not reduced, then the individual has higher chances of gaining an additive bilingualism, helping him/ her to grow emotionally, and offering him/ her a set of social advantages.

The acculturation model, developed by J.H. Schumann in 1978, focuses on the process of learning a foreign language without any proficient training that is in the natural environment. He suggests that there are only two types of factors that influence the acquisition of a foreign language: social and affective factors. He defines acculturation as “the social and psychological integration of the learner with the target language (TL) group”. (Schumann 1978, 29)

There are numerous emotional variables that influence the acquisition of any new language, among which culture shock and language shock are the most

important. If the learner is not equipped with the skills to cope with culture shock and the language seems more difficult than expected the pressure from the environment is too big and chances for adaptation are almost inexistent.

The social context model emphasizes the fact that language acquisition is doubled by the adoption of specific patterns of behavior of the local community. The theory, developed by R. Clement in 1980s has at its center the concept of motivation. There are also aspects, such as aptitude for languages, social skills, friendliness and openness towards foreign people and new settings.

“Individuals can be motivated by integrative feelings to learn the second language or by fear of assimilation to avoid learning the language. In this way, the social context is seen as an important factor in the language learning context”. (Gardner 1985, 139)

The intergroup model is the last model presented by Gardner in his research. This model was developed by Giles and Byrne in 1982 and focuses on foreign language acquisition in the case of linguistic minority groups.

It is true that in language acquisition there is the need to identify culturally with the new community, thus acquisition is made in a formal context, in class, with the maintenance of cultural distinctiveness.

What all the above presented theories have in common is the concept of motivation. People either need to communicate in the new language at work, in school, if they moved to a foreign country and want to be integrated faster from a cultural perspective, they want to associate emotionally with other people, or they simply want to improve their skills in learning a different language, that will increase their self-esteem.

Language acquisition implies a set of changes at the level of the individual, either mental/ intellectual changes of emotional changes, but they all have in

common the concept of cultural adaptation, or even cultural integration. In case this aspect is not successfully tackled, culture shock can appear and negatively influence the life of a learner.

4. Culture, international students, and culture shock

As specialists suggest, culture is very complex, guiding our entire life, behavior, and can be compared to the behavior of a computer, that is programmed to do certain things according to a specific context. "Culture can be likened to a giant, extraordinary complex, subtle computer. Its programs guide the actions and responses of human beings in every walk of life. (...) The essence of effective cross-cultural communication has more to do with releasing the right responses than with sending the right messages". (Hall & Hall 1990: 4)

As Fons Trompenaars admits in his study, culture is visible at all levels of the individual behavior, dictating how we behave in school, in the family, when we are away, at work, etc.

Culture and its subcultures deeply impact the society, in the form of sociological phenomena, which can change in time, according to the demands of the society and the mentalities of the social group, representing a sort of landmarks, or starting points for a change of mentalities or a change of the ways of action of an individual, when he or she is in a stressful situation that involves the absence of the social group, the absence of the communication in the native language, in case once religious needs cannot be satisfied due to fact that there is no church in the immediate vicinity, because there are different norms and values in the new culture, that the individual is not familiar with and does not know how to cope with the new challenges.

In this sense, culture is no longer an abstract notion, but it solves the moral problems of the individuals, helping them to cope with the crises, at family level, at

educational/ school level, among the group of friends, or at work. Thus, subcultures such as: geographical, urban vs. rural, gender subcultures, age, professional and social status subcultures, can help us get accustomed to the internal cultural model of people in general, and at educational level, particularly when we talk about learning a special foreign language, like Romanian, it can help learners avoid dramatic cultural mutations or crises.

Culture was compared by Edward T. Hall with an iceberg. In his 1976 study, entitled *Beyond Culture*, Hall defined culture in such a visual way, with two different layers, one above the sea level, the visible one, including elements such as language, dressing code, customs and traditions, in other words all the visible elements that we see, when interacting for the first time with people from a different culture. While the deeper layer, or what is under the sea level, includes the important elements, such as beliefs, moral values, authority, family and group values, gender roles, pride, competitiveness, attitude towards the environment, expectations and attitude towards school and learning in general.

This cultural model can help us understand why, in certain situations, international students need a longer period for adaptation, because all their personal values are turned upside down, and at that specific moment they realize that nothing of what they considered familiar can be discovered in the new environment, starting from climate, religion of the people around them, language spoken, habits, customs, etc. Obviously, there are rare situations of total inadaptability, but at least one manifestation of the cultural anxiety can be observed with international students learning Romanian as a foreign language.

Generally, elderly students, aged 28–35 experience culture shock more powerful than the younger ones, aged 18–26, because they are more mature, they have different life values, it was more difficult for them to obtain the visa, yet they are more motivated to learn the language, because the time pressure is higher for

them. These students require a more careful cultural counseling, and international offices usually allocate at least one representative to take care of these special situations.

In case we cannot adapt to the environment we are facing a culture shock, and this shock is experienced with higher intensity by students from the Middle Eastern countries or from African countries, than an Italian or Greek student. Yet, the notions of cultural intelligence and emotional intelligence notions, that the professor should introduce during the Culture and civilization classes, can be considered a starting point for developing the skills for coping with feelings, and clarifying the career paths that they want to follow graduating the foundation year of Romanian language.

There are many situations in which international students come to Romania with a clear idea of the bachelor program they want to study, but little by little they realize that sometimes their ideas and plans are incompatible with a future career upon their return back home. A good example in this respect is the case of Monika, a student from Tanzania, who was decided to study Law in Romanian, but realized that the Romanian legal system is completely different from the one back home and her diploma would not be recognized by her country. That is why she changed the profile, until the end of the foundation year study program.

Thus, cultural intelligence becomes a key factor for the quick adaptation and integration of foreign students, in Romania, shaping characters and personality, so that coping with new challenges can be a smooth process. We need to develop a personal portfolio, that includes all these elements, so that problem solving, and social functioning could be efficient.

Bibliography

- Dorney, Zoltan, and Otto, Istvan. 1998. "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics*. 4: 43–69.
- Gardner, Robert. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Hall, Edward T., and Hall, Mildred. 1990. *Understanding Cultural Differences*. London: Intercultural Press, Inc.
- Kohn, Daniela, Boc-Sînmărghișan, Diana, and Șilindean, Daniela. 2018. *Vitamina*. Timișoara: Editura Victor Babes.
- Lambert, Wallace. 1967. "A social psychology bilingualism". *Journal of Social Issues*. 23: 91–109. doi:10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x
- Lorenzo, Francisco. 2014. "Motivation meets bilingual models". In *Motivation and Foreign Language Teaching*, edited by David Lasagabaster, Aintzane Doiz, Juan Manuel Sierra, 141–142. Amsterdam: John Benjamins Publishing House.
- Noels, Kimberly, Pelletier, Luc, Clément, Richard, and Vallerand, Robert. 2000. "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory". *Language Learning*, vol. 50, no. 1: 57–85.
- Schein, Edgar. 2009. *The Corporate Culture Survival Guide*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Schumann, John. 1978. "The acculturation model for second language acquisition". In *Second language acquisition and foreign language teaching*, ed. R. C. Gingras. Arlington: Center for Applied Linguistics.

INCIDENȚE SPIRITUALE DINTRE LITERATURA ROMÂNĂ ȘI MODELUL ROMANTIC EUROPEAN. RECEPTARE ȘI ORIGINALITATE ÎN OPERA LUI B.P.HASDEU

Ludmila Braniște

Faculty of Letters, Alexandru Ioan Cuza

University of Iași, Bulevardul Carol I nr. 11, Iași, Romania

branisteludmila@yahoo.com

Abstract

The premises of the Romanian historical drama as well as of the entire literature of historical evocation are found in the particularities of the historicism, defining dimension of the romanticism in general and of the Romanian one in particular. In the 19th century, the “century of nationalities” or the “century of history”, as it was called, took place a true restitution of history on the entire territory of the Romanian culture. Historianism becomes a characteristic of romantic theory and artistic practice, being the result of an extensive action to capitalize on history, undertaken from the angle of a certain social and philosophical conception and a declared ethical and political choice. Capitalized by a thorough scientific study, it gave rise to a romantic historiography, in which erudition and method combined were based on a broad democratic socio-political position. History has also been richly exploited through literature. Romanticism, which elevated to the rank of principle the social-educational function of art feeds, richly, on this source of the historical past, making, through artistic practice, the demonstration of efficiency, from a scientific point of view, brilliantly argued by Kogălniceanu, Bălcescu, and Barițiu.

Key words: romancism, history, authors, literature, Eminescu, Hasdeu, Shakespeare, writing style.

Fără să stăruim asupra genezei și particularităților evoluției dramaturgiei românești de inspirație istorică, vom spune că, în ciuda dificultăților numeroase, care țin de tinerețea culturii scrise, de dezvoltarea limbii literare, de lipsa de pregătire a actorilor și gustul artistic scăzut al publicului, drama istorică

românească a reușit să fie o modalitate proprie de exprimare a spiritului literar creator, o formă reprezentativă a poeziei dramatice și să rămâna una din permanențele și categoriile constitutive ale întregului gen dramatic.

Premizele dramei istorice românești ca și ale întregii literaturi de evocare istorică se găsesc în particularitățile **istorismului**, dimensiune definitorie a romantismului în general și a celui român în particular. În secolul al XIX-lea, “*secolul naționalităților*” sau “*secolul istoriei*”, cum a fost numit, a avut loc o adevărată restituție a istoriei (Calin 1975, 60–70) pe întreg teritoriul culturii române. Istorismul devine o caracteristică a teoriei romantice și a practicii artistice, fiind rezultatul unei ample acțiuni de valorificare a istoriei, întreprinsă din unghiul unei anumite concepții sociale și filozofice și al unei declarate opțiuni etice și politice. Valorificată printr-un temeinic studiu științific, ea a dat naștere unei istoriografii romantice, în care erudiția și metoda unite, s-au întemeiat pe o poziție social-politică larg democratică. Istoria a fost bogat valorificată și prin intermediul literaturii. Romantismul, care a ridicat la rang de principiu funcția social-educativă a artei (“*Fiți utili*”, le ceruse V. Hugo scriitorilor timpului său) se hrănește, bogat, din acest izvor al trecutului istoric, făcând, prin practica artistică, demonstrația eficienței punctului de vedere științific, strălucit argumentat de Kogălniceanu, Bălcescu, Barițiu. De la aceștia pornește și îndemnul de “*a lega*” literatura de istorie: “*Ca să avem arte și literatură națională, trebuie ca ele să fie legate cu societatea, cu credințele, obiceiurile, într-un cuvânt, cu istoria noastră*” (Kogălniceanu 1852, 4–5).

Asachi, Negruzzi, Hasdeu, Alecsandri, Eminescu, Slavici, Delavrancea scriu, în acest secol al istoriei, opere inspirate din istoria națională, schimbând prin importanța și noutatea ideilor și a procedeelelor artistice folosite, conținutul și codul retoric al întregii literaturi române.

Până la apariția acelei “*opere magnifice*”, cum a considerat Mircea Eliade, piesa **Răzvan și Vidra** a lui **B. P. Hasdeu**, drama istorică românească a străbătut câteva etape: cea a începuturilor, reprezentată de compunerile lui Gh. Asachi (**Petru Rareș, Mihai Vodă Viteazul, Ștefan cel Mare, Dragoș, întâiul domn suveran al Moldovei**), ale lui I. Eliade Rădulescu (**Vlad I, Mircea cel Bătrân**), ale lui C. Bolliac (**Radu Vodă, Tăierea a 12 boieri la Mănăstirea Dealului**) și T. Codrescu (**Plăieșul logofăt –mare**) ca să nu-i cităm decât pe cei mai importanți. Urmează, apoi, etapa pașoptistă, care cunoaște o producție masivă, ilustrată de N. Istrati (**Mihu**), Al. Pelimon (**Curtea lui Vasile Vodă**), I. N. Șoimescu (**Moartea lui Radu VII de la Afumați**), Alecsandri (**Cetatea Neamțului**), Bolintineanu, Baronzi, M. Millo și mulți alții. Toate au fost create cu scopul de a exersa acest fel de compuneri în limba română și de a pune bazele unei drame istorice naționale, care să-și exercite misiunea educativă, sub aspectul ei informativ, și sub cel formativ. Pentru aceste motive, finalitatea lor didactică este evidentă, fiind sprijinită pe moralizări politico-ideologice, pe valoare simbolică accentuată. Unele din ele se impun prin încercări notabile de reconstituire veridică a epocilor istorice, dar au multe elemente de melodramă, sunt lipsite de adevăr psihologic și au o expresie verbală limitată. Valoarea lor documentară este, însă, de reținut ca și contribuția lor utilă, sub raportul unui exercițiu literar necesar.

În deceniul al șaptelea al secolului trecut, Junimea pornește reacția teoretică împotriva unei literaturi, care, în mare parte, se abătuse de la scopurile și valoarea ei specifice, prin compromiterea principiului artistic, care alături de cel național, rămân, totdeauna, la temelia unei literaturi moderne, autentice.

În domeniul dramaturgiei cu subiect istoric, în mod paradoxal, expresia practică a reacției a fost realizată de cel mai înverșunat dușman al școlii critice junimiste, B. P. Hasdeu, care, judecând critic tot ce s-a realizat până la el, a reținut ceea ce era viabil și a integrat aceste elemente ale tradiției într-o nouă

structură dramatică, originală, ce va marca o dată definitivă în istoria dramaturgiei românești.

A putut s-o facă, pentru că, la înzestrarea artistică nativă, acest “*tânăr genial... stăpân pe toate instrumentele cunoașterii romantice*”(Eliade 1937, 49), cu o solidă instrucție, dobândită în alt mediu de cultură, decât cel autohton sau acela al Apusului european, caracteristic generațiilor pașoptistă și postpașoptista, a avut posibilitatea unei informații directe și vaste asupra mai tuturor epocilor și spațiilor din istoria dramaturgiei europene și a unei înțelegeri exacte a implicațiilor multiple ale fenomenului literar.

Întinsa și temeinica lui cultură ca și concepția lui literară se conturează, la început, în mediile spirituale ruse și, mai ales, polone (Eliade 1937, Hasdeu, 1936; Velea 1974; Petrică 1976.). Lui Hasdeu i-a venit, într-adevăr, ușor, datorită coordonatelor fundamental-romantice ale structurii sale psihice, să se apropie de cultura și literatura europeană a timpului său, fie ele din apus sau răsărit, aflate la jumătatea secolului trecut, în teritoriul istoric al romantismului.

De spiritul culturii polone se apropie încă de copil. Studiază minuțios limba polonă, pe care ajunge s-o stăpânească temeinic, “*ca pe a mea proprie*”, mărturisește el în jurnalul său intim (Dvoicenco 1936, 219), iar, în biblioteca tatălui său, Alexandru Hâjdău, care fusese și a bunicului Tadeu, găsește tot ce era, pe atunci, istorie, filozofie, filologie, literatură. La Universitatea din Harkov, unde audiază cursuri, la facultățile de drept și de istorie-filologie, în plină “*atmosferă polonizantă*” (Hasdeu 1968, 666), cu înverșunare întreținută împotriva teoriei țariste, are drept colegi și prieteni mulți tineri polonezi, iar, ca profesori, nume strălucite: Aleksander Mickiewicz, fratele poetului Adam Mickiewicz, Antoni Stanislawski, specialist în enciclopedia dreptului, dar și traducător, în polonă, a lui Dante, Alfons Walicki, profesor de literatură greacă și talmăcitor în limba maternă a lui Sofocle și Goethe.

Tânărul Hasdeu, “*jumătate student*”, “*jumătate husar*” și “*jumătate civil*”, cum sigur se caracterizează (Hasdeu 1982, 265), care căuta, tot timpul, fapta și împrejurarea excepțională, de unde și “*ipostazele de rebel în fața autorităților și seducător demonic*” (Hasdeu 1982, 151–162), (asemănător eroului lui Lermontov, *Peciorin*), dar și de un titanism puternic colorat de patriotism și democratism, a fost reținut de romantismul revoluționar și nationalist polonez și rus. Romantismul sud-est european, profund social, militant și democratic, și-a întemeiat programul, în teorie și în practica literară, pe reînvierea trecutului, pe reactualizarea istoriei, pentru a exalta sentimentul patriotic și a legitima drepturile popoarelor la autodeterminarea națională. Acest fel de romantism se altoia perfect pe “*configurarea romantică a structurii sale, cum o și spune într-o scrisoare, trimisă la Paris, celor două Iulii*”, soția și fiica, la temelia acesteia aflându-se “*contactul cu spiritul unei întregi națiuni*” și “*gândul de a face ceea ce n-a făcut nimeni*” (Cornea 1974, 248). Aceasta datorită faptului că orice influență este, cum s-a subliniat nu o dată, “*într-un fel prestabilită de cel influențat, ea trebuie să întâlnească un receptor capabil să perceapă mesajul, să-l decodifice, să și-l asume și să transforme, din alogen ce este, în autohton*” (Cornea 1985, 22).

“*Receptorul*” era descendentul unei vechi familii de boieri români, “*în sângele cărora se infiltraseră, prin legături de alianță, o bună doză de caracter slav mistic*”. Cu această structură, cum am amintit, el asimilează ușor, în atmosfera spirituală în care a trăit, o vreme, modelul romantic polonez, cu relieful lui distinct între celelalte romantisme europene, tocmai prin acea “*intensitate a expresiei libertare*” (Velea 1972, p. 36; Markevič 1963; Cornea 1980), proprie și romantismului românesc.

Literatura romantică poloneză începe cu apariția, în 1822, a volumului de **Balade și romane** al lui Adam Mickiewicz și va fi consolidată și diversificată prin operele lui Slowacki, Krasinski, Cjoszczynski ș.a. Pe toți, Hasdeu i-a citit și temperamentul lui protestatar și-a asumat mesianismul nationalist și

religios al acestor scriitori. Marile poeme **Grazyna** și **Konrad Wallenrod**, tragedia **Mazepa** și mai cunoscutele poeme **Pan Tadeusz** și **Dziady (Strămoșii 1832)**, ale lui Adam Mickiewicz l-au impresionat mult (în sonetele sale, scrise în rusește, îl pomenește cu admirație, iar în mormântul Iuliei va pune și un volum al poetului venerat (Hasdeu 1982). A citit și tragediile lui Slowacki, creatorul dramei moderne poloneze, **Weneda** și **Kordian** ca și pe cele ale lui Krasinski, **Nedivina Komedia** și **Irydion**, și operele acestor romantici, în care s-a concentrat așa de bine sufletul colectiv polonez, au avut un rol important în formarea unei personalități sufletești în devenire și în procesul creației acesteia.

În același mediu spiritual, a cunoscut și sentimentalismul rus, prin Jukowski și Karamzin. **Istoria Statului rus**, în 12 volume, a celui din urmă influențează puternic concepția istorică a lui Hasdeu, care a reținut, la lectură (Dvoicenco 1966; Bezviconi 1854; Cornea 1974), mai ales ideea despre rolul maselor populare în făurirea istoriei, prezentă și în concepția istoricilor români, Kogălniceanu și Bălcescu.

Îi citește și îi admiră și pe Pușkin, Tiutcev, Lermontov. Acești romantici ruși sunt alte “*valori consubstanțiale*”, care s-au integrat în structura lui Hasdeu, înlesnind cristalizarea propriului său univers moral și artistic, iar marea dramă a lui Pușkin, **Boris Godunov**, facilitează să se pună în discuție problema unor opere “*concordante*” și a analogiilor rezultate din întâlnirea lor, deasupra frontierelor geografice și lingvistice.

Tot atât de ușor i-a fost lui Hasdeu să se apropie, prin perfecta cunoaștere a limbilor germană, franceză, engleză, de teatrul romantic apusean, selectându-i, conform aceluiași “*dat*” prestabilit, în primul rând, pe Shakespeare și V. Hugo.

Pe Shakespeare, pe care l-a citit nu doar prin intermediari ruși și francezi, ci, se pare, direct, în original, l-a descoperit, mai întâi, datorită lui Karamzin și

Pușkin. Când se apropie de drama romantică franceză, de inspirație istorică, are prilejul să-l cunoască îndeaproape pe poetul și dramaturgul englez, pentru că romantismul, în ansamblul lui, dar mai ales, drama istorică, l-a întâmpinat cu entuziasm pe “*marele brit*”, pentru că opera lui constituia o strălucită demonstrație în favoarea tezelor teoreticienilor curentului (Duțu 1964; Grigorescu 1976; Dumitrescu – Bușulenga 1976; Kott 1969).

Secolul al XIX-lea, în ansamblul lui, reevaluează opera shakespeareiană, ajungându-se să se vorbească de o adevărată shakespeareomanie, deși nu toți teoreticienii și scriitorii l-au citit în original. Pentru cei mai mulți, Shakespeare este o cunoaștere mediată, făcută prin traduceri, localizări, pagini de teorie și critică literară etc., dar, cu toții, au identificat opera lui, spune un cercetător englez, H. Craig cu “*pasiunile unei întregi umanități: bucuriile și patimile lumii strânse într-o sinteză sufletească exemplară*” (Craig 1936, 405).

Scriindu-se despre destinul european al scriitorului englez, în lucrările de specialitate, s-a subliniat că redescoperirea lui Shakespeare a început încă de la sfârșitul secolului al XVIII-lea, când s-a pornit lupta împotriva “*dramaturgiei regulilor*”, luptă începută chiar din interiorul esteticii luminilor, pentru că el reprezenta argumentul hotărâtor al libertății în artă (Dumitrescu – Bușulenga 1976, 241).

Afirmarea prestigiului lui Shakespeare a pornit, mai întâi, din Germania, mișcarea **Sturm und Drang** fiind cu totul deschisă receptării lui. Lessing îl socotea “*un poet tragic mult mai mare decât Corneille*”; Herder și Goethe, (în ciuda renegărilor ulterioare), văd în el, ca și Doamna de Staël, “*alfa și omega artei moderne*”. În cercul revistei “*Athäneum*”, prin frații Schlegel și conferințele acestora despre arta dramatică, se vorbește despre Shakespeare drept “*culme a spiritului romantic*” și “*temelie romantică a artei moderne*”. Hegel însuși scrisese despre “*plăzmuirile artei romantice*” în tot scrisul lui (Marino 1973,

533–534). În Italia, anul 1739 cunoaște cea mai veche traducere din Shakespeare, prin **Iuliu Cezar** de Domenico Valenti; în Ungaria, Ferenc Kazinczy traduce **Hamlet** în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea (traducere cunoscută în Transilvania) (Grigorescu 1923, 32), în Rusia, Alexandr Sumarkov traduce, și el, **Hamlet**, în 1748, iar împărăteasa Ecaterina II adaptează, liber, **Nevestele vesele din Windsor** (1783) (Lutherv 1950; Grigorescu, 34), iar Karamzin tălmăcește **Iuliu Cezar**, reluând, în prefață, ideile lui Herder și Goethe despre “*acel tot unitar și desăvârșit*”, pe care-l alcătuiesc dramele lui Shakespeare, “*asemenea teatrului de necuprins al naturii*” (Luther 1950).

În Franța, destinul lui este mai puțin fericit, fiind considerat primejdios, pentru că, spunea Diderot, “*corupe*” publicul și nu-l educă. Reprezentantul cel mai puternic al atitudinii anti- Shakespeare, în Franța secolului al XVIII-lea, este Voltaire, care, în orientarea clasicistă a gândirii sale literare, considera că “*acest barbar de geniu*” nu poate fi tolerat în Franța, pentru că n-a respectat “*sfânta măsură*” și a amestecat “*genurile și stilurile*”, întrebându-se, în **Esseu despre poezia epică** (1728), text ce însoțește, la 1764, adaptarea sa după piesa **Iuliu Cezar**, “*cum poate o națiune eminentă să mai aprecieze asemenea monstruozițaji?*” (Brunetière 1907, 36; Lounsbury 1902)

Abia, la jumătatea secolului al XVIII-lea, opera lui Shakespeare începe să fie cunoscută mai bine și înțeleasă în complexitatea ei, dar nu de marii scriitori, ci de cei mărunți, ca La Place, Le Blanc, Ducray, Dumenil, autori minori de melodrame, care o imită. Le Tourneur dă, în traducere, o adevărată “*integrală*” shakespeareiană, iar Gilbert Pixérecourt, acest “*Corneille al bulevardelor*” și “*Shakespeare francez*”, cum a fost numit (Brunetière 1909, 286; Le Bréton 1935, 5), amestecă, în numeroasele lui melodrame, după modelul scriitorului englez, în “*creșterea tot mai mare a elementelor de emoție umană*” (Le Bréton), răsul cu plânsul, realizând “*tragedia burgheză*”, etapă importantă în evoluția dramei romantice de inspirație istorică.

Romantismul este însă mișcarea literară pentru care Shakespeare devine “învățătorul”, modelul idolatrizat. Reprezentanții ei, V. Hugo, Al. Dumas, Vigny, Musset, Gauthier, Berlioz îl consideră adevărată forță a naturii, “*concurență a bogăției vieții, amestec de bine și rău, urât și frumos, sublim și grotesc*”. Un eveniment, în viața artistică a Parisului, a fost sosirea unei trupe engleze, cu mari actori (Kean, Miss Smithson), care au jucat piesele lui Shakespeare și, deși nu toți cunoșteau limba engleză au înțeles “*realismul teribil în poezia divină*” a teatrului lui (Le Bréton 1747). Evenimentul a devenit prima ocazie a deschiderii bătăliei dintre clasici și romantici, când s-a rostit, pentru întâia oară, cum afirmase și Sthendal, mai devreme, în cartea sa **Racine et Shakespeare**, că “*Shakespeare est un dieu et Racine un polisson*” (Le Bréton 1751.). Teoreticianul romantismului, V. Hugo, în lupta lui pentru libertate în artă și pentru fundamentarea teoriei și practicii romantice, s-a sprijinit pe Shakespeare, în a cărui operă “*absolută, suverană, imperioasă... fără copie*”, a descoperit toate marile antinomii: “*tragedie, comedie, imnul, farsa, marele răs divin, teroarea și oroarea, într-un cuvânt **drama***” (Tacciu 1982). V. Hugo însuși îi dedică o carte omagială, **William Shakespeare** (1864), iar când fiul său, François Victor Hugo a realizat traducerea integrală a operei scriitorului englez, el o prefațează cu pagini entuziaste, în care subliniază caracterul demiurgic al creației lui și oferă și motivațiile preluării acesteia ca model romantic.

Shakespeare, în Franța, reprezintă un moment de vârf al destinului lui universal, receptarea sa stimulând, într-un mod hotărâtor, teoria și practica genului dramatic și dezvoltarea literaturii romantice, în ansamblul ei.

În consens cu acest cult declarat, în mod deschis, al lui Shakespeare, pe întreg continentul european, este și deschiderea literaturii române spre noul model, înfățișând-o ca pe un fenomen integrat în cultura continentului, care în sincronismul evoluției ei și accentuându-și mereu timbrul ei propriu, a participat la schimbările ce s-au produs în mentalitatea și sensibilitatea Europei.

Scriitorul englez începe să fie cunoscut în cultura română spre sfârșitul secolului al XVIII-lea, prin traduceri franceze și germane (Horia Rădulescu 1938, 252–271; Grigorescu 1969).

Trupe de teatru germane dau spectacole la începutul secolului următor, în Transilvania, la Sibiu, Brașov, cu piesele **Hamlet**, **Henric IV**, alte trupe, italiene, joacă în Moldova și Țara Românească, **Othello**, **Romeo și Julieta**, **Regele Lear**, **Hamlet**. Pornind de la aceste spectacole, apar și primele comentarii asupra autorului lor, cum este cel al lui C. Bolliac, care, în revista sa, “Curiosul” (1836), scrie, entuziasmat, despre “*poetul tuturor noroadelor prin energia și adevărata zugrăveală a patimilor*”. Moldoveanul Gh. Asachi are, în carnetele sale de însemnări, multe observații despre Shakespeare (Caracostea 1928), iar în propria-i creație, în poezie, nuvele, compuneri dramatice, nu lipsesc elemente din teatrul shakespearian.

În jurul anului 1840, începe să se traducă, mai mult, din opera lui, mai ales, în urma îndemnului lui I. Heliade Rădulescu. În proiectele **Bibliotecii Universale**, întemeiată de el, după un model francez, figurează, la loc de frunte, teatrul lui Shakespeare. Se traduce, acum, **Hamlet** (Ion Barac), **Iuliu Cezar**, **Machbeth**, **Othello**, **Romeo și Julieta**, **Neguțătorul din Veneția**. Pașoptiștii, în romantismul lor, se apropie, și mai mult, de scriitorul englez. Bălcescu, Barițiu, Bolintineanu mărturisesc un respect entuziast pentru acest “*clasic al lumii*”, cum îl numește Barițiu. Trupele lui M. Millo, C. Caragiale, M. Pascaly joacă piesele lui, instruind și educând publicul. Alecsandri, în al cărui teatru istoric, se găsesc destule elemente shakespeareiene, a evitat să se pronunțe, deschis, despre modelul său. Când Ion Ghica îi cere să prefăteze traducerea dramei **Romeo și Julieta**, realizată de fiul său, Dimitrie I. Ghica, acesta refuză, declarând: “*Cine ar avea curajul să se atingă de Shakespeare. Eu unul nu. Nu mă ating de cele sfinte*” (Romanescu 1904, 68; Adrian 1964, 30).

La Junimea se regăsește același respect pentru Shakespeare, “*nemuritorul*”, mai ales, datorită lui Maiorescu, cititor al pieselor sale, încă de pe băncile colegiului din Viena, iar “*momentul Eminescu*” marchează, în receptarea scriitorului englez, un punct de vârf, mai ales în înțelegerea exactă a semnificațiilor filozofice și etice ale textelor. S-ar putea ca apropierea poetului de Shakespeare să se fi întâmplat încă de pe la 1866, cum susțin unii cercetători (Călinescu 1965), atunci când concepea poemul **Mortua est** și romanul **Geniu pustiu**. Tot în jurul acestei date, încerca să traducă piesa **Timon din Atena**, iar, după 1870, el își mărturisește deschis admirația pentru forța de creație a acestui “*prieten bun al sufletului meu*”, în a cărei operă descoperă “*miile de fețe ale lumii*”, concurând “*natura și viața*”. În poemul postum **Cărțile** (1876), Eminescu scrie:

Tu mi-ai deschis a ochilor lumine
M-ai învățat ca lumea s-a citesc.

În paginile ziarului “Curierul de Iași” ca și în cele din revista “Familia” lui Iosif Vulcan, referirile la Shakespeare sunt numeroase, atunci când recenzează piese de teatru și judecă spectacole teatrale (Eminescu 1974; Eminescu 1970), recomandând drept model “*geniala acvilă a Nordului*”, ca, de exemplu, în articolul **Repertoriul nostru teatral**, în care consideră că educația etică și artistică a publicului românesc se poate face prin “*creațiunea geniilor puternice*”.

Cât privește pe dramaturgi, ca aceștia să ajungă să se lase influențați de Shakespeare (cum a făcut, și el, în drama **Bogdan - Dragoș**), trebuie, spune Eminescu, în același articol, să cunoască bine universul artistului model, printr-un studiu temeinic, nu cum a făcut-o Bolintineanu, exemplifică el, care, în dramele sale, nu a putut să ajungă, tocmai datorită unei cunoașteri superficiale, “*pe terenul cel grav și teribil, cu materia lui cea exactă istorică*” (Eminescu 1970, 41.). “*Shakespeare, spune Eminescu, nu trebuie citit, ci studiat și încă astfel ca să poți cunoaște ceea ce-ți permit puterile, ca să imiți după el*” (Eminescu 1970).

Lecția poetului a fost bine însușită către sfârșitul secolului al XIX-lea, de Al. Davila, care, și ca director al Teatrelor Naționale, a introdus, masiv, în repertoriu (la fel a făcut și alt director al acestor teatre, Pompiliu Eliade), piesele lui Shakespeare, jucate de mari actori (Dușu 1969), de Barbu Delavrancea, “*plin de rezonanțele dramaturgului englez*” (Dumitrescu – Bușulenga 1962) de Macedonski, Șt. O. Iosif, iar, după 1900, de Lucian Blaga, V. Voiculescu și mulți alții, care, prin propria lor operă sau prin comentarii despre Shakespeare (cum au făcut-o, în perioada interbelică, M. Dragomirescu, Gh. Bogdan – Duică, M. Ralea, T. Vianu) au demonstrat în ce măsură receptarea scriitorului englez a stimulat, ca model romantic, teoria și practica genului dramatic și a înrâurit gândirea și sensibilitatea scriitorilor români.

Cât privește receptarea hasdeiană a lui Shakespeare, la care trebuie să ajungem, vom spune că aceasta reprezintă un alt moment important al destinului românesc al scriitorului englez. Pentru autorul capodoperei **Răzvan și Vidra**, Shakespeare constituie un termen de referință și un argument în gândirea și practica sa artistică. Citindu-l atent, cum va cere, mai târziu, Eminescu, prin intermediare rusești, germane, franceze și poate, prin lecturi directe ale originalului, cum se presupune (Marino 1973), el a putut să-l comenteze și să-l folosească “*într-un sistem negreșit mai original*” (Grigorescu, 1969)

Hasdeu nu se limitează doar la declarații entuziaste, cum au făcut-o mulți din predecesorii săi, el ajunge, folosindu-se de “*gigantul Shakespeare ... din toți poeții cel mai proroc*”, să pună în discuție idei dintre cele mai interesante cu privire la raportul dintre literatură și istorie, și la construcția dramei de inspirație istorică. **Prefața** la “*tragedia*” sa , **Răposatul postelnic**, publicată în revista “*Din Moldova*” - 1862, marchează o dată importantă în evoluția gândirii estetice românești (Dima 1962).

În relația dintre istorie și literatură, Hasdeu crede că drama și nu romanul istoric poate să reînvie trecutul: *“Trecutul unui popor poate să învie numai într-o dramă istorică. Romanul istoric e prea monoton, chiar sub pana unui Walter Scott ... drama și numai drama este în stare a reproduce viața umană cum ea este, fără a lungi, fără a tăia în categorii, fără a desfigura prin subiecți virtutea autorului”* (Hasdeu 1968, 693). Mai mult, evocând trecutul, drama, în respectul ei pentru veridicitate, reușește să oglindească și *“caracterul politic și moral al unei epoci”*, dar și caracterul național... *“obiceiele năciunare în privința etimografiei”*, așa cum a făcut drama **Răzvan și Vidra**. În ceea ce privește tipologia, tot drama *“răsfrânge patimile însușite naturii omului”*, așa cum au reușit să facă Sofocle și Shakespeare, *“genii”* așa de diferite, pe care el îi *“împacă”*, punându-i alături, pentru că *“profunda mea admirațiune pentru Sofocle nu mă împiedică niciodată de a idolatriza pe Shakespeare. Din Shakespeare am luat mulțimea și caracteristica varietate a persoanelor dramei și contrastul dintre sublim și bufon, dintre plâns și râs, contrast care ne întâmpină la tot pasul în viața zilnică”* (Munteanu, 1963, 61).

Ideile desprinse din lectura dramelor shakespeareiene au alimentat bogat gândirea teoretică a lui Hasdeu și, prin el, întreaga estetică literară românească. Modelul shakespeareian va fi integrat și în creația lui literară într-un mod atât de original, încât nu i-a anulat, cum vom încerca să arătăm, viziunea autohtonă, propria individualitate. Drama **Răzvan și Vidra** ne dă posibilitatea să vorbim despre un anumit tip de receptare a unui model, determinată și de afinități de concepție și de înzestrare creatoare. Se știe că impactul unei mari opere poate crește sau scădea după calitatea **receptorilor**, după capacitatea lor de a primi și valorifica, la modul creator, mesajul ei, adevăr care i-a făcut pe comparatiști să vorbească tot mai mult despre existența unei *“consonanțe empatetice”*.

Tot atât de deosebită, decât aceea a scriitorilor români de până la el, este și ipostaza hasdeiană a receptării lui Victor Hugo, care, ca și cea a lui

Shakespeare, ne implică într-o altă ordine artistică, creatoare, de inrudiri, filiații și “influențe”.

“*Geniu fără frontiere*”, cum l-a numit Baudelaire, Victor Hugo a constituit un model romantic fascinant pentru tot secolul al XIX-lea. Teoretician al romantismului, prin vestita prefață la drama **Cromwell** (1827), devenită manifestul cel mai autentic al curentului, poetul francez a devenit o omniprezență a romantismelor europene, pentru că, prin vocația lui de universalitate, romantismul francez, și prin el, V. Hugo, a înlesnit contactele între literaturile lumii, favorizând circulația ideilor, motivelor, procedeele artistice în domeniul poeziei, dar, mai ales, în cel al teatrului istoric.

Ca și pentru Shakespeare, și pentru V. Hugo, entuziasmul ia, pretutindeni, forme hiperbolice, pentru că a impresionat prin originala combinație a libertății imaginației cu “*expansiunea eului*” și prin știința acestui “*magician al verbului*” de a fi îmbrăcat ideile în sonorități ample. S-a vorbit de o adevărată reprezentare mitică a persoanei și operei lui, considerându-se că V. Hugo “*nu se discută, se admiră*” (Popa 1935). Și, totuși, a existat o controversă V. Hugo, “*au existat și mulți detractori*”. Ceea ce a nemulțumit pe aceștia a fost retorica prea grandilocventă, faptul că n-a știut să așeze măsură în tumultul creației, fiind doar “*un jongleur de ritmuri și de rime*”, o simplă forță verbală. “*A frământat mai multe cuvinte decât idei*”, va spune Anatole France. Cu toate acestea, gloria lui nu s-a micșorat, V. Hugo a continuat să rămână o imagine sacră, ce nu trebuia supusă discuției.

Paul Cornea, în studiul său, **Succesul literar. Configurație, funcționare, motivații**¹, a pus în discuție “*destinul triumfal*” al unui mare poet, explicând succesul operei lui prin “*concordanța*” între un scriitor și epoca sa,

¹ În volumul *Regula jocului*, București, 1980, p. 71 – 92.

pornind de la H. R. Jauss, care a discutat “*relația operei de succes cu un orizont de așteptare*”, determinat de factori spirituali congruenți. V. Hugo a avut, prin “*calitatea exponențială*” (Cornea 1974) a operei sale, aptitudinea de a servi publicului drept “*ecou sonor*”, după expresia sa însăși, iar prestigiul și actualitatea lui nu pot fi contestate. “*Laissez les génies*, spunea el însuși, (V. Hugo s-a așezat singur ca geniu al omenirii, alături de Shakespeare, în cartea închinată acestuia) *tranquilles dans leur originalité. Le génie est une entité comme la nature et veut, comme elle, être acceptée purement et simplement. Une montagne est à prendre ou à laisser*” (Popa 1935).

În spațiul literaturii române, scriitorul francez a fost receptat devreme, începând din deceniul patru al secolului trecut, când romantismul francez constituie principala referință a culturii române, desigur în condițiile existenței unei puternice afinități. Alături de Lamartine, V. Hugo este romanticul cel mai prezent în acest spațiu cultural. (Cornea; Tacciu; Hugo și alții 1985)

Poetul francez a fost descoperit, mai întâi, în versiune originală, știut fiind că scriitorii și oamenii de cultură erau buni cunoscători de limbă franceză. Prin studii, călătorii, prietenii politice și literare, ei vin în contact direct cu literatura franceză clasică și contemporană lor. În bibliotecile particulare și publice, în cabinetele de lectură, din prima jumătate a secolului al XIX-lea, această literatură este bogat reprezentată, ca, de exemplu, în catalogul librăriei lui Frédéric Walbaum din București sau cel al lui Adolphe Hennig din Iași (Walbaum 1838), în care figurează Lamartine, Chateaubriand, G. Sand, Al. de Musset, iar V. Hugo e prezent cu dramele **Cromwel** și **Marion de Lorme**, și volume de versuri.

Tot atât de mult va fi citit, în original, și după 1850, cum indică și catalogul bibliotecii lui Al. Odobescu, întocmit de el însuși, în care, printre cele 1500 de volume, se află toate operele lui V. Hugo, apărute până la acea dată (Ioan 1985).

Cunoscut a fost, apoi, V. Hugo prin traduceri, când, sub impulsul acțiunii desfășurate de I. Eliade Rădulescu, la **Biblioteca Universală** și a activității **Societății filarmonice** (1833), se dezvoltă o largă acțiune de tălmăcirii din teatrul apusean, în special din cel romantic al lui V. Hugo, considerat un model, cu misiune socială, educativă.

În 1837, C. Negruzzi traduce dramele **Angelo tiranul Padovei** și **Maria Tudor** (în “Albina românească”, și “Curierul românesc” va publica traduceri din odele și baladele lui V. Hugo, reunite, în volume, în 1847). Cea de a doua piesă este precedată de o scrisoare a lui Eliade Rădulescu către C. Negruzzi, considerată drept primul comentariu asupra scriitorului francez, în care admirația pentru acesta este comunicată deschis: *“Ca să vorbesc ceva despre V. Hugo e prea puțin pana mea când, de atâția ani se ocupă tiparul Europei de școala lui și când chiar și din bătrânii urmași ai școlii cei vechi, cu toate prejudețele lor, au început a recunoaște geniul și adevărul autorului acesta”* (Ioan 1985). Ca și Negruzzi, Eliade Rădulescu va rămâne, până târziu, în tovărășia poetului francez, realizând mai multe *“imitațiuni”* după versurile lui și închinându-i tribunului profet și vizionar ode.

Cezar Bolliac, C. Stamati, căpitanul Șt. Stoica traduc, și ei, în primele decenii ale veacului trecut, versuri, drame și romane de V. Hugo, iar pașoptiștii, mai mult ca aceștia, îl vor admira, nu numai pe poetul profet, creatorul poeziei mesianice – umanitare, ci și pe revoluționarul francez, unii din ei, ca Bălcescu, frații Golești, Brătenii, C. A. Rosetti cunoscându-l personal, la Paris, unde revoluționarii români au mulți prieteni politici și susținători ai cauzei românești (Bucur și Hugo 1985).

La interesul pașoptiștilor români pentru V. Hugo se adaugă cel al junimiștilor. V. Pogor traduce, din poezia, lui în paginile “Convorbirilor literare”,

iar T. Maiorescu declară că, pentru el, V. Hugo reprezintă “*dezrobirea spiritelor de sub jugul clasic și de sub jugul politic*” (Maiorescu, 209).

Spre sfârșitul secolului, se va traduce mai puțin din poezia lui V. Hugo, interesul publicului cititor mergând spre romanele lui (romanul **Mizerabilii** este tradus chiar în anul apariției lui) (Cornea 1966) și din nou, spre teatru, piesa **Ruy Blas** jucându-se cu mare succes pe scena Teatrului Național din București. Între alți comentatori ai spectacolelor, ca D. Ollănescu, Fr. Damé, Eminescu este cel care stăruie asupra virtuților dramatice ale “*genialului autor francez*”, recomandându-l, în paginile ziarului “Timpul” (1878, 1881), ca model pentru întreaga literatură română, pentru că el “*știe a pune în scenă poporul, el și numai el. Adorator al poporului și al libertății, el le reflectă pe amândouă în contururi mari, gigantice*” (Ioan 1985).

Caragiale, realistul, îl va dezavua, spre surprinderea multora, pe V. Hugo. Nu i-a plăcut “*lirismul trandafiriu insuportabil*”, dar interesul pentru scriitorul francez nu scade înainte și după primul război mondial, el se menține tot atât de viu ca în secolul romantismului, traducându-se mereu din poezia, teatrul și romanele “*celui mai mare poet al veacului nostru*”, cum îl considerase și Dobrogeanu-Gherea, în cunoscutul articol, **Artiștii cetățeni**. Interesul continuă până astăzi, poeți dintre cei mai reprezentativi traduc din el, iar teoreticieni, istorici și critici literari, ca T. Vianu, M. N. Condeescu, N. I. Popa, C. Ciopraga, I. Brăescu, P. Cornea, Zoe Dumitrescu – Bușulenga prefățează volume de traduceri și scriu, cu entuziasm, despre opera lui întinsă și profundă, adevărată meditație intelectuală și artistică asupra condiției umane.

De la traduceri s-a trecut, și în literatura română, ca în toate literaturile, la imitații, localizări și la influențe. Poezia romantică românească, mai ales, cea social - militantă, de la Bolliac la O. Goga, a stat sub semnul mirajului operei lui V. Hugo, iar mitul personalității lui a alimentat bogat cu teme, motive,

eroi, procedee stilistice drama istorică românească. Toate căile principale prin care o operă literară intră în contact cu altă literatură au funcționat, ca și la Shakespeare, și în cazul lui V. Hugo: lectură, traducere, imitație, comentariu critic, influență. În felul acesta, cultura română oferă un mod reprezentativ de coparticipare la mișcarea spirituală europeană.

B. P. Hașdeu s-a integrat, și el, în această omniprezență a spiritului hugolian. Nu a scris, în mod special, despre el, cum a făcut cu Shakespeare, dar, l-a citit, cu siguranță, în totalitatea operei, l-a admirat pentru tot ce a făcut ca ideolog și creator pentru teatrul istoric romantic, i-a înțeles mesajul și l-a luat ca model pentru a și-l asuma și re- produce. “*Influența*” lui V. Hugo asupra lui Hașdeu, ca și aceea a lui Shakespeare, Schiller, Pușkin, depășește stadiul întâmplării. Existența unor afinități prealabile de ordin intelectual și afectiv a făcut ca această “*influență*”, care nu vine, niciodată, dintr-un singur izvor, să fie productivă, atunci când întâlnește o conștiință artistică activă, în sensul că ea îl orientează pe scriitorul “*receptor*” spre propria-i personalitate, ajutându-l să transforme ideile, atitudinile, experiențele personale. “*Nimic mai original, nimic mai propriu al tău, spune, cu mult adevăr, Paul Valéry, decât să te hrănești cu alții. Cu condiția să-i digeri. Leul e făcut din oaie asimilată*” (Valéry, 478; Cornea 1980, 109). Cum influența nu e niciodată izolată, pură, ci “*rezultatul a nenumărate elemente de natură diversă și pondere inegală*” (Valéry 1980, 94), Hașdeu, în opțiunile sale, unele directe, altele indirecte, pentru modelele europene, a “*digerat*” hrana aceasta spirituală, a absorbit-o într-un mod particular și, din această “*osmoză*”, a rezultat o operă nouă. Din viziune autohtonă, pricepere artistică și lectură romantică a unor surse literare străine, s-a născut **Răzvan și Vidra**, o capodoperă a teatrului istoric românesc. Integrarea meșteșugită a unor “*influențe*” poate prezida și opere exemplare.

Înainte de a realiza această “*admirabilă*” dramă, cum o consideră G. Călinescu (Călinescu 1942, 326), în conținutul căreia se adună toate dimensiunile psihologice, morale, artistice ale istoricului, poetului, dramaturgului,

teoreticianului, lingvistului, folcloristului Hasdeu, el își exercită talentul în câteva producții dramatice de inspirație istorică. În anii adolescenței, schițează, în limba rusă, fragmentul dramatic **Domnița Roxana**, în care se întâlnesc numeroase reminiscențe de lectură din drama romantică poloneză și din Pușkin (**Evghenii Oneghin**), cum susțin comentatorii scrierilor lui din tinerețe (Dvoicenco 1936).

Tema dramei, dezvoltată în jurul sacrificiului fiicei lui Vasile Lupu, obligată să-l urmeze pe Timuș Hmelnițchi, pentru a salva Moldova, a inspirat o întreagă literatură română și polonă, întemeiată pe izvoare polone, ruse și ucrainene.

Subiectul acestei încercări îl va relua, mai târziu, în două versiuni românești: **Domnița Rosanda**, publicată, în 1868, în revista “Familia” și, cu alte modificări și sub un nou titlu, **Femeia**, tipărită în “Revista nouă”, VII, 1875.²

Sub puternica înrăuire a romanticilor polonezi și ruși, tânărul Hasdeu își construiește “*schita dramatică*” pe un dublu simbol. Unul este general uman, concretizat într-un personaj feminin, care, prin sentimentele și faptele sale, pune în lumină o idee scumpă autorului: superioritatea caracterului feminin asupra celui masculin. Celălalt simbol este unul politic, de actualitate: afirmarea patriotismului prin sacrificiul suprem, ca valoarea cea mai înaltă a condiției umane și civice. Rosanda, deși îl iubește pe principele “*policiesc*” Korybut, se jertfește în numele datoriei față de țară.

Toate elementele de conținut și formă ale lucrării sunt realizate în conformitate cu schema specifică formulei romantice, doar conflictul este construit pe ciocnirea dintre sentiment și datorie, ca în tragedia clasică franceză. Ne reține, la lectură, dimensiunea umană a personajelor (care se va accentua mult în drama **Răzvan și Vidra**), caracterizate, nu printr-o singură însușire dominantă, ca la

² Retipărită în volumul *Sarcasm și ideal*, 1897.

Racine și V. Hugo, ci prin multe calități, ceea ce dovedește existența, mai puternică, în fondul concepției sale artistice, a “*semizeului dramatic*” Shakespeare. Rezultat al acestei coexistențe de modele variate: tragedia clasică, drama romantică poloneză și franceză, la care se adaugă modelul permanent al “*teribilului geniu*” al scriitorului englez, scrierea dramatică **Femeia** mărturisește, de pe acum, forța creatoare a autorului ei, care știe să asimileze elementele tradiției și ale inovației, și să le concretizeze artistic, într-o formulă originală, în acord cu temperamentul său pasional.

O schiță preliminară pentru drama **Răzvan și Vidra** este și “*tragedia istorică într-un act*” **Răposatul postelnic**, publicată în revista “Din Moldova”, 1862, nr. 6. Schematică și grandilocventă în expresia ei, Hasdeu concentrează, în numai 12 pagini, tot arsenalul unei lucrări de esență romantică: intrigi de culise, crime, trădări, adultere, scene sângeroase, personaje malefice, ca boierul Moțoc și postelnicul Șarpe (asemănători lui Iago și Richard III), personaje reluate în alte lucrări ale sale, ca romanul **Ursita** și monografia **Ioan Vodă cel Cumplit**.

Lucrarea este, de fapt, o “*adaptare*” (Angelescu 1988, 9) după marile tragedii ale literaturilor lumii, de la tragicii greci (Sofocle) la romanticii francezi și italieni ca și mereu prezentul Shakespeare (în notele și comentariile “*tragediei*”, Hasdeu numește, orgolios, numeroasele surse literare asimilate, din întreaga dramaturgie universală, comică și tragică).

Mai interesante sunt teoretizările, pline de substanță, din întinsa **Introducere** (unele idei le-am și pus în lumină), în care se delimitează, polemic, de tradițiile dramei istorice românești de până la el, afirmându-și, deschis, concepția teatrală și idealul artistic. (O va face, aproape în aceiași termeni, și în articolul **Mișcarea literelor în Iași**, apărut în revista “Lumina”, 1863, nr. 12, luând în discuție drama **Petru Rareș** a lui Asachi, atunci apărută).

Hasdeu și-a propus, cum declară în această **Introducere**, să realizeze imaginea “*caracterului politic și moral al unei epoci*”, fără să recurgă, de rândul acesta, la vers, pentru că versul nu poate “*a re- produce o epocă istorică în totala ei simplitate, de a înzestra persoanele dramei cu varietatea caracterelor și limbajelor, de a face să dispară individualitatea autorului*” (Oprîșan 2003, 355). Nu a reușit, însă, să facă ceea ce și-a propus, pentru că, vrând să ajungă la reflectarea veridică a vieții românești din prima jumătate a secolului al XVI-lea, într-o “*dublă*” imagine, “*complementară și simbolică, particulară prin istorie*” și “*cosmopolită*” prin fondul general uman al personajelor, acestea cu “*patimile însușite naturei omului*”, cum o spune, se ajunge, datorită neînțelegerii caracterului convențional al artei, la o suprapunere totală a imaginii cu “*natura*” oamenilor și viața lor. Prin nerespectarea principiului **veridicității**, obligatoriu în literatura de evocare istorică, se produce neadevăr istoric și psihologic, și artificialitate. Deficitară sub raport artistic, “*tragedia*” **Răposatul postelnic** rămâne, în istoria literaturii române, prin obiectivele ei teoretice, noi, revoluționare.

După aceste “*exerciții*”, Hasdeu oferă dramaturgiei istorice naționale, într-o epocă de renaștere politică și morală, când istoria joacă un rol hotărâtor în această acțiune, prima capodoperă a genului, **Răzvan și Vidra**.

Sub titlul **Răzvan Vodă**, drama în versuri, în cinci cânturi, a apărut, mai întâi, în foiletonul ziarului “Perseverența”, 1867, (an I, nr. 6 în toate numerele din martie până în iunie). În cursul aceluiași an, o tipărește în volum, cu același titlu și cu puține modificări în text, ca ediție a II-a (nu s-a descoperit nici un exemplar din ediția I-a) (Eliade 1937). Cu titlul de **Răzvan și Vidra**, poemă dramatică în cinci cânturi și cu revizuirii și adăugiri importante, o retipărește în a III-a ediție, în anul 1869. Abia după 16 ani, în 1895, Hasdeu publică o nouă ediție, cu același titlu și cu mici modificări. După moartea autorului ei, drama a fost reeditată în nenumărate ediții, unele din ele cu erori (Eliade 1980). Prima reprezentare a dramei a avut loc la 10 februarie 1867, la București, la Teatrul cel

Mare, pe scena Companiei Bossel, cu Mihai și Matilda Pascaly în rolurile principale. Reprezentația a fost anunțată în ziarul “Românul”, din 8 februarie 1867, în paginile căruia, V. A. Urechia o discută la modul hiperbolic, cum va face și I. C. Fundescu (Hasdeu 1981). În același an, însă, în paginile “Convorbirilor literare” (nr. 18, din 15 noiembrie), junimistul P. P. Carp îi contestă orice valoare documentară și artistică, dar critica pornește dintr-o motivație politică, nu estetică⁶⁴. Când Hasdeu publică ediția a IV-a a dramei, în 1895, își aduce aminte de “*vechea socoteală*” cu P. P. Carp și publică, fără resentimente, cronica drept prefață a ediției. “*Nu mă sfiesc de a mulțumi d-lui Carp, plătindu-i cu legiuită dobândă; acum când amândoi suntem bătrâni, o poliță din tinerețe, plătind-o cu aceeași francheță și cu același cavalerm care ne-au distins boier-boierește pe amândoi*” (Eliade 1937). “*Prisosul de gândire*” al istoricului în dauna dramaturgului, cum scrisese P. P. Carp, în cronica sa, a mai fost invocat și de alți comentatori, ca Pantazi Ghica³, I. L. Caragiale (Luca 1878), (care vede, însă, în ea “*singura producere dramatică românească cu adevărat originală*”), de Al. Davila⁴, N. Petrașcu⁵ și alții. Eminescu, în articolul **Repertoriul nostru teatral**⁶, propune “*această dramă în cele mai multe privințe bună*” să figureze permanent în repertoriul dramatic național, unde a și rămas până astăzi, interpretată de mari actori (Pascaly, Gr. Manolescu), care au impus-o și în conștiința publicului spectator.

În **Prefața** la ediția a II-a a dramei, Hasdeu precizează că a dorit să realizeze o “*producere literară, psihologică și istorică*”. Pentru a ajunge aici, a pornit ca toți pașoptiștii, al căror moștenitor se consideră, de la istorie, de la

³ În ziarul “Presa”, 1868, nr. 113 (“autorul schilodează și fantasmagorește istoria”, scrie el).

⁴ În “Literatura și arta românească”, 1899, III, nr. 5.

⁵ În aceeași revistă, nr. 1, 1897.

⁶ Apărut în “Familia”, VI, 1870, nr. 3, din 18/30 ianuarie.

realități naționale, așadar, pe care va ști să le interpreteze în viziune personală, originală. “În privința istorică”, scrie, în aceeași **Prefață**, “*avui în vedere două preocupățiuni deopotrivă importante: istoria epocii în genere și istoria lui Răzvan în parte*” (Hasdeu, 399). Epoca este “*finitul secolului XVI*”, una din “*perioadele cele mai oligarhice din Analele României. Această luptă de ură între boieri și popor, între cei avuți și cei săraci, între cei apăsați și cei ce apăseau, eu m-am încercat de a face pe cât se putea mai plastică*” (Hasdeu 1937).

Pentru a se informa asupra acestei epoci, el a pornit de la cronică lui Miron Costin, dar, ca orice romantic, Hasdeu a prelucrat documentul, mutând interesul de la întâmplări, fapte, la interpretare, la “*restaurare*” (Tacciu 1982). “*Subiectivizând*” istoria, ajungând la o înțelegere dramatică a ei, el nu se oprește doar la buna ei cunoaștere. El “*citește*” în trecut prin “*puterea unei colosale imaginațiuni*”, iar această lectură artistică romantică a documentelor îl ajută să ajungă de la cunoaștere la creație, devenind din “*uvrier*” – “*artist*”, cum a fost și N. Bălcescu, modelul său.

În privința “*istoriei lui Răzvan în parte*”, autorul dramei pornește de la același document istoric, la care adaugă studiul **Răzvan Vodă** al lui Bălcescu, publicat în primul număr al revistei “România literară” (confiscat de ocârmuire din cauza prezenței, în paginile ei, a acestui studiu), iar faptele puține pe care le descoperă aici sunt, din nou, interpretate, “*însuflețite*”, pentru a face, din tânărul născut dintr-un “*tată țigan și o mamă româncă*”, un “*supraom*”, un titan romantic, pus să străbată drumul de la mărire la prăbușire și moarte, din “*zenit până în pulberea căderii*”.

Situația dramatică, în care este pus personajul lui Răzvan, se află chiar în primul cânt, cu motto^{ul} **Un rob pentru un galben**, unde îl vedem pe erou deschizând o luptă dramatică împotriva unei lumi ostile lui. Țigan eliberat, știutor de carte, “*suflet de vultur*”, cu un caracter “*înfocat, generos, eroic și*

impresionabil”, cum îl caracterizează însuși Hasdeu, iubitor de dreptate și libertate, Răzvan denunță exploatarea și moravurile corupte, recurgând, la început, la versuri satirice, numite “*cântece de batjocură*”, redactate în formă populară și afișate pe zidurile orașului Iași.

Frunză verde de negară!

Norodul plânge și sbiară,

1. *Dar în cer și pe pământ*

Nu-l aude nici un sfânt!

Elementele fundamentale ale conflictului sunt schițate în declarația lui Răzvan:

Lumea-și bate joc de mine! Râde lumea de Răzvan! ...

O să râz și eu de lume! ... Da, vom râde fiecare:

Ea de mine cu trufie, eu de dânsa cu turbare! ...

și acest conflict se amplifică mereu, de-a lungul celor cinci cânturi, până la rezolvarea lui, punând în lumină măreția și zădărnicia luptei omului cu forțe implacabile.

Judecat și condamnat la spânzurătoare, pentru vina de a fi scris “*cântecele de batjocură*”, amenințat de a fi luat rob de către boierul Sbierea, a cărui pungă de bani o găsisse, Răzvan fuge peste Prut, în codrii Orheiului, alegând “*dalba haiducie*”, (Cântul II – **Răzbunarea**), știind că:

Numai codrulețul drag

Dă dreptate la sărac!

Numai arcul după spate

Dă săracului dreptate!

Generos, Răzvan îl eliberează pe Sbierea, dușmanul său, când acesta este prins de haiduci și își duce mai departe lupta pentru dreptate. Dar, judecându-se mereu în comparație cu cei din jur, el începe să-și recunoască superioritatea morală. Gândul “măririi” își face tot mai mult loc în mintea sa ca și hotărârea de a șterge prin putere “pata” originii sale țigănești. Voința de a-și depăși condiția umilitoare, impusă de împrejurări și mentalitatea oamenilor, degenează într-o patimă distrugătoare, modificând caracterul uman al eroului, mai ales după apariția Vidrei (Cântul III - Nepoata lui Moțoc). Acest proces de modificare a conștiinței eroului, urmărit cu pricepere de autor, dă mult dramatism elementului psihologic, care, adăugat celui social, adâncește conflictul și dă o semnificație tragică deznodământului.

“Setea de a merge înainte” îl pierde pe erou (Cântul IV - Încă un pas). Căpitan în armata polonă, hatman în oastea moldovenească, Răzvan îl trădează pe Aron Vodă, îl doboară de pe tron și îi ia locul. Ajuns pe scaunul Moldovei, împotriva normelor sociale și morale ale vremii sale (“nu se cade s-apuce scaunul țării orice neam”, spune Tănase, țăranul care reprezintă mentalitatea poporului), el se prăbușește, prin moarte, înainte de a se vedea, cum aspirase, “împărat al românilor” (Cântul V – Mărirea).

Trecerea în revistă a subiectului dramei, ne dă posibilitatea să punem în discuție structura unitară a conflictului, care se adâncește cu fiecare cânt, tocmai prin completarea reciprocă a “istoriei epocii” și a “istoriei lui Răzvan”, adică a elementului social și a celui psihologic, și nu prin opunerea lor⁷⁴. În primele două cânturi, Hasdeu insistă, cu multe detalii de ordin social și moral din realitățile românești, pentru a motiva “mânia mizantroapă” a eroului și a explica “istoria” lui, istoria înălțării și căderii lui. Abia, în pragul morții, Răzvan înțelege zădărnicia “goanei” sale spre putere, spre mărire. “Mărirea deșartă și iubirea de argint acestea sunt niște neputințe iuți ale sufletului” este motto-ul piesei, extras din Cazania Mitropolitului Teofil (1644).

“Am biruit și mor”, spune Răzvan, rănit, în lupta cu polonii și, arătând spre Sbierea, mort și el, cu lada de galbeni în brațe, îi spune Vidrei:

Nu-mi ziceai tu oare, Vidro, să fiu întocmai ca Sbierea?
Eu cu cinstea și mărirea, el cu prada și averea!
Dar ce-i trebuie acum mii de galbeni în grămezi?
Ce-mi folosește domnia? Pe-amândoi aci ne vezi
Praf, pulbere și cenușă! ... Nebuni ce din lăcomie,
El pentru o biată lescaie, eu pentr-un ceas de mândrie,
Necruțând nemica-n lume, neștiind nemica sfânt,
Uitam că viața-i o punte dintre leagăn și mormânt!

Vechea temă, “*fortuna labilis*”, care a circulat, în Evul mediu, în toate literaturile europene, concretizată mai ales în motivul “*vanitas vanitatum*”, prezent de la Miron Costin înainte în literatura română, este valorificată, în aceste versuri, și Hasdeu, reprezentant al spiritualității românești, pornește și de la “*sfintele cazanii*”, pentru a lămuri morala conflictului și a sublinia semnificația etică a lucrării sale. Ideea deșertăciunii oricărui act îndrăzneț al vieții este întărită, din nou, atunci când, Răzvan murind, îi spune Vidrei:

Vidro ... draga mea ... ascultă o rugămintă ...
Ești mamă...
Învață copilul nostru ca să nu dorească-n veci
Bunuri ce sclipesc ca sticla, bunuri fragede și seci.

Ușor de descifrat este și semnificația politică, de strictă actualitate, a dramei. Ca în întreaga sa activitate civică, publicistică, științifică și, în opera

literară, se evidențiază, limpede, cele două idei dominante ale concepției sociale: democratismul și patriotismul. De aici, intenția politic – polemică în evocarea trecutului de-a lungul celor cinci cânturi și realizarea imaginii apoteotice a patriei și elogiul sentimentului de dragoste pentru ea, de la începutul cântului al IV-lea, în versuri incandescente, de adevărată poezie.

Nistru! Nistru! Până acuma știut-am să mă feresc
De-a trece pe lângă țărnu-i ca să nu mă ispitesc!
Și să nu-mi aduc aminte că rămâi în țări străine
Pe când scumpa mea Moldovă nu-i departe de la mine!
Astăzi însă de nevoie mă simții împins la mal
Căci dorul țării răzbate pân și sufletul de cal ...
Nainte-mi se dezveliră, șerpuind ca un balaur,
Holde și câmpii, în care, jucând pintre spice de-aur,
Se zăreau, ca pietricele, presărate pe-un inel,
Busuioc și garofiță, toporaș și ghiocel,
Iar prin ele-n depărtare, un român muncind la soare.
Le văzui acele locuri și din văz le sărutai,
Țară-mi unde însuși iadul parcă se preface-n rai ...
Dor de țară, Dor de țară!

Unii comentatori au apropiat acest monolog al dragostei de țară, caracterizat prin autenticitatea sentimentului, de unele pasaje din drama **Richard III** a lui Shakespeare. Asemănarea este una de suprafață. Hasdeu nu a avut nevoie de un model străin ca să-și comunice dragostea de țară, un sentiment care, la el, este o realitate interioară puternică și nu o simplă aparență exterioară. În publicistica și în poezia sa, el și-a exprimat deschis opțiunile politice. În dramă și le învăluie într-o ficțiune istorică (Constantinescu 1973, 44).

Evocând trecutul, Hasdeu, ca toți scriitorii pașoptiști, nu-și uită timpul propriu și problemele acestuia. Dar, deși din raportul dintre reconstituire și optica prezentului este mereu păstrat, spiritul vremurilor de altădată nu este trădat. Este o dovadă de istoricitate și veridicitate bine însușite. Tot atât de bine a înțeles autorul dramei și raportul dintre **dat** și **inventat**, dintre rigoarea faptelor istorice și elementul ficțiunii. Spre deosebire de primele încercări dramatice, acum, evocă trecutul cu libertatea imaginației, acoperă petele albe lăsate de documentul istoric, dar nu mai ajunge la o autenticitate absolută. Recunoscând caracterul limitat al acesteia, el ne înfățișează o lume veridică, plauzibilă, în care au loc întâmplări verosimile și se mișcă personaje viabile.

Sigur, eruditul Hasdeu se face simțit în **Notele istorice**, adăugate piesei (în josul paginilor sau la sfârșitul ei), în reconstituirea fidelă a vieții sociale și morale, prin înfățișarea unor “*instituțiuni și obicei*” (moravuri, organizare civică, legislație, credințe, superstiții etc). O aplecare spre pitorescul istoric există, fără exagerare însă. Măsura este păstrată și în reconstituirea detaliilor materiale ale “*finitului secolului al XVI-lea*” și în lexic.

Mai mult, ca puțini autori dramatici de până la el, Hasdeu realizează culoarea istorică nu numai a componentelor materiale ale epocii, ci și a celor psihologice, reușind să creeze autenticitate, prin varietatea “*fețelor*” și complexitatea lor caracterologică.

Există o mare “*densitate de populare*” (Grünberg-Matache 1979), un număr mare de personaje în dramă, personaje principale, secundare, episodice. Cele principale sunt caractere complexe, cu modificări importante pe parcursul evoluției lor, nu ușor de definit, cum este Răzvan.

“*Înfocat, generos, eroic și impresionabil*”, îl caracterizează Hasdeu în **Prefață**. Sunt însușirile unui erou romantic, un “*Ruy Blas al romantismului românesc*”, cum l-au văzut cei mai mulți comentatori ai piesei (Munteanu). În

realitate, el este mai mult decât un simplu Ruy Blas al lui V. Hugo, pentru că acest personaj – pivot al întregii construcții dramatice nu încapă într-o singură formulă. El se află în continuă transformare, cu manifestări uneori neașteptate. Este mai aproape de Richard III, de Othello, de personaje shakespeariene și nu de cele hugoliene, definite, de regulă, printr-o singură dominantă.

“*Om de voință și de putere*”, cum l-a văzut G. Călinescu (Călinescu 1965), “*un damnat semeț, contrazis de timp și de împrejurări*” (Mândra 1972, 140), Răzvan este un individ de excepție, care încearcă să-și depășească destinul. El este un “*titan preeminescian*” (Cornea 1972), dominat de o pasiune distrugătoare, ca multe din personajele lui Shakespeare, iar, din ciocnirea eroului cu forțele implacabile, rezultă conflictul dramatic al piesei și multiplele ei semnificații simbolice. În acest element fundamental al construcției dramatice este shakespeariena drama lui Hasdeu și nu în cele câteva asemănări concrete și superficiale, invocate în mod obișnuit, prin comparația Vidrei cu Lady Machbeth sau a lui Tanase, Vulpoi, Răzeșul cu personaje masculine din **Henric V**.

S-a spus că Hasdeu “*subiectivizează*” personajul lui Răzvan, că în acest “*suflet de erou*” (“*numai eu singur sub soare*”, o spune singur), cu conștiința însușirilor și posibilităților sale, care declară război lumii (“*o să râz și eu de lume*”), s-ar afla însuși scriitorul, că Răzvan ar fi “*proiecția lirică mascată a pasiunilor, neliniștilor și nostalgiilor sufletului hasdeuian, chinuit de obsesia atingerii absolutului pe toate planurile*” (Drăgan 1972) - “*oftarea-mi lungă aice-i înghețată, suspin cristalizat*” – spune scriitorul în **Dedicațiune** - că “*mândra patimă de a crește tot mai mare și mai mare*” ar fi o “*constantă, în egală măsură, a eului hasdeuian*” (Tacciu 1982). Nu știm dacă trebuie să descoperim, neapărat, elemente autobiografice în dramă. Dacă acestea există (pentru că, este sigur, că Hasdeu a pus și ceva din propriile aspirații și reacții față de ostilitatea celor din jur), acestea se leagă de problema geniului și a destinului lui tragic, în încercarea de a învinge prejudecățile de rasă și de clasă, și îngustimea mediului social și moral.

Titan, în “*hipertrofia conștiinței de sine*” și în orgoliul său fără margini, Răzvan nu este, totuși, un om slab, căruia doar Vidra i-a “*inoculat*” ambiția, cum se susține de comentatorii care scriu despre “*conștientizare a forței*”, abia după întâlnirea cu Vidra (Munteanu și M. Drăgan 1972). Mai aproape de adevăr, este opinia lui Mircea Angheliescu. El susține că Vidra este “*umbra neliniștitoare a unei voințe de realizare*”, este “*alter ego-^{ul}, dublul ascuns al unei imense ambiții, rezultate din marile sale înzestrări*” (Angheliescu 1988). Titan, Răzvan nu este mai puțin om. El iubește, are remușcări, își recunoaște vina, iar scena finală a dramei îl arată cum reacționează el după legile obișnuite ale caracterului uman. Ca și Shakespeare (lecția “*marelui Brit*” este aici evidentă), Hasdeu a depășit titanismul și a regăsit, în titan, **omul**. “*Această victorie repetată a omului în titan determină, scrie T. Vianu, locul special al lui Shakespeare în istoria literaturii și explică iubirea arătată operei lui de-a lungul secolelor și în toate părțile lumii. Shakespeare este unul din poeții cei mai umani ai lumii. Măreția lui e făcută din substanța noastră a tuturor*” (Vianu 1982, 355).

Tot atât de bine este construit, în substanța lui umană, și personajul Vidrei. Ea este tipul “*femeii virile*”, a cărei prezență, în literatura română, a urmărit-o Eugen Lovinescu, în studiul **Psihologia feminină în literatura dramatică**⁷. “*Un amestec de Doamna Chiajna și Lady Machbeth*”, spune criticul (Ciorănescu 1937, 77–78). Modelele pot fi – cum au și fost – invocate, dar Vidra se depărtează de prototipul său românesc și de cel universal, pentru că Hasdeu nu o înfățișează doar ca un personaj rigid, liniar, dominat doar de o ambiție fără margini. Ea este și femeie, este umană și își are propria dramă. Își părăsește, prin iubire, condiția socială (este nepoata marelui boier Moțoc), are slăbiciuni “*muierești*” (vise, presimțiri rele), își trăiește sincer “*cumplitul mumei dor*”. Vidra are însușirile caracteristice feminității, are și forță și demnitate, iar, în ultimul act, se ridică, sus,

⁷ În volumul Critice, III–VII, p. 14–18.

pe scara morală. Vidra este un caracter complex și unitar, individualizat progresiv, ca și Răzvan, de-a lungul celor cinci cânturi, iar, în definirea structurii ei sufletești, în umanizarea ei, Hasdeu a folosit, pe linia viziunii sale autohtone, românești, care rămâne, tot timpul, dominantă și în această dramă, sugestiile venite de la personajele feminine ale baladelor populare, bine cunoscute de el și bogat valorificate în creația sa literară.

Celelalte personaje ale dramei sunt caracterizate, și ele, prin combinarea elementului social – istoric cu cel psihologic. Ca urmare a programului său, ideologic și politic, Hasdeu împarte “*persoanele*” în două mari categorii, care reflectă situația socială a vremii: boierimea și poporul. În numele democratismului (“*democrat până în miezul vaselor*”, spunea despre el, Iosif Vulcan) și al antiaristocratismului său, dar respectând și schema romantică, el definește personajele pe opoziția bine – rău. Boierii Sbierea, Ganea, Bașotă sunt caracterizați numai prin trăsături negative, în timp ce Tănase, Răzeșul, Vulpoi, reprezentanți ai poporului, sunt înzestrați doar cu însușiri. Ele rămân astfel unilaterale din punct de vedere psihic, dar ajung și la complexitate prin adăugarea elementului social și, în felul acesta, se realizează o imagine veridică a umanității epocii și prin atenta individualizare a personajelor episodice: târgoveții, fetele, dascălul, haiducii. La fel procedează Hașdeu și în definirea celei de a doua subdiviziune, ce o stabilește pentru personajele dramei: românii și străinii (căpitani poloni, iscoade muscălești), în caracterizarea celor din urmă folosind ironia și ușoare accente de xenofobie.

Cum am mai arătat, există, în **Răzvan și Vidra**, o mare “*densitate*” de personaje, de o evidentă complexitate caracterologică și, în această “*multitudine și varietate a persoanelor*”, cum spune scriitorul, recrutată din lumea celor “*de jos*” - poporul - ca și în atitudinea față de ea, se poate stabili o analogie cu **Boris Godunov**, drama lui Pușkin, în care se realizează o magistrală imagine a umanității ruse, dacă nu se uită că, în toată construcția dramei, Hasdeu integrează, conform viziunii sale, elemente și atitudini din istoria și realitățile românești.

În istoria literară s-a scris mult, mai ales după observațiile lui I. L. Caragiale, din articolul său, **O cercetare critică asupra teatrului românesc. Literatura în teatrul nostru**⁸, despre “*structura de poveste*” a dramei, despre lipsa ei de unitate și despre aspectul epic al acțiunii. Lucrarea are, cu adevărat, un ritm lent al evoluției, dar, cu siguranță, autorul ei a recurs la acest “*principiu rapsodic*” (Drăgan 1972.) pentru a realiza o gradație în desfășurarea acțiunii și a conflictului, și a motiva transformările din existența și psihologia personajelor principale ca și rezolvarea tragică din final.

Unele lungimi există, dar nu se exagerează cu prea multe episoade narative, nemotivate. Spre deosebire de înaintașii săi, aflați sub influența, neasimilată suficient, a modelului hugolian, care au folosit multe elemente din recuzita melodramei, Hasdeu nu recurge la lovituri de teatru și exaltări ale pasiunilor. Tirade există, ca și enumerații și interogații, pentru că scriitorul trăiește alături de personajele sale, el simte “*fiorul*” când scrie și “*inima șimțea în adâncul său ce scria*, cum spune chiar el, și *când inuma simte, condeiful devine ... ca bătăile pulsului*” (Hasdeu, *ed. cit.*, p. 3), dar nu ajunge la o dezvoltare exagerată a monologului. E. Lovinescu constată că, sub acest raport al strălucirii oratorice a tiradelor, “*s-ar putea arăta până în cele mai mici amănunte ghiara suverană a lui Victor Hugo în suveranitatea lui cea mai tăgăduită azi*”⁹. Observația este exagerată. Modelul hugolian nu a fost, bineînțeles, ocolit de Hasdeu, dar acesta întâlnește o conștiință artistică activă, care știe să selecteze atât cât se cuvine pentru înfrumusețarea aspectului formal al textului său dramatic. În rest, se limitează la propria viziune și la sugestiile venite de la Sofocle și Shakespeare, modele deschis mărturisite.

⁸ În “România liberă”, nr. 11 și 17 din 1878.

⁹ În “România liberă”, nr. 11 și 17 din 1878.

Punând în discuție latura formală a dramei, trebuie să amintim că, în ciuda celor afirmate în prefața “*tragediei*” **Răposatul postelnic**, că versul nu slujește ideea, Hasdeu folosește, în **Răzvan și Vidra**, *versul*, pentru că el mărește potențialul liric al textului dramatic, un vers lung de 14 și 16 silabe, chiar 18, alternându-l cu altul de 13, 15 silabe și chiar mai scurte, cele caracteristice producțiilor populare.

Pe urmele alexandrinului francez, folosit de teatrul istoric în versuri din secolul al XIX - lea (Ciorănescu 1937), autorul dramei ajunge să ignore “*cerințele accentelor*”, cum a observat Caragiale, ajungând la un mare “*cusur*” în “*felul versificației*” : “*pretutindeni accentul firesc al vorbirii este răsturnat, astfel că rare sunt cuvintele care, în citirea ritmică a versului unde se găsesc să sune așa cum se aude sunând în vorbirea obicinuită*” (Caragiale 1907). Caragiale are dreptate. Versul francez se bazează pe elementul duratei și nu pe raportul variat al succesiunii silabelor accentuate față de cele neaccentuate, în limba franceză cuvintele având același accent, pe ultima silabă. Din această cauză, la lectura dramei, în unele pasaje, trebuie să se deplaseze accentul pentru ca să se ajungă la coincidența dintre accentul propriu al cuvântului și cel caracteristic metrului trohaic sau iambic. Acest neajuns de ordin metric era, însă, propriu întregii versificații românești, aflată încă în perioada stabilizării ei (Ciorănescu 1937).

“*Gândiri curate, spuse limpede cu vorbe frumoase românești*”, scrie **Caragiale**, în finalul observațiilor sale pe marginea dramei lui Hasdeu. “*Vorbele românești*” sunt, într-adevăr, frumoase, pentru că autorul ei a reușit și în realizarea culorii istorice în opera sa, slujindu-se de un vocabular românesc, în care elementul arhaic se alătură celui popular și neologicistic, și sub acest aspect lexical ca și sub cel al categoriilor gramaticale, spiritul limbii românești nu este corupt, dovadă că și lingvistul și artistul Hasdeu au fost preocupați, în aceeași măsură, de forța expresivă a textului dramatic.

Din aliajul acesta dintre “*uvrier*” și “*artist*” a rezultat o dramă durabilă, care a intrat în repertoriul permanent al teatrului românesc, iar, ca operă literară, prin adevărurile de viață ce le conține, concretizate într-o expresie artistică de mare calitate, ea precizează și îmbogățește personalitatea umană și artistică a autorului ei, fixându-i un statut valoric superior, în evoluția literaturii dramatice românești.

În ceea ce privește raporturile dintre viziunea personală și modelele străine, s-a reținut, credem, că receptarea acestora n-a fost una servilă și pasivă, ci tot timpul “*naționalizată*”, că acțiunea ei a fost una de “*re- modelare*” (Marino 1982, 5).

Sugestiile modelelor europene au fost încorporate într-o viziune originală, conformă cu concepția și sensibilitatea scriitorului român. A reținut sensurile filozofice, etice, artistice ale acestor modele, dar le-a interpretat **original**, pentru că la baza actului de receptare, a stat, tot timpul, puterea de discernământ și de evaluare critică a operelor lui Sofocle, Shakespeare, V. Hugo, Manzoni, Michiewicz, Pușkin, purtătoare de adevăruri umane și de modalități artistice innoitoare. Drama istorică **Răzvan și Vidra** demonstrează, prin conținutul și forma ei, ce înseamnă **dimensiunea internă** a actului receptării, premiză esențială într-o cercetare comparatistă.

Bibliografie

- Angheliescu, M. 1988. “Hasdeu și drama istorică românească”, *România literară*.
http://cachescan.bcub.ro/2008_05_28/mircea_angheliescu/hasdeu_si_drama_istoric_a_bd_561421.pdf
- Bezviconi, Gheorghe. 1958. *Contribuții la istoria relațiilor româno-ruse din cele mai vechi timpuri până în 1854*. București: Academia republicii populate Romine.
- Brunetière, Fernand. 1909. *Les époques du théâtre français (1636–1850)*. Paris: Hachette.
- Călin, Vera. 1975. “Istorismul”. In *Romantismul*, 60–70. București: Univers.

- Călinescu, George. 1942. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. București: Editura Fundațiilor Regale.
- Ciorănescu, Alexandru. 1937. *Teatrul istoric în versuri*. București: S. n.
- Chițimia, Cf. I. C. 1942. *Ioan Vodă cel Cumplit: Studiu introductiv la B. P. Hasdeu*. Craiova: S. n.
- Chițimia, Cf. I. C. 1968. *Istoria literaturii române*. Vol 2. București: Ed. Acad.
- Cornea, Paul. 1972. *Originile romantismului românesc, Cartea a treia, Emergența romantismului 1830–1840*. București: Univers.
- Cornea, Paul, 1974. “Etymologicum Magnum Romaniae – biografia și structura unei opere fundamentale”. In *Oamenii începutului de drum*. București: Cartea românească.
- Cornea, Paul. 1974. Contribuții la istoria relațiilor româno-ruse în prima jumătate a secolului al XIX-lea, în vol. *Oamenii începutului de drum*, București: S. n.
- Cornea, Paul. 1985. “Le romantisme roumain et le romantisme français: parallelismes et interferences”. In *Le comparatisme roumain II, Coordonation et choix de textes R*. Munteanu. București: S. n
- Craig, Hardin. 1936. *The Enchanted Glass*. New York: Oxford University Press.
- Dușu, Alexandru. 1964. *Shakespeare în România*. București: National Commission of the RPR for UNESCO: Editura Meridiane.
- Dvoicenco, E. 1936. *Începuturile literare ale lui B. P. Hasdeu*. Jurnalul intim. București: [Fundatia pentru Literatura si Arta Regele Carol II](#).
- Dvoicenco, E. 1966. *Rusko-rumânskie literaturnâie sviazi v pervoi polovine XIX veka*. Moscova: S. n.
- Eliade, Mircea. 1937. *Introducere la B. P. Hasdeu. Scrieri literare, morale și politice* București: Fundatia pentru Literatură și Artă.
- Eminescu, M. *Articole și traduceri*. București: Editura Minerva.
- Grigorescu, Dan. 1971. *Shakespeare în cultura română*. București: Predare personală; Posta Romana – Coletarie.
- Grimm, Petre. 1923. *Traduceri și imitații românești din literatura engleză*. Cluj: Institutul de

Arte Grafice „Ardealul”.

Kogălniceanu, Mihai 1852. *Prefață, Letopisețele Țării Moldovei*, I Iașii, 10 april 1852.

https://www.tititudorancea.com/z/mihail_kogalniceanu_prefata_letopisetetele_tarii_moldovei.htm

Kott, Jan. 1969. *Shakespeare contemporanul nostru*. București: Editura pentru literatură universală.

Lounsbury, Thomas. 1902. *Shakespeare and Voltaire*. New York: Charles Scribner & Co.

Marino, Adrian. 1973. “Drama”. *Dicționar de idei literare*. București: Editura Eminescu, 533–534.

Marino, Adrian. 1982. *Littérature roumaine, littératures occidentales*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

Markovič, Milan. 1963. *Introduction à l'Histoire Comparée des Littératures Slaves*. New York: University press.

V. Mindra. 1972. *Clasicism și romantism în dramaturgia românească*. București: Minerva.

Velea, Stan. 1972. “Romantismul polonez în perspectivă europeană, extras din”. *Revista de istorie și teorie literară*, tom 21, nr. 1.

**OMUL-FANTĂ: ESITI POSSIBILI DEL SOGGETTO E
PASSEGGIATE INFERENZIALI TRA NICHITA STĂNESCU E
GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL**

Giovanni Rotiroti

Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati
Università Degli Studi di Napoli L'“Orientale”, Italia
grrotiroti@unior.it

Abstract

This article tries to reveal the enigma affecting the poem by Stănescu Omul-fantă which, despite being between the ninth and the tenth Elegy, is the only one not to be numbered in the entire volume. This poem, written in honour of Hegel, is considered an “anti-elegy” by the most reliable Romanian critics: here the identity of a mysterious “Man-Slit” (as it has been translated into Italian) is described. He has distant origins and comes from the outside as opposed to the inside of the first elegy. Omul-fânta comes to life (literally: takes being) by coming and comes to life (takes being) allowing himself to be consumed by his existence, until he no longer distinguishes who eats from who is eaten – the subject from the object. From this perspective, Omul-fânta is simply the nothingness which is in direct opposition to the existence of the first Elegy, that is, the nothingness enclosed in the point of the existence (“the inner part of the point, appearing to be smaller than the point itself”). In other words, he is the point in which the One cannot divide himself in two positive parts anymore, but only into one part and the nothingness. According to Lacan, this latter becomes positive as “objet a”. The “objet a” is not complementary to the One, it is its supplement and makes it less than One by destroying him from the inside: therefore, Omul-fantă is a surplus that steals. This nothingness that combines with each entity as its dark double provides the zero level of negativity, and, as such – according to Stănescu – it is inaccessible to Hegel’s system.

Key words: Elegy, Comparative literature, Romanian literature, Psychoanalysis, Enigma.

Il significante Uno non è un significante tra altri, e oltrepassa ciò per cui è soltanto nel tra-di-essi di questi significanti che il soggetto è supponibile, a mio dire. / Ma in questo stesso punto riconosco che quest’Uno-qui non è che il sapere superiore al soggetto, cioè inconscio, in quanto si manifesta come ek-sistente – il

sapere, dico, di un reale dell'Uno-tutto-solo, tutto-solo là dove si direbbe il rapporto. / A meno che non abbia solo senso zero il significante tramite cui l'Altro si iscrive nell'essere barrato al soggetto [...]. Questo Uno si ripete, ma non si totalizza per via della ripetizione, il che si coglie dai nonnulla di senso, fatti di non senso, che devono essere riconosciuti nei sogni, nei lapsus e anche nelle «parole» del soggetto affinché costui si accorga che quell'inconscio è suo. / Suo come sapere, e il sapere in quanto tale indubbiamente effettua" (Lacan 2020, 239–240)

I mondi possibili come costrutti epistemici sono reali in quanto sono incassati, non solo sintatticamente, nel mondo reale che li produce. [...] I possibili non sono paralleli, sono proporzionalmente uno dentro l'altro, e ciascuno partecipa un poco della realtà del proprio contenitore (Eco 1985, 209–210).

Umberto Eco, nella sua vastissima opera, ha sempre sottolineato lo stretto legame esistente tra finzione e realtà, tra il “mondo possibile” della finzione e il suo mondo di riferimento. Il “mondo possibile” non nasce come un'entità distaccata dalla realtà, ma è inerente alla realtà stessa delle cose. Il rapporto tra i mondi possibili della finzione e i vari mondi di riferimento dipende dalle competenze enciclopediche delle istanze coinvolte, dall'autore al lettore ai singoli personaggi, ossia dal loro possesso di più o meno estese “porzioni” enciclopediche che si trovano come “incassate nel mondo reale che li produce”. Se le interpretazioni di un testo possono essere infinite, dice Umberto Eco, ciò non significa che tutte siano “buone”. Se quelle “buone” sono indecidibili, è però possibile dire quali siano quelle inaccettabili. Si tratterà, dunque, di ristabilire una tensione fra “intenzione del lettore e intenzione dell'opera”, anche perché “l'intenzione dell'autore” rimane, per molti tratti, alquanto fantasmatica e inattingibile (Eco 1990).

Un caso esemplare, in questo senso, è rappresentato in Romania dalle diverse interpretazioni che sono state fornite da vari autori sulla cosiddetta

“antielegia” di Nichita Stănescu, intitolata *Omul-fantă*. *Omul-fantă* è la decima poesia-elegia di Nichita Stănescu raccolta nel volume *11 elegii*, pubblicato nel 1966 a Bucarest in piena dittatura comunista. Essa reca come sottotitolo: “*Se închină lui Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (Si dedica a Georg Wilhelm Friedrich Hegel)”. Questa antielegia, contrariamente alle altre elegie che compongono la raccolta, non è numerata e, secondo Ion Pop, non si tratta propriamente di un’elegia, “perché *Omul-fantă* è il simbolo dell’universale avviluppamento, del totale abbraccio del mondo” (Pop 1980, 68). Sulla stessa linea di Pop, Mircea Martin considera che in questa poesia “l’aspirazione verso l’unità esistenziale e gnoseologica si realizza pienamente nel poema *Omul-fantă*” (Martin 1969, 11). “Qui troviamo, scrive il critico, una sovrapposizione dell’essere con il Grande Tutto, un’identificazione cosciente di sé” (Martin 1969, 12). Eugen Simion ritiene che in questa poesia il registro comico sia quello preponderante: “*Omul-fantă* è un divertissement comico in un’opera seria. [...] *Omul-fantă* è lo spirito positivista che vive nel mondo delle apparenze [...]. Può essere identificato con la nostra coscienza limitata dal punto di vista esistenziale” (Simion 1978, 181–182). Per Ștefania Mincu, “*Omul-fantă* è l’uomo visto dalla sua esteriorità [...]; è soltanto un’idea di uomo, totalmente impersonale e astratta” (Mincu 1991, 126). Altri critici, come per esempio Monica Bazon Irina, hanno individuato in *Omul-fantă* un’aspra critica del poeta portata fino in fondo nei confronti del regime totalitario, in cui si può decifrare l’attitudine negatrice di Stănescu all’interno di tutto il volume delle *11 elegii*, un’attitudine velata da un linguaggio sottile, raffinato, criptico, per cui, grazie alla loro struttura occulta, esopica e labirintica, le elegie sono riuscite, in piena dittatura nazional-comunista, a evitare la censura (Bazon 2009). Da questo punto di vista, a un altro critico, Nichita Danilov, non è sfuggita la stretta relazione esistente tra l’opera esopica e assurda di Urmuz e l’antielegia di Stănescu, in cui sono ravvisabili alcuni effetti comici nascosti dal contesto grave e allusivo del componimento stănesciano. In un suo articolo, Danilov afferma che la differenza sostanziale tra i due autori, storicamente distanti tra loro, sta nel fatto

che, in Nichita Stănescu, l'umorismo è involontario, mentre in Urmuz è programmatico. Nel primo, il modello di partenza sono le *Elegie duinesi* di Rilke, mentre nel secondo le fonti andrebbero ricercate in Alfred Jarry e in Lautréamont. In tal senso, in questa antielegia di Stănescu, l'allucinazione si veste di un abito astratto, mentre le "pagine bizzarre" di Urmuz puntano sugli elementi concreti di un universo che si dimostra tanto logico quanto, allo stesso tempo, vacuo e inconsistente. Tuttavia esiste una stretta correlazione tra *Omul-fantă* e l'universo dei personaggi urmuziani perché essi sono delle rappresentazioni del caso ed hanno la possibilità di prendere qualsiasi forma o contenuto (Danilov 2013). Riportiamo a questo punto integralmente il testo di Stănescu, nella sua versione originale e nella sua traduzione in italiano, con l'intenzione di offrirne una più attenta e precisa articolazione in merito al legame tra il "mondo possibile" della finzione e il mondo di riferimento alla realtà oggettiva:

Omul-fantă

Se închină lui Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Omul-fantă are îndepărtate origini.

El vine din afară:

din afara frunzelor,

din afara luminii protectoare

și chiar

din afară lui însuși.

Ia ființă venind.

Astfel, el se umple

cu imaginile diforme

atârnând lăptoase de marginile

existenței,

sau, pur și simplu,

el adulecă existența
și ia naștere lăsându-se
devorat de ea.

Nu se știe cine mănâncă pe cine.
Omul-fantă azvârle mari piramide
de vid
peste mari deșerturi.

El se apropie, se apropie.
Întâlnește sfera
și are vederea aerului
și a simunurilor.

El mănâncă o frunză,
dar o mănâncă pe dinlăuntru.
El este în afară pântec
și înlăuntru gură cu dinți.
Nu se știe cine îl mănâncă pe cine.

Omul-fantă face înconjurul lumii
și există numai cât să ia cunoștință
de existență.

Sufletele morților
sunt atmosfera terestră.
Respirăm sufletele lor;
sufletele lor își înfig câte un deget
adânc în respirația noastră.

Omul-fantă moare
ca să ia cunoștință de moarte.

El se lasă respirat
și la rândul lui
respiră
obiectele însuflețite și neînsuflețite
ca și cum ar fi aer.

Nu se știe cine respiră pe cine.
Istoria coagulează în cuvinte solemne;
viitorul ni se înfățișează sub forma unei
vorbi
pronunțate de niște guri
cu mult mai perfecte decât ale noastre.

Pământul lui „a fi”
își trage aerul din pământul
lui „a nu fi”.
Nu se știe cine îl respiră pe cine.

Omul-fantă vine și vede.
Nu se știe dacă între ochiul lui
și ochiul lucrurilor
există vreun spațiu pentru vedere.

Retina omului-fantă e lipită
de retina lucrurilor.
Se văd împreună, deodată,
unul pe celălalt,
unii pe ceilalți,
alții pe ceilalți,
ceilalți pe ceilalți.
Nu se știe cine îl vede pe cine.

Nu e loc pentru semne,
pentru direcții.
Totul e lipit de tot.

Omul-fantă vine din afară,
el vine de dincolo
și încă de mai departe de dincolo.
Odată venit,
nu se mai știe cine-a venit
și cine într-adevăr e de dincolo
și încă de mai departe de dincolo
este.

Totul e lipit de tot;
pântecul de pântec,
respirația de respirație,
retina de retină.

L'uomo-fenditura
Si dedica a Georg Wilhelm Friedrich Hegel

L'uomo-fenditura ha lontane origini. / Viene dal di fuori: / dal di fuori delle foglie, / dal di fuori della luce protettrice / e persino / dal di fuori di se stesso. // Prende vita nel venire. / Così, si riempie / di immagini deformi / che pendono sfrangiate dai margini / dell'esistenza, / oppure, semplicemente, / fiuta l'esistenza / e nasce lasciandosi divorare da essa. // Non si sa chi mangi chi. / L'uomo-fenditura getta grandi piramidi / di vuoto / su immensi deserti. // Si avvicina, si avvicina. / Incontra la sfera / e ha la vista dell'aria / e dei simun. // Mangia una foglia, / ma la mangia dal di dentro. / Fuori è stomaco / e dentro bocca dentata. / Non si sa chi mangi chi. // L'uomo-fenditura fa il giro del mondo / ed esiste solo il tempo di prendere conoscenza / dell'esistenza. // Le anime dei morti / sono l'atmosfera

terrestre. / Respiriamo le loro anime; / le loro anime conficcano un dito / nel profondo del nostro respiro. // L' uomo-fenditura muore / per prendere conoscenza della morte. / Si lascia respirare / e a sua volta / respira / gli oggetti animati e inanimati / come fossero aria. // Non si sa chi respiri chi. / La storia si coagula in parole solenni; / il futuro si presenta a noi sotto forma di un / discorso / pronunciato da bocche / molto più perfette delle nostre. // La terra dell' «essere» / prende l'aria dalla terra / del «non essere». / Non si sa chi respiri chi. // L'uomo-fenditura viene e vede. / Non si sa se fra il suo occhio / e l'occhio delle cose / esista qualche spazio per vedere. // La retina dell'uomo-fenditura è attaccata / alla retina delle cose. / Si vedono insieme, contemporaneamente, / l'uno e l'altro, / gli uni e gli altri, / gli altri e quegli altri, / quegli altri e quegli altri. / Non si sa chi veda chi. // Non c'è posto per i segni, / per le direzioni. / Tutto è unito a tutto. // L' uomo-fenditura viene dal di fuori, / viene dal di là / e ancora più lontano del di là. / Una volta venuto, / non si sa più chi sia venuto / e chi veramente sia di là / e ancora di più lontano del di là. // Tutto è unito a tutto; / lo stomaco allo stomaco, / il respiro al respiro, / la retina alla retina (Stănescu 1999, 140–143).

Fulvio Del Fabbro ha tradotto due volte le *Undici Elegie* di Stănescu insieme a due suoi diversi collaboratori. Nel volume del 1987, curato da Marin Mincu, Del Fabbro opta, insieme a Claudio Parenti, per il calco dal romeno: “L'uomo-fantă” (Stănescu 1987, 85). Con ogni probabilità questa scelta fu imposta da Mincu, il quale, nel testo pubblicato da Scheiwiller, aveva apposto la seguente nota: “La parola *fantă* rimanda in romeno a un termine usato in fisica: *fantă* di luce”. Questa annotazione di Mincu, suggerita forse dal figlio Alexandru Mincu, un fisico teorico, può significare, come indica anche il critico Dorin Ștef nel suo personale commento all'antielegia, che “Omul-fantă”, in quanto spirito, abbia “la capacità di realizzare in qualsiasi momento delle incisioni (*fante*)”, cioè delle fenditure, spaccature, aperture, “nel corpo astratto del tempo e dello spazio, aumentando o diminuendo il grado di vibrazione” (Ștef 2007). Nel 1999, Del

Fabbro tuttavia preferirà tradurre, insieme a Alessia Tondini, “Omùl-fantă” con “l’uomo-fenditura” (Stănescu 1999). Anche Iulian Popescu e Jean-Louis Courriol, tradurranno in francese “Omùl-fantă” con “l’homme-fente” (Stănescu 2018, 15), nel 2018, forse seguendo proprio l’esempio di Del Fabbro. “Omùl-fantă”, per Del Fabbro, starebbe a indicare la personificazione di un’idea impersonale, un’idea che è riconducibile all’assenza, che è un motivo ricorrente nella poesia di Stănescu. Fondamentalmente si tratterebbe di un fantasma della mente¹ e in tal senso “Omùl-fantă”, attraverso la fenditura della bocca, cercherebbe di dare un nome all’Innominabile (Del Fabbro 1999, 12). Per avvalorare questa interpretazione, Del Fabbro in una nota molto corposa nel suo libro, scrive:

Questa «anti-elegia» è la descrizione dell’identità di questo fantomatico *Uomo-fenditura*, il quale ha «lontane origini», «viene da fuori» (deittico indicante un apriorismo della coscienza, in opposizione con il «dentro» della *Prima elegia*), «prende vita venendo», e «prende vita lasciandosi divorare dall’esistenza», fino a non distinguere più chi mangia da chi è mangiato, cioè fino a non distinguersi più chi sia il soggetto e chi sia l’oggetto. Esiste il tanto che basta per conoscere l’esistenza; «muore per conoscere la morte», ossia l’esistenza precede la conoscenza; poi, citando ancora, «non si sa chi veda chi», «non si sa chi respiri chi» ecc. Secondo alcuni, questa descrizione sarebbe il movimento dell’incarnazione dell’idea nel concreto. Secondo Ștefania Mincu e Ion Pop, *L’uomo-fenditura* è l’esposizione, nei suoi tratti principali, del sistema filosofico hegeliano. Ma per la prima, attraverso le immagini grottesche del poema, si evince l’atteggiamento polemico di negazione e superamento di quel sistema proprio perché manca in esso il soggetto autentico (Ș. Mincu, *Nichita Stănescu – Poezii*, Pontica, Constanța 1997, p. 186). Invece per Ion Pop, *L’uomo-fenditura* è il

¹ Da questo punto di vista la “fantă”, la fenditura, la spaccatura rievocano in romeno, come in italiano, i termini di fantasma, fantasmagoria, fantastico, fantasia.

simbolo dell'illimitato, dandogli in tal mondo un senso positivo (*Nichita Stănescu* – *spațiul și măștile poeziei*, cit., p. 70). Lo stesso Ion Pop aggiunge che, sotto l'aspetto del linguaggio, *L'uomo-fenditura* «valorizza nuovamente una formula sviluppata nella *Prima elegia*, proponendo una poesia falsamente concettuale [...]. Il poeta punta sull'effetto estetico di un discorso «marcato», appartenente ai testi sacri «sapienziali» dal carattere «sentenzioso e oracolare» (*Ibid.*, p. 71). Per Daniel Dimitriu, secondo il quale le *Elegie* esprimono il rapporto tra l'io e l'*altro*, (l'individuo che ottiene l'immortalità), *L'uomo-fenditura* è l'*altro*, quella «somma di tutte le prospettive attraverso cui può essere visto il mondo e che realizza la conoscenza integrale, attraverso la fusione di colui che percepisce con colui che è percepito» (*Nichita Stănescu. Geneza poemului*, Editura Universității «A. I. Cuza», Iași 1997, p. 46). Sempre secondo Dimitriu, *fanta* è il linguaggio: «visto da questa incisione operata dalla parola, “l'orizzonte immaginario” – il mondo trasgredito dalla percezione dell'artista –, è ridimensionato e recuperato da una prospettiva che tende ad aprirsi verso l'intero» (Del Fabbro 1999, 29-30).

Sia Ștefania Mincu che Ion Pop, citati da Del Fabbro, interpretano dunque *Omul-fantă* come la messa in scena del sistema filosofico hegeliano ma, come si è visto, con delle differenze. Secondo la Mincu, che ha fornito un commento verso per verso a questa antielegia (Mincu 1991, 183–191), *Omul-fantă* ha uno statuto speciale nell'economia della raccolta di poesie. Senza modificare il numero delle *11 elegie* questo componimento appare, come si è detto, privo di numero, nel senso che, sempre secondo la studiosa, *Omul-fantă* non può trovare nel volume di Stănescu il suo numero. Essa è infatti l'unica antielegia della raccolta e rappresenta quindi un'eccezione. In questa anti-elegia, il sistema hegeliano è esposto senza correzioni nei suoi assi fondamentali e soprattutto nelle sue conseguenze, solo che l'attitudine del poeta è visibilmente polemica riguardo a questo sistema. Secondo la Mincu, l'antielegia di Stănescu sembrerebbe entrare apertamente in contrasto con la filosofia speculativa di Hegel, ma, per farlo, il poeta impiega la stessa dialettica

hegeliana della *Fenomenologia dello spirito* nel tentativo di oltrepassare il filosofo stesso. Stănescu effettuerebbe questa operazione perché, sempre secondo la Mincu, nel sistema hegeliano mancherebbe, come sottolineato da Del Fabbro, il “soggetto umano autentico” (Mincu 1991, 186). Questa è l’ipotesi interpretativa che sta alla base di tutto il commento a *Omul-fantă* di Ștefania Mincu. Secondo Hegel, nella dialettica del divenire universale, l’Idea assoluta (o il Sé, lo Spirito assoluto) si rivela nel corso della storia rivestendo moltissimi volti, passando attraverso successive figure per autoconoscersi. In questo circuito spirituale, il soggetto umano non si pone come un vero e proprio soggetto, ma è visto come rovesciato, come *fantă* cioè, fenditura, faglia, taglio, spaccatura necessaria, affinché l’Idea si possa manifestare, prendere corpo, incarnare nel discorso (Mincu 1991, 186). Il poeta, senza intervenire direttamente sulle idee del filosofo, sembra prenderle in prestito, mettendole in scena, non solo alla lettera ma soprattutto nello spirito. Questa operazione, marcatamente parodistica, sembra ridurre all’assurdo la prospettiva speculativa di Hegel attraverso la piega della singolare plasticità dell’espressione stănesciana, la sua impronta personale. Ciò implica delle conseguenze: la prima è che “Omul-fantă” è l’uomo visto a partire dalla sua esteriorità, e questo sembrerebbe contraddire le elegie precedenti le quali mostravano che l’esteriorità, in ultima istanza, resta puramente ipotetica dal punto di vista dell’io, cioè in senso esistenziale (Mincu 1991, 187); l’altra conseguenza è che “Omul-fantă” è “un’idea-di-uomo” (lo spirito universale che si incarna) totalmente impersonale e astratta, che è possibile pensare, ma che non può essere realmente vissuta dal soggetto (Mincu 1991, 187). Inoltre, la visione del soggetto in *Omul-fantă* è completamente agli antipodi rispetto al soggetto descritto nella *Prima elegia*, il quale è racchiuso nella propria interiorità come emanazione dell’Essere, in una sorta di autocontemplazione estatica dell’Uno (Rotiroti 2019, 87–98). “Omul-fantă”, invece, è esteriorità pura, ha lontane origini nel senso che, come sottolinea la Mincu, non conosce la durata, non ha alcun contatto con la realtà, viene verso il mondo e verso se stesso da fuori del mondo e da fuori di se

stesso (Mincu 1991, 187). “Omul-fantă” non è, ma prende vita (essere) nel venire (venendo). È irreal e nello stesso tempo si riempie di immagini “lătoase” (sfrangiate, sciatte) della realtà. (In italiano “lătos” si traduce per lo meno in tre modi: 1. Chiomato, veloso, peloso; 2. Ispido, irsuto, arruffato, spettinato, con la barba incolta; 3. Sciatto, trasandato, trascurato nel vestire.) La Mincu interpreta “el se umple / cu imaginile diforme / atârând lătoase de marginile / existenței” (esso si riempie / di immagini deformi / che pendono sfrangiate dai margini / dell’esistenza), come delle specie di contorni, di soglie smagliate da dove potrebbe penetrare l’idea, che prende docilmente forma, senza avere con ciò una vera e propria individualità (Mincu 1991, 187). Non si può dire che “Omul-fantă” conosca, solamente perché “el adulmecă existența / și ia naștere lăsându-se / devorat de ea” (esso fiuta l’esistenza / e nasce lasciandosi divorare da essa). In romeno *a adulmeca* significa ‘annusare’, ‘fiutare’, ma anche ‘braccare’, ‘subodorare’ come fanno gli animali quando stanno sulle tracce di un altro animale da preda o meno). “Omul-fantă” prende vita (“ființă” / “essere”), cioè nasce in modo strano, insolito, inquietante, non cresce autonomamente per accumulo di conoscenza, ma al contrario si lascia divorare in modo passivo dall’esistenza, abbandonandosi ad essa. In questo suo venire indeterminato (inteso come il “divenire astratto dell’idea-di-uomo”) non c’è, in realtà, né soggetto né oggetto. Questo è il vero e proprio messaggio di questa “antielegia”, secondo la studiosa (Mincu 1991, 187), un messaggio che si ripete più volte nel testo, occupando interamente una strofa: “Nu se știe cine mănâncă pe cine. / Omul-fantă azvârle mari piramide / de vid / peste mari deșerturi” (Non si sa chi mangi chi. / L’uomo-fenditura getta grandi piramidi / di vuoto / su immensi deserti). “Nu se știe” si ripete in maniera significativa allo scopo di segnalare l’indeterminazione della conoscenza, l’impossibilità di esprimere qualsiasi tipo di giudizio (Mincu 1991, 187).

In questo modello di conoscenza sia il soggetto che l'oggetto sono, come si può notare, desostanzializzati, cioè puri effetti di linguaggio. La Mincu afferma, in tal senso, che sia il soggetto che l'oggetto sono in realtà dei posti vuoti nel discorso: "L'azione del verbo è impersonale e riflessiva. Il linguaggio stesso esprime con gravità questa cosa" (Mincu 1991, 188). Anche se "Omùl-fantă" è considerato come un soggetto grammaticale che serve per formare l'enunciato, esso, di fatto, testimonia l'assenza stessa del soggetto logico del discorso (Mincu 1991, 188). Vale a dire che "la grammatica esprime Omùl-fantă, ma la logica dell'uomo reale lo rifiuta, la semantica lo tradisce" (Mincu 1991, 188). Si tratta, in fondo, di un paradosso del linguaggio: *Omùl-fantă* sembra indicare una presenza assente ma, al tempo stesso, un'assenza resa presente. Subito dopo seguono i versi della quarta strofa: "El se apropie, se apropie. / Întâlnește sfera / și are vederea aerului / și a simunurilor" (Si avvicina, si avvicina. / Incontra la sfera / e ha la vista dell'aria / e dei simun). Il simun, indicato da Stănescu al plurale, è un vento caldo e secco che soffia da sud est sui tavolati arabi e nordafricani, sollevando nuvole di sabbia. La "sfera" si richiama direttamente a quella incontrata nella *Prima elegia*.

Arrivati a questo punto della lettura, è necessario fare più in generale delle considerazioni in merito a *Omùl-fantă*. Se paragoniamo, infatti, questa "antielegia" alla *Prima elegia*, nell'economia complessiva del volume, è possibile seguire retroattivamente il percorso di Stănescu nel suo tentativo di intendere l'Uno della *Prima elegia* nell'Altro di *Omùl-fantă*, cioè nel rapporto Altro-soggetto così istituito in relazione ai due testi e alla loro collocazione nella raccolta. Stănescu ha dato molto valore all'Uno, nella *Prima elegia*, al suo ruolo fondativo e al suo ripetersi nel soggetto, in quanto l'io è completamente racchiuso nell'Uno: "Aici dorm eu, înconjurat de el" / "Qui [cioè nell'Uno] dormo io, circondato da lui" (Stănescu 1999, 116). In *Omùl-fantă* notiamo invece che quest'Uno sta cripticamente nell'Altro e che solo nell'Altro è possibile intendere l'Uno, reperirlo, tracciarlo. Questo Uno in sé, questo Uno tutto-solo della *Prima elegia*, individuato

nella prospettiva della sua esteriorità in *Omul-fantă*, mostra il suo vero tratto grazie all'azione dell'Altro. Ciò che si stabilisce in questo dinamico rapporto tra l'Uno e l'Altro è appunto la *fantă* di "Omul-fantă", ossia la sua unione ma anche la sua separazione, segnalata dal trattino, che rappresenta (anche graficamente) la "fenditura" in sé. L'Uno in sé si afferma dunque, in questa "antielegia", come fenditura in sé, come incidenza in sé, taglio in sé. Il che vuole dire che in sé la fenditura non è altro che fenditura, che lo squarcio non è altro che squarcio inferto all'Essere sin dalla *Prima elegia*. Ma questa spaccatura, questo squarcio, questa fenditura nell'Essere da chi sono operati e su chi sono agiti? La risposta di Stănescu è perentoria in questo senso: "Non si sa chi"; vale a dire che, in assoluto, non sono operati da nessuno e sono agiti sul niente. "Omul-fantă", in relazione alla *Prima elegia*, sembra voler indicare che nell'Uno in sé c'è semplicemente una spaccatura, una faglia, una fenditura, un taglio che sta sempre accadendo, ed è proprio questo Uno in sé, questo Uno tutto solo ("El")² della *Prima elegia* che Stănescu nella sua raccolta, pare prendere retroattivamente di mira con *Omul-fantă*. In altre parole, questa "antielegia" non è altro che il concretarsi di tale fenditura, di questo taglio, che il soggetto di *Omul-fantă* è chiamato a testimoniare, a dare voce. Inoltre, il poeta per esprimere l'in-sé dell'Uno attraverso l'Altro si avvale del magistero hegeliano delle "pagine bizzarre" di Urmuz (Rotiroti 2010). Infatti, la restituzione che dà Stănescu di "Omul-fantă" è assolutamente grottesca proprio come accade in *Algazy & Grummer* e nella *Fuchsiade*: "El mănâncă o frunză, / dar

² Questo Uno in sé di Nichita Stănescu, espresso nel corpus delle elegie con "El" (Lui, Egli, Esso), va teoricamente inteso, a mio avviso, come l'"Uno reale", definito da Lacan con l'espressione "C'è dell'Uno" (Cfr. Jacques Lacan, *Il seminario. Libro XIX... o peggio. 1971-1972*, a cura di Antonio di Ciaccia, trad. it. di Lieselotte Longato, Einaudi, Torino 2020). La questione posta da Lacan in ambito ontologico con "C'è dell'Uno" ha coinvolto, negli ultimi dieci anni, moltissimi filosofi e psicanalisti del campo lacaniano, come Miller, Žižek, Badiou, Zupančič, Chiesa, Recalcati, Leoni, Pagliardini, Ronchi, Campo, Lolli, Moroncini, Focchi, Vizzardelli, Benvenuto, Lippi, ecc. La bibliografia in tal senso è molto ampia e non è possibile facilmente racchiuderla in una nota.

o mănâncă pe dinlăuntru. / El este în afară pântec / și înlăuntru gură cu dinți. / Nu se știe cine îl mănâncă pe cine” (Esso mangia una foglia, / dal di dentro. / Fuori è ventre / e dentro bocca dentata. / Non si sa chi mangia chi). È come dire, suggerisce la Mincu, che qui ha luogo una conoscenza che è completamente indeterminata, in fondo indifferente, perché non si sa se il verbo è attivo o passivo, se l’uomo è soggetto oppure oggetto, se mangia (nel senso che conosce) oppure se è mangiato (nel senso che è conosciuto mediante le Idee). Per “Omul-fantă”, insiste la Mincu, l’esistenza non è, e non può avere un valore in sé, e neppure la morte può essere una vera realtà (Mincu 1991, 188). “Omul-fantă” è, nello stesso tempo, esteriorità e interiorità, non conosce la rottura o la discontinuità della morte, perché è egli stesso questa discontinuità, questa spaccatura come testimonianza della presenza dell’“Uno reale” nell’Altro, in senso lacaniano. “Omul-fantă” è l’unità stessa in sé e per sé, ma è un’unità vuota, inesplorabile con i mezzi consueti della ragione. Le conseguenze del modo di concepire l’uomo solo come Idea, nello spirito hegeliano, sono esposte attraverso una *reductio ad absurdum*: “Omul-fantă face înconjurul lumii / și există numai cât să ia cunoștință / de existență” (L’uomofenditura fa il giro del mondo / ed esiste solo il tempo di prendere conoscenza / dell’esistenza). L’intenzione di Stănescu, secondo la Mincu, è di inoculare il dubbio a tutti coloro che si lasciano sedurre dall’idea di sostituire l’uomo reale, che vive e conosce nella durata, con quello deducibile dall’idea, cioè dalla pura astrazione (Mincu 1991, 188). Sempre secondo la studiosa, la strofa in cui appare l’idea della simultaneità e dell’unità della vita con la morte è realizzata in un registro assolutamente comico: “Sufletele morților / sunt atmosfera terestră. / Respirăm sufletele lor; / sufletele lor își înfig câte un deget / adânc în respirația noastră” (Le anime dei morti / sono l’atmosfera terrestre. / Respiriamo le loro anime; / le loro anime conficcano un dito / nel profondo del nostro respiro).

Al di là del registro comico, credo che qui sia presente una straordinaria immagine dell’angoscia espressa dal poeta in toni particolarmente umoristici. Non

è da escludere che Stănescu evocando trasgressivamente questa immagine (“le anime dei morti conficcano un dito nel profondo del nostro respiro”), che ricorda il rovesciamento di una scena arcaica, il vampirismo nel folclore, faccia allusione all’ideologia legionaria, proibita nel periodo della dittatura comunista, che si basava sul culto dei morti e degli avi. Il legionarismo promuoveva la purezza dei valori autoctoni e la rigenerazione religiosa della nazione attraverso l’affermazione della spiritualità romena, evocando i grandi miti gloriosi della storia, da Zalmoxis a Eminescu fino allo stesso Codreanu, il quale si era immolato con il suo stesso martirio e con il sacrificio dei legionari per perpetuare una grande idea, cioè quella di cambiare l’uomo romeno, di spiritualizzarlo, di liberarlo dai vincoli della materia in una prospettiva perversa: “Omul-fantă moare / ca să ia cunoștință de moarte. / El se lasă respirat / și la rândul lui / respiră / obiectele însuflețite și neînsuflețite / ca și cum ar fi aer” (L’uomo-fenditura muore / per prendere conoscenza della morte. / Si lascia respirare / e a sua volta / respira / gli oggetti animati e inanimati / come fossero aria). La strofa che segue chiarisce questo particolare aspetto che chiama in causa direttamente la storia: “Istoria coagulează în cuvinte solemne; / viitorul ni se înfățișează sub forma unei / vorbiri / pronunțate de niște guri / cu mult mai perfecte decât ale noastre” (La storia si coagula in parole solenni; / il futuro si presenta a noi sotto forma di un / discorso / pronunciato da bocche / molto più perfette delle nostre).

Secondo Ștefania Mincu, la visione hegeliana sulla storia è criticata da parte del poeta, perché la storia mostrata da Hegel è come avulsa dagli eventi umani, viene astrattizzata, posta dal filosofo su un piano trascendente. Ciò non significa che il poeta voglia mettere radicalmente in discussione il divenire dialettico di Hegel né contestare la *fantă*, “la fenditura dalla cui trascendenza pura si entra nell’umano” (Mincu 1991, 189); ciò che Stănescu imputa al filosofo, sempre secondo la Mincu, sono le conseguenze disastrose che potrebbero sopravvenire se si confondesse l’umanità con un’astrazione pura di pensiero oppure

se si riducesse la complessità della realtà a un astratto modello speculativo. Questo evento comporterebbe inevitabilmente l'esclusione dell'uomo dal discorso e la parola, che verrebbe fuori da questo astratto processo concettuale, non sarebbe più quella della poesia, ma una parola che evita l'esperienza degli eventi e dei vissuti emotivi, finendo per espellere, di fatto, il soggetto dalla dimensione umana (Mincu 1991, 189). La parola di *Omul-fantă* è una parola esteriore all'uomo, che appartiene a un discorso impossibile, totalmente incapace di avere un punto di vista sulla realtà. Tra l'occhio di "Omul-fantă" e l'occhio delle cose non c'è alcuna differenza, alcuna delimitazione, nessuno spazio che consenta la visione e quindi la conoscenza (Mincu 1991, 189). L'unità e l'identità totale che "Omul-fantă" potrebbe incarnare, facendo tutt'uno con l'Idea, sono descritte in maniera criticamente grottesca da Stănescu. Attraverso *Omul-fantă* emerge un altro tipo di conoscenza. Non esisterebbe alcuna successione temporale, non ci sarebbe alcuna marca pronominale, sarebbero assenti i normali deittici del linguaggio, tutto avverrebbe nella simultaneità e nell'immediatezza, in una confusione totale soprattutto dal punto di vista percettivo: "Omul-fantă vine și vede. / Nu se știe dacă între ochiul lui / și ochiul lucrurilor / există vreun spațiu pentru vedere. // Retina omului-fantă e lipită / de retina lucrurilor. / Se văd împreună, deodată, / unul pe celălalt, / unii pe ceilalți, / alții pe ceilalți, / ceilalți pe ceilalți. / Nu se știe cine îl vede pe cine" (L'uomo-fenditura viene e vede. / Non si sa se fra il suo occhio / e l'occhio delle cose / esista qualche spazio per vedere. // La retina dell'uomo-fenditura è attaccata / alla retina delle cose. / Si vedono insieme, simultaneamente, / l'uno e l'altro, / gli uni e gli altri, / gli altri e quegli altri, / quegli altri e quegli altri. / Non si sa chi veda chi). Il processo comunicativo e di significazione sono totalmente assurdi (Mincu 1991, 190). L'identità pura non può essere esplorata né vissuta, perché è insostenibile per il soggetto. Dal punto di vista di *Omul-fantă*, che è un'idealità pura, non esiste alcun segno ed alcuna parola. La parola stessa rimarrebbe incollata nella sua esteriorità più pura: "Nu e loc pentru semne, / pentru direcții. / Totul e lipit de tot" (Non c'è posto per i segni, / per le direzioni. / Tutto è

unito a tutto). L'identità perfetta di una parola presupporrebbe la sua letteralità perfetta. Questo è impossibile. E l'obiettivo di questa "antielegia" è proprio il fatto di poter dire questo impossibile. In questo ermetismo totale, totalizzante e totalitario, non c'è alcuno spazio per l'espressione soggettiva né per il formarsi di un discorso individuale (Mincu 1991, 190).

Ion Pop, come si è detto in precedenza, legge questo poema adoperando una chiave più vicina all'impostazione teorica della dialettica hegeliana. "Omul-fantă" è inteso dal critico come un simbolo che non può essere identificato con la nostra coscienza che è limitata dal punto di vista esistenziale. "Omul-fantă" deve essere considerato come il simbolo dell'illimitato, che suggerisce una possibile via d'uscita dal cattivo infinito hegeliano, assumendo proprio questi limiti in direzione di un'infinità positiva attraverso il movimento dialettico, che oltrepassa conservando, che nega rilanciando, in pratica come perenne divenire, concepito come flusso continuo (Pop 1980, 70). Secondo Pop, *Omul-fantă* propone l'immagine ideale della coincidenza dell'universo con la sua infinità di forme, ma anche con la sua unità: esperienza di un vissuto intimo, assimilazione di tutto ciò che esiste, oltre i limiti imposti al soggetto umano dalla propria determinata condizione (Pop 2011, 73).

Un'interpretazione molto suggestiva di *Omul-fantă* è fornita anche da Corin Braga nel suo monumentale libro *Nichita Stănescu* (Braga 2013). Egli sottolinea, come Ion Pop, il fatto che l'"antielegia" debba essere decifrata utilizzando la chiave di lettura fornita dalla *Fenomenologia dello spirito* di Hegel. Partendo dal *Sofista* di Platone, Braga considera che "Omul-fantă sia l'altro", il doppio angelico che accompagna tutte le creature dell'universo poetico di Stănescu. "Omul-fantă" rappresenta "l'alienazione da sé" che il poeta ha vissuto quando si proiettava in altri alter ego simbolici (come l'angelo, il dio). "Omul-fantă" è essenzialmente il limite, il principio stesso dell'alterità, di ciò che "è radicalmente e completamente diverso da sé" (Braga 2013, 337). È il simbolo

mediante cui il poeta mette insieme “tutte le caratteristiche paradossali del per-sé” (Braga 2013, 337), nel senso sartriano del termine (Sartre 2014), cioè un’ontologia permeata da nulla, in cui la nientificazione attraversa l’*être-pour-soi*, l’essere-per-sé che sostanzialmente indica la “realtà umana”. “Omul-fantă” avrebbe le medesime caratteristiche dell’essere-per-sé sartriano: esso è ciò che non è, e non è ciò che è, nel senso che è costretto a progettarsi a ogni istante, quindi è radicalmente libero. “Omul-fantă”, secondo Braga, “è un personaggio complementare e perfettamente simmetrico a Axios, simbolo dell’in-sé”³. L’essere-in-sé per Sartre è l’essere immanente a sé stesso, pieno di sé, identico a sé, senza alcuna incrinatura, fessura, attraverso cui il nulla potrebbe insinuarsi. *Axios, Axios!* è un poema presente nella raccolta posteriore di due anni alle *11 Elegie*, intitolata *Laus Ptolemaei*. Secondo Braga, se *Axios* è identificabile con la positività assoluta dell’essere, e con il potere dell’affermazione, il *Sî* (“Da”), *Omul-fantă* rappresenta invece il *No* (“Nu”), la negatività assoluta (Braga 2013, 337–338). Ecco cosa scrive il critico:

Il Volume *11 Elegii*, di cui fa parte il poema *Omul-fantă*, era stato concepito dall’autore come *L’ultima cena*, «dove ogni elegia comprendeva un apostolo e l’antielegia giocava il ruolo Giuda» (XXVII, 102). Le undici elegie numerate sono dunque pensate come alcuni momenti dell’«affermazione», attraverso cui si descrivono stati d’animo densi, pieni. Esse sono scritte in modo catafatico, perché questi stati possono essere vissuti e conosciuti direttamente. *Omul-fantă*, l’elegia non numerata, al contrario, è scritta in maniera apofatica, perché cerca di cogliere la condizione stessa dello svuotamento dell’anima. Giuda tra gli apostoli di Gesù è un’allegoria per l’apparizione del nulla nel cuore dell’essere. Ioana Em. Petrescu crede che il “tradimento” di Giuda sia una

³ *Axios* è un componimento contenuto nel volume di Nichita Stănescu *Laus Ptolemaei* (1968). Cfr. Corin Braga, *Nichita Stănescu. Orizontul imaginar*, cit., p. 338.

conseguenza della scomparsa dell'essere, di uno svuotamento della trascendenza, della morte moderna di Dio (Braga 2013, 338).

Corin Braga a questo proposito cita direttamente la stessa Petrescu (Petrescu 1989, 190):

«Non potendo più “tradire” nessuno, Giuda diventa il testimone del non essere, la breccia (“fanta”) del nulla che spacca il pieno dell'esistenza, senza poter rivelare altro che il vuoto». Tuttavia, il sentimento di assenza dell'essere non precede il “tradimento” di Giuda, il nulla non esiste in sé, parallelamente all'essere. Esiste solo nella misura in cui ha luogo la nientificazione dell'essere. Tradimento è l'assenza stessa, e Giuda è proprio la faglia attraverso cui l'essere passa nel non essere. «Il Per-sé appare come un infimo annullamento nel cuore dell'Essere, scrive Sartre, ma è sufficiente questa nientificazione affinché l'In-sé subisca una trasformazione totale» (Braga 2013, 338).

È a partire da questo presupposto sartriano di *Essere e il nulla* che Corin Braga, analizzando l'idea del non essere, chiama in causa il dialogo del *Sofista* mediante cui Platone aveva introdotto nell'Antichità la categoria dell'eterogeneità o dell'alterità, compiendo il celebre “parricidio di Parmenide”: Parmenide affermava che l'essere è unico, mentre Platone riteneva che l'essere fosse molteplice. Rispetto a Parmenide, Platone considera che il problema del non essere si risolve in essere altro, ne consegue che l'essere e il non essere non devono essere considerati più in senso assoluto, come voleva il massimo rappresentante della scuola eleatica, ma correlativi. Da questo punto di vista, Braga afferma che “Omul-fantă” non ha propriamente un sé, perché viene al di fuori di sé; e, sempre in termini sartriani: “l'essere-in-sé è il tutto, mentre l'essere-per-sé si determina come *tutto ciò che è fuori di sé*” (Braga 2013, 338), vale a dire che è nulla. “Omul-fantă” è colui che “viene dal di fuori di sé stesso”, “dal di fuori della luce protettrice”; “viene dal di là / e da più lontano del di là”. Egli è pertanto la rappresentazione dell'alterità platonica, è il non essere che viene dall'esterno verso l'interno, dall'alterità verso l'identità. Tutto ciò si collega, secondo Braga, all'idea della morte in Stănescu, la quale è *un di fuori che è dentro* e non può avere una

rappresentazione concreta se non attraverso l'annullamento del sé. Infatti i versi ("Omul-fantă azvârle mari piramide/ de vid / peste mari deșerturi") indicano la scomparsa degli esseri concreti, la loro trasformazione in contorni vuoti, vale a dire che "Omul-fantă" li fagocita e non avendo un proprio sé, si ciba "con l'ombra delle cose annientate, che passano dallo spazio fisico a quello astratto della coscienza" (Braga 2013, 342). In questa prospettiva, "Omul-fantă" è costituito dalle immagini in esso riflesse ("Ia ființă venind. / Astfel, el se umple/ cu imaginile diforme/ atârând lătoase de marginile/ existenței, / sau, pur și simplu, / el adulmecă existența/ și ia naștere lăsându-se/ devorat de ea"). Il suo modo di essere ha un carattere speculare, è il rovescio allo specchio di tutto ciò che esiste e anche di se stesso. In altre parole, "Omul-fantă" è il decalco negativo delle cose che conosce, è un vuoto di esistenza che si sostanzia nella misura in cui diventa il doppio metafisico degli esseri contingenti (Braga 2013, 343). Rappresentando il "vuoto dell'esistenza", *Omul fantă* rende possibile una sottrazione dell'essere ed è proprio questa sottrazione dell'essere che permette, sartrianamente, il ritorno, come dice Braga, dell'in-sé su se stesso e quindi, la comparsa della coscienza (Braga 2013, 344). Si tratta dunque dell'unità tra materia e coscienza, tra essere e nulla. Questa identificazione paradossale, secondo Braga, è stata realizzata dal poeta mettendo insieme sia la filosofia della religione di matrice cristiano-ortodossa che la fenomenologia dello spirito hegeliana (Braga 2013, 344).

Chi è dunque questo "Omul-fantă"? Da dove proviene e dove andrà? Qual è il suo avvenire? Per tentare di rispondere a tali questioni, la chiave che consente di comprendere meglio la posta in gioco dell'"antielegia" di Stănescu sta, con ogni probabilità, nei versi finali; infatti, le ultime due strofe valorizzano indubbiamente, dal punto di vista del linguaggio, la stessa formulazione già contenuta nella *Prima elegia*: "Omul-fantă vine din afară, / el vine de dincolo / și încă de mai departe de dincolo. / Odată venit, / nu se mai știe cine-a venit / și cine într-adevăr e de dincolo / și încă de mai departe de dincolo / este. // Totul e lipit de tot; / pântecul de pântec,

/ respirația de respirație, / retina de retină” (L’ uomo-fenditura viene dal di fuori, / viene dal di là / e ancora più lontano del di là. / Una volta venuto, / non si sa più chi sia venuto / e chi veramente sia di là / e ancora di più lontano del di là. // Tutto è unito a tutto; il ventre al ventre, / il respiro al respiro, / la retina alla retina).

Alexandru Mincu, figlio di Marin e di Ștefania Mincu, grande ammiratore di Nichita Stănescu, mi disse una volta che lui sapeva chi fosse veramente “Omul-fantă”. In Romania, al tempo della dittatura, ancora decisamente stalinista, l’aranciata si chiamava comunemente Fanta, come, allo stesso modo, le fotocopie, negli anni ’80, venivano indicata genericamente con il nome di Xerox, come la nota marca mondiale delle fotocopiatrici. Pare che “Omul-fantă” fosse un individuo che portava abitualmente l’aranciata al poeta, e Nichita Stănescu, davanti ai suoi amici, diceva che da un momento all’altro sarebbe venuto fuori “Omul-fantă” con le sue aranciate. È una buffa storiella che banalmente non pretende di svelare la vera identità (cioè la realtà empirica) di “Omul-fantă” presente nelle *11 Elegie*. Ho evocato questo aneddoto per sottolineare semplicemente che “Omul-fantă” è un singolare meccanismo di linguaggio che si impone al soggetto che lo utilizza, cioè si è imposto a Stănescu nel momento in cui si è trovato a dirlo per la prima volta davanti ai suoi amici. Quando il soggetto impara a impiegare il linguaggio, ciò significa una cosa molto semplice. Il linguaggio è già lì. Il linguaggio precede colui o colei che intendono o desiderano servirsene. Questo non significa che il linguaggio sia a loro disposizione, nel senso che il linguaggio si presta a essere manipolato come fosse una proprietà o un oggetto tra tanti oggetti. Il linguaggio è un’alterità che il soggetto deve imparare a usare per potersi esprimere e comunicare con gli altri, ma rimane comunque altro rispetto all’uso che se ne può normalmente fare. La psicanalisi chiama questa alterità del linguaggio Altro con la A maiuscola. Cosa significa? Significa che l’Altro, questa alterità, chiamata in questa antielegia “Omul-fantă”, preesiste alla nascita del soggetto. Detto in altri termini, “Omul-fantă” esisteva già prima che Stănescu lo

restituisse in forma di antielegia. “Omul-fantă” funziona come un nome proprio, o come un soprannome, un nomignolo che designa soggettivamente l’Altro, cioè il linguaggio. Da questo punto di vista, il linguaggio, l’Altro, “Omul-fantă”, non è solo uno strumento di espressione, ma assume grottescamente non tanto le fattezze di un oggetto o di un’entità umana, ma le sembianze di una Cosa impersonale che trascende i soggetti che lo adottano. “Omul-fantă” è un’estraneità o un’esteriorità che si instaura nel cuore stesso del soggetto. Per questa ragione esso è avvicinabile non solo al linguaggio ma anche all’inconscio, che secondo Lacan, è “strutturato come un linguaggio” (Lacan 1974), vale a dire che l’inconscio è come una rete che funziona secondo una logica, anche se non è quella dell’io cosciente. Ciò significa semplicemente che “Omul-fantă” è il prodotto della poesia di Stănescu e ciò comporta essenzialmente due conseguenze: *Omul-fantă* si rivela solo mediante il linguaggio e il linguaggio è il solo modello o mezzo per pensare “Omul-fantă”. “Omul-fantă” è, da questo punto di vista, una delle più straordinarie creazioni dell’inconscio poetico di Nichita Stănescu⁴.

Se si riprende la questione sollevata da molti critici, sempre in termini hegeliani, in relazione a questa antielegia, è possibile osservare come in *Omul-fantă* avvenga realmente il passaggio dall’universalità astratta a quella concreta. A livello dell’universalità astratta possiamo contrapporre il sistema simbolico universale, cioè il linguaggio, come “fatto sociale oggettivo” – e non psicologico – ai soggetti individuali e alla loro interazione. Nichita Stănescu mostra, a partire dalla *Fenomenologia della spirito*, che noi possiamo guadagnare il piano dell’universalità concreta se ci interroghiamo sul modo in cui l’anonimo sistema

⁴ Da questo punto di vista, si potrebbe umoristicamente pensare di tradurre “Omul-fantă” con il termine “Il Fanta-uomo”, cioè l’uomo unito al proprio fantasma in cui si esprime un desiderio impossibile di totalizzazione, alludendo così al soprannome di quell’uomo che portava l’aranciata al poeta e facendo simultaneamente riferimento alla reificazione dell’umano.

simbolico esiste per il soggetto, cioè il fatto che il sistema simbolico del linguaggio viene esperito o sperimentato dal soggetto in quanto “oggettivo” e universale. Affinché un’universalità possa diventare “concreta”, per-sé, deve essere avvertita come tale, cioè come un ordine non psicologico, dal soggetto (Žižek 2013). Questa distinzione operata da Stănescu ci permette di spiegare il passaggio in Hegel dello “spirito oggettivo” (SO) – cioè il complesso delle istituzioni fondamentali del mondo storico umano –, allo “spirito assoluto” (SA), ovvero ciò che si realizza attraverso l’arte, la religione e la filosofia dove si attua la piena autocoscienza, lo spirito nella sua verità assoluta: “unità che è in sé e per sé, ed eternamente si produce” (Hegel 2009, 525). Non passiamo dallo “spirito oggettivo” allo “spirito assoluto” per mezzo di una semplice appropriazione soggettiva della soggettività reificata dello “spirito oggettivo”, perché così non faremmo che ridurre lo “spirito oggettivo” allo “spirito soggettivo” (SS), riconducendo, cioè, il tutto all’anima, all’intelletto o alla ragione individuale. Qui, in questa antielegia, Nichita Stănescu ci mostra come l’impostazione di Feuerbach o del giovane Marx fraintendono Hegel. Infatti per loro, la soggettività umana collettiva riconosce in SO il proprio prodotto, l’espressione reificata del proprio potere creativo. È come dire che “Omul-fantă” coinciderebbe in maniera reificata ai tratti empirici dell’uomo che portava l’aranciata al poeta. Inoltre questo passaggio di SO a SA non si può neanche compiere postulando, al di là di SO, un’ulteriore e ancor più in-sé entità assoluta che includa sia SS che SO, cioè un “Altro dell’Altro”, come dice Lacan. Questo perché, così facendo, si assisterebbe alla costituzione di un soggetto psicotico. Se questo riconoscimento soggettivo dell’in-sé dello SO non avviene, avremmo la formazione di una soggettività che si disgrega, che collassa; e “Omul-fantă”, quindi, rappresenterebbe questa soggettività collassata. Il passaggio da SO a SA è costituito unicamente dalla mediazione dialettica tra SO e SS, dall’inclusione non di un Altro dell’Altro, ma dal divario, cioè dalla differenza irriducibile che separa SO da SS all’interno di SS, così che SO deve apparire (o essere esperito dal soggetto) a SS per quello che è, cioè come un’entità oggettiva “reificata”.

Allora come leggere questa antielegia? Qual è la sua posta in gioco? Forse si è trattato per Stănescu di interpretare Hegel in maniera più materialista, per cui la riconciliazione tra soggetto e sostanza non implica che il soggetto inglobi la sua sostanza interiorizzandola come proprio momento subordinato. La cosiddetta “riconciliazione” hegeliana in *Omul-fantă* equivale a una sovrapposizione e raddoppiamento delle due separazioni. In altre parole, il soggetto dell’antielegia deve riconoscere nella propria alienazione dalla sostanza la separazione della sostanza da se stessa, ossia il soggetto non è la propria origine, non coincide con essa, e non è neppure un’escrescenza o un’appendice secondaria di una qualche realtà sostanziale presoggettiva. “Riconciliazione” significa che tra soggetto e sostanza non esiste alcun punto fermo. Il soggetto non è la propria origine, viene come secondo e dipende dai suoi presupposti sostanziali, ma in realtà, nemmeno i suoi presupposti hanno una consistenza sostanziale propria perché i presupposti sono sempre posti retroattivamente. “Riconciliazione” allora significa che si tratta di accettare l’abisso del processo desostanzializzato come unica realtà esistente, cioè il taglio, la fenditura di *Omul-fantă*, l’in-sé dell’Uno. Il risultato è, quindi, che c’è, ai due estremi del processo, una negatività inscritta nel cuore stesso del soggetto poetico, di cui “*Omul-fantă*” costituisce la rappresentazione. Se lo status del soggetto poetico è interamente “processuale”, questo significa che esso emerge attraverso il fallimento della sua piena attualizzazione⁵. *Omul-fantă*, da questo punto di vista, è l’espressione inquietante e grottesca di questo evento. Dietro a

⁵ Un’ulteriore definizione formale del soggetto può essere la seguente: un soggetto tenta di articolare (“esprimere”) sé stesso in una catena significativa, questa articolazione fallisce, e in e attraverso questo fallimento *accade* il soggetto. Il soggetto non è altro che il fallimento della sua rappresentazione significativa, come ripete più volte Žižek nella sua vastissima opera.

Hegel c'è sempre Platone⁶. Da questo punto di vista, *Omul-fânta* non è altro che il nulla nel cuore dell'essere della *Prima elegia*, cioè il nulla, all'interno del linguaggio, racchiuso nel "punto" dell'essere ("interiorul punctului, mai înghesuit / în sine decât însuși punctul": "l'interno del punto, più contratto in sé che il punto stesso" (Stănescu 1999, 116), oppure, detto in altre parole, il "punto" in cui l'Uno non si divide più in due parti positive, ma in una parte e il nulla. Per Lacan, questo nulla si positivizza come "objet a"⁷. L'"objet a" non è complementare all'Uno, esso ne è il supplemento, ed è, come in *Omul-fantă*, uno strano supplemento che rende l'Uno della *Prima elegia*, al quale è aggregato, non più di Uno, ma piuttosto meno di Uno, corrodendolo dall'interno. *Omul-fantă* è, in tale prospettiva, un eccesso che sottrae. Questo nulla, rappresentato da *Omul-fantă*, che si aggrega a ogni ente ("foglie", "luce", "piramidi", "deserti", "respiro", "oggetti animati e inanimati", ecc.) come suo doppio oscuro costituisce il livello zero della negatività del soggetto ed è, in quanto tale – secondo il dettato di questa "antielegia" di Stănescu – inaccessibile al sistema di Hegel. In tal senso, la dedica del poeta ("Se închină lui Georg Wilhelm Friedrich Hegel"), fatta al massimo filosofo dell'idealismo tedesco, trova inequivocabilmente, in questa testimonianza poetica, la propria giustificazione.

⁶ Come Corin Braga suggerisce via Sartre a proposito del *Sofista* in relazione alla *Fenomenologia dello spirito*. Che ci fosse lacanianamente "dell'Uno", nella raccolta di elegie di Stănescu, era evidente sin dalla *Prima elegia*.

⁷ L'oggetto a ("objet a") è, come dice lo stesso Lacan, il suo maggiore contributo innovativo nell'ambito della psicanalisi. Partendo dall'ipotesi freudiana che fa riferimento all'oggetto perduto del desiderio, "l'objet a", detto in termini molto semplici, è un oggetto incessantemente ricercato e mai trovato. Esso è l'altro del desiderio, cioè un desiderio asintotico che per definizione resta insoddisfatto, ma che, allo stesso tempo, consente all'individuo di imparare a riconoscere questo tipo di sapere, rimanendo comunque in contatto con la cosiddetta realtà.

Bibliografia

- Bazon, Monica Irina. 2009. *Nichita Stănescu poezia ca aventură ontologică*. Iași: Ed. Lumen.
- Braga, Corin. 2013. *Nichita Stănescu. Orizontul imaginar*. București: Ed. Tracus Arte.
- Danilov, Nichita. 2013. *Omul-fantă și pâlnia urmuziană*. <http://www.ziaruldeiasi.ro/stiri/omul-fanta-si-palnia-urmuziana--10580.html>
- Del Fabbro, Fulvio. 1999. "Introduzione." In Stănescu, Nichita. 1999. *La guerra delle parole*. Firenze: Le Lettere.
- Eco, Umberto. 1985. *Sugli specchi e altri saggi*. Milano: Bompiani.
- Eco, Umberto. 1990. *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 2009. *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*. Roma-Bari: Laterza.
- Lacan, Jacques. 1974. *Scritti*. Torino: Einaudi.
- Lacan, Jacques. 2020. *Il seminario. Libro XIX... o peggio. 1971–1972*. Torino: Einaudi.
- Martin, Mircea. 1969. *Generație și creație*. București: EPL.
- Mincu, Ștefania. 1991. *Nichita Stănescu. Între poesis și poiein*. București: Ed. Eminescu
- Petrescu, Ioana Em. 1989. *Eminescu și mutațiile poeziei românești*. Cluj: Editura Dacia.
- Pop, Ion. 1980. *Nichita Stănescu, Spațiul și măștile poeziei*. București: Ed. Albatros.
- Pop, Ion. 2011. *Nichita Stănescu, Spațiul și măștile poeziei*. București: Ed. Tracus Arte.
- Rotiroți, Giovanni. 2010. *Il piacere di leggere Urmuz. Indagini psicanalitiche sui fantasmi letterari delle 'Pagine bizzarre'*. Napoli: UniorPress.
- Rotiroți, Giovanni. 2019. Stănescu și Parmenide: despre metafora ființei. In *Analele Universității București. Limba și Literatură Română*, ANUL LXVIII. București: Editura Universității din București.
- Sartre, Jean-Paul. 2014. *L'essere e il nulla*. Milano: Il Saggiatore.
- Simion, Eugen. 1978. *Scrittori români de azi*. Vol. I. București: Ed. Cartea Românească.
- Stănescu, Nichita. 1987. *Undici elegie (L'ultima cena)*. Milano: Libri Scheiwiller.
- Stănescu, Nichita. 1999. *La guerra delle parole*. Firenze: Le Lettere.
- Stănescu, Nichita, 2018. *11 Elegii / 11 Élégies*. București : Cartea Românească.

- Ștef, Dorin. 2007. *A treisprezecea elegie*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia.
<https://ro.wikisource.org/wiki/omul-fant%c4%83>
- Žižek, Slavoj. 2013. *Meno di niente. Hegel e l'ombra del materialismo dialettico*. Milano: Ponte alle Grazie.

EDUCAȚIA ȘI NOILE TEHNOLOGII: ASPECTE ȘI PROVOCĂRI¹

Laura Spăriosu

Facultatea de Filozofie, Universitatea din Novi Sad, Serbia
laura.spariosu@ff.uns.ac.rs

Daniel Sorin Vintilă

Facultatea de Filozofie, Universitatea din Novi Sad, Serbia
danielsorin.vintila@ff.uns.ac.rs

Abstract

In the context of new realities, when the computer becomes the student's best friend, there is a need for an insistent implementation of information technologies in the instructional-educational process, especially if known that one of the basic skills that a teacher must have is digital competence. The implementation of ICT in the instructive-educational process facilitates the work of the teacher, promotes dynamic learning, diversifies and enriches the learning experience of students, stimulating adaptation to the requirements of modern society.

Consequently, students are nowadays especially oriented towards learning with the help of the computer, while the use of modern technologies in the didactic act stimulates motivation, increasing their interest in fulfilling the didactic tasks. Bearing in mind the abovementioned, studies conducted in recent years have clearly shown that the use of information and communication technologies in education has a positive impact on improving students' outcomes. Still the impact of e-learning on people's lives remains a controversial topic, especially since theorists and practitioners of this way of learning are emphasizing that in education the human presence is irreplaceable.

Key words: education, new technologies, aspects, challenges.

¹ Articol realizat în cadrul proiectului *Primena savremenih tehnologija u nastavi rumunskog jezika i književnosti u Vojvodini u digitalnom dobu* [Aplicarea tehnologiilor moderne în predarea limbii și literaturii române în Voivodina în era digitală], cu sprijinul Secretariatului Provincial pentru Educație, Reglementări, Administrație și Minoritățile Naționale – Comunitățile Naționale.

1. Preliminarii

Integrarea noilor tehnologii în educație „a fost abordată de foarte mult timp și analizată din perspective multiple, fiind evidențiate, în mod deosebit, avantajele, implicațiile și resursele necesare la diverse niveluri” (Cosuleanu 2011).

Studiile realizate în ultimii ani au demonstrat că utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor în educație au un impact pozitiv asupra îmbunătățirii rezultatelor elevilor (Cosuleanu 2011; Norel 2012). În consecință, în sistemul educațional

se poate semnala, în ultimul deceniu, o creștere semnificativă a interesului pentru folosirea noilor tehnologii de informare și comunicație, de implementare a instruirii asistate de calculator în procesul de predare – învățare – evaluare, ceea ce a dus la o regândire a demersului didactic, facilitând trecerea de la învățarea centrată pe profesor la învățarea centrată pe elev.

În școala mileniului trei sunt folosite din ce în ce mai des, și nu doar în laboratoarele de informatică, prezentările PowerPoint ca material didactic, softurile educaționale adaptate diferitor stiluri de învățare, programele de simulare etc.; folosirea acestor noi mijloace de învățământ crește accesul la resursele de predare – învățare – evaluare, determină schimbarea rolului profesorului și al elevului într-un mediu de instruire în rețea (Norel 2012, în „Dialoguri didactice”).

Actualmente, metodele de instruire

se coagulează în strategii din ce mai inovative pentru a face din fiecare oră o cale de acces la metode și instrumente de cunoaștere. De cele mai multe ori, profesorii sunt nevoiți să apeleze la cursuri de formare continuă pentru a afla ce este inovator și pentru a se putea adapta la specificul materiei predate. Rețelele partenieriale sunt o soluție a realizării formării profesionale a cadrelor didactice, iar aceste rețele se pot susține pe o bază informațională foarte bine pusă la punct. Noile tehnologii pot contribui la dezvoltarea profesională cadrelor didactice și fac posibile rezultate din cele mai interesante.

Elevii pe care îi formăm trăiesc într-o societate care nu mai este aceeași în care ne-am dezvoltat personalitatea majoritatea dintre noi. Dacă noi am început să lucrăm cu calculatorul la o anumită vârstă, acum majoritatea dintre ei se nasc cu calculatorul în casă, îl folosesc de la vârste fragede când pot să asimileze cunoștințe în mod natural, fără să conștientizeze greutatea celor învățate. În același timp, este necesar ca noi, profesorii, să avem aceeași deschidere către societatea

informațională în care producerea de informație și folosirea ei în cele mai neașteptate moduri constituie o provocare pentru toți. Astfel, tehnologiile informației și comunicațiilor sunt instrumente de bază, iar această societate informațională devine una reală. Adaptarea presupune schimbarea modului de gândire pentru a ne adapta la noile cerințe (Săndulescu 2011, 9).

Referindu-ne la adaptare și modificarea rolului profesorului, Adăscăliței (2007) enumeră următoarele etape:

- trecerea de la lector la consultant, ghid și furnizor de resurse didactice;
- devine expert în formularea întrebărilor;
- devine proiectant al mediului experimental de instruire;
- încurajează orientarea personalizată, oferind doar cadrul inițial al activității elevilor;
- face prezentarea temelor pentru studiu din perspective multiple, adaptate diferitor stiluri de învățare,

fapt care influențează și atitudinea elevilor care:

- se apropie de tema de studiu, abordând-o din perspective multiple;
- pun întrebări și descoperă singuri răspunsul;
- interacționează, colaborează și învață în grup, împărtășind experiența de învățare;
- devin manageri autonomi, independenți, motivați ai procesului de învățare.

Prin urmare, „elevul de azi este orientat, mai ales, spre învățarea cu ajutorul calculatorului, prin urmare, folosirea softurilor educaționale în actul didactic motivează elevul, astfel crește interesul acestuia pentru rezolvarea sarcinilor didactice prin valorificarea noilor tehnologii” (Norel 2012, în „Dialoguri didactice”), în timp ce „dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice trebuie văzută din două perspective: a. pentru perfecționarea metodelor de instruire în vederea dezvoltării profesionale proprii; b. pentru adaptarea la noile cerințe ale generației de elevi”(Săndulescu 2011, 9).

Cu accent pe limbă, comunicare și cultură, cercetările efectuate reliefă o tot mai mare implicare a „modernului” în „tradițional”¹, cadrele didactice fiind

într-o continuă căutare de modalități mai bune de accesare a materialelor autentice și de furnizare de experiențe care vor dezvolta mai bine competențele elevilor de comunicare în limbi străine. Tehnologia este probabil cel mai bun mijloc pentru crearea unui mediu favorabil pentru învățare. TIC poate sprijini profesorii în a face învățarea limbilor străine rapid, mai ușor, mai atractiv și mai interesant (Surlea 2011, 3).

2. TIC²: instrumente și tehnologii

Implementarea TIC în învățământ „influențează semnificativ procesul de instruire. Potențialul imens al tehnologiei informației și comunicațiilor oferă soluții didactice inedite, ore interesante și originale” (Verdeș s.a., 1).

Utilizarea noilor tehnologii și a instrumentelor TIC în vederea perfecționării predării

sunt necesare pentru dezvoltarea capacității de furnizare a programelor de formare a cadrelor didactice în concordanță cu metode moderne de instruire și de evaluare a elevilor. Asigurarea calității procesului de învățământ depinde în mare măsură de aceste formări ale cadrelor didactice din perspectiva folosirii unor rețele virtuale între unitățile școlare, rețele care să fie dezvoltate și la nivelul profesorilor, dar cu utilitate directă asupra beneficiarilor direcți ai educației, respectiv asupra elevilor și părinților.

Un obiectiv principal al formării continue a cadrelor didactice în utilizarea noilor tehnologii în procesul de învățământ îl poate constitui îmbunătățirea calității

¹ Cu referință la cele menționate, drept exemple de bune practici la Facultatea de Filozofie din Novi Sad cităm: Andevski, Arsenijević, and Vidaković 2016; Đorđević and Radić-Bojanić 2014; Ivanić 2020; Ivanić and Spariosu 2020; Ivanić, Spariosu, and Vintila 2018, 2019; Janjić and Spariosu 2015, 2016; Janjić, Usulesku-Miličić, and Spariosu 2013; Pralica 2015, 2016; Pralica and Barović 2013, 2014; Radić-Bojanić 2011; Rajović, Petković, and Ivanić 2018; Spariosu 2014; Spariosu, Ursulescu-Miličić, and Janjić 2013; Valić-Nedeljković, Geler, and Bala 2016.

² Teoria informației și comunicațiilor.

capitalului uman din educație, dezvoltarea competențelor personalului didactic cu ajutorul tehnologiilor moderne, în scopul utilizării instrumentelor digitale în predarea eficientă la clasă și evaluarea standardizată a cunoștințelor elevilor (Săndulescu 2011, 9-10).

Hawkrigde (1990) subliniază utilitatea și importanța integrării tehnologiei informației vorbind despre următoarele aspecte:

- social – formarea culturii informatice în scopul valorificării calculatorului în sens general;
- vocațional – studierea tehnologiei informatice necesare în viitoarea activitate profesională;
- pedagogic – utilizarea tehnologiei informaționale în predarea disciplinelor pentru „a extinde”, „a optimiza”, „a îmbogăți”, „a favoriza” activitățile didactice;
- catalitic – îmbunătățirea randamentului de predare, administrare și management; convertirea modalității de achiziționare a cunoștințelor, trecând de la memorizarea pasivă a informației la participarea activă în formarea competențelor și atitudinilor de cunoaștere.

Softul educațional „este un program informatizat, proiectat special pentru rezolvarea unor sarcini didactice prin valorificarea tehnologiilor specifice instruirii asistate de calculator, care asigură controlul și / sau autocontrolul activității de învățare” (Norel 2012, în „Dialoguri didactice”).

În acest context, Singer (2002) face o clasificare a acestora în dependență de funcția lor pedagogică în:

- *softuri de exersare* – acționează precum un supliment al lecției tradiționale, administrând exersarea individuală necesară însușirii unor date, proceduri, tehnici sau formării unor anumite deprinderi;

- *softuri interactive pentru predarea de cunoștințe noi* – inițiază un „dialog” între elev și programul respectiv, procesul de învățare fiind supravegheat de calculator: elevului i se prezintă un mediu-sursă de extragere a informațiilor necesare pentru rezolvarea sarcinii propuse, stabilit pe baza unui set de reguli;
- *softuri de simulare* – realizează reprezentarea controlată a unui fenomen real, cu ajutorul unui model cu comportament analog;
- *softuri pentru testarea cunoștințelor*;
- *jocuri educative* – implică elevul într-un proces de rezolvare de probleme, făcându-se o simulare a unui fenomen real, elevului fiind oferite diverse modalități de a influența atingerea scopului;
- *softuri utilitare* – editoarele de text, editoarele de foi de calcul, aplicațiile de prezentare.

Canțer (2007, 65) clasifică programele computerizate de instruire în dependență de tipul cunoștințelor acumulate în:

- programe computerizate de formare a cunoștințelor cognitive;
- programe computerizate de formare a cunoștințelor aplicative;
- programe computerizate de instruire mixte.

Astfel, utilizând diverse programe computerizate putem dezvolta și evalua competențe cognitive, afective și psihomotorii precum:

- dezvoltarea deprinderii de a lucra individual, presupunând participarea activă a studenților la dobândirea de noi cunoștințe prin efort propriu;
- dezvoltarea abilităților de a lucra în grup (prin intermediul rețelelor de calculatoare), presupunând implicarea studenților în a realiza proiecte didactice de grup;

- cunoașterea modului de utilizare a unor medii informatice de lucru;
- dezvoltarea spiritului inventiv și creator pentru a crea produse eficiente;
- conștientizarea relației interdisciplinare dintre tehnologia informației și alte discipline. (Corlat, Ivanov și Bîrsan 2010, 21).

3. Educația la distanță și elearning

Abordarea învățământului la distanță ca modalitate alternativă sau complementară de a face educație

pornește de la asigurarea și respectarea unor criterii de calitate în ce privește aspectele pedagogice, academice, administrative, tehnice.

Conceptul *pregătire pentru viață*, care a constituit multă vreme un obiectiv major al sistemelor educative din întreaga lume, a devenit redundant în perspectiva deschisă de uriașele transformări din societate datorate schimbărilor tehnologice și economice. Cu treizeci de ani în urmă, *educația pe tot parcursul vieții* putea fi privită ca o opțiune pentru o vârstă cu mai mult timp liber. Acum a devenit o necesitate. Ofertele de educație și pregătire au devenit segmentate și diversificate, în acord cu variatele cereri ale consumatorilor care plătesc pentru module educative ajustate pe propriile nevoi (Istrate 2007, în „Educația la distanță”).

Ținând cont de rezultatele cercetărilor în domeniu, realizate în țările cu tradiție în educația prin corespondență, s-a demonstrat că învățământul la distanță este la fel de eficient ca și formele tradiționale de educație (The Institute for Higher Education Policy 1999).

Totuși, subiectul impune și o serie de probleme, precum:

Este oare mai potrivită educația la distanță pentru anumite obiecte de învățământ decât pentru altele? Este mai potrivită pentru anumiți studenți? Care sunt cauzele abandonului în cadrul cursurilor la distanță? Sunt bibliotecile și sursele de informare suficiente? Ce elemente sunt necesare pentru ca un student să aprobe cu succes un curs la distanță și cum pot fi evaluate acestea? Evaluarea studenților în clasele la distanță este diferită de evaluarea tradițională? Problemele administrative afectează calitatea instruirii la distanță? (Istrate 2007, în „Educația la distanță”).

În plus, se subliniază că

demersul cercetării asupra educației la distanță este departe de a fi clarificat problemele conturate de această formă de predare-învățare mereu în expansiune.

Oricum, noile tehnologii ale informației și comunicării au dat o mână de ajutor instituțiilor de învățământ superior în concentrarea asupra scopului esențial al instruirii. Realitatea ne indică o cerere masivă de cursuri în tehnologia învățământului deschis și la distanță, grefată pe o nevoie tot mai mare de educație continuă. Problema care se pune în aceste condiții este aceea de a crește eficiența programelor existente și proiectarea altora, pe baza unei teorii pedagogice a educației la distanță care să susțină practica la toate nivelele (Istrate 2007, în „Educația la distanță”).

Despre educația la distanță vorbim atunci când „profesorul și studentul (studentii) sunt separați prin distanță fizică și tehnologia (audio, video, rețele de calculatoare, material tipărit), îmbinată uneori cu comunicarea față în față, este folosită pentru instruire” (Istrate 2007, în „Educația la distanță”), autorul susținând că un alt numitor comun al acestei modalități de învățare este de a facilita și augmenta oportunitățile de învățare ale studenților, prin eliminarea obstacolelor de ordin spațial, temporal sau a impunerii unui ritm de învățare, creându-se astfel oportunități de studiu unor categorii largi de persoane, fără întreruperea activității lor profesionale. Cu referință la cele menționate, aceasta este și trăsătura principală, care face ca sistemul să fie deosebit de viabil pentru ciclurile superioare, pentru educația permanentă, pentru învățământul vocațional, și îl situează potențial printre cele mai solicitate tipuri de sisteme de educație ale viitorului.

Definim, deci, educația la distanță

ca o experiență planificată de predare-învățare, organizată de o instituție ce furnizează mediat materiale într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de studenți în manieră proprie, fără a constrânge agenții activității la coprezență sau sincronicitate. Mediarea se realizează prin modalități diverse, de la material tipărit (prin corespondență), la tehnologii audio, video sau noile tehnologii ale informației și comunicării (Istrate 2000, 25).

Educația la distanță nu este un fenomen nou în câmpul educational, fiind vorba despre o modalitate de predare și învățare cunoscută și practică de cel puțin o sută de ani. Înainte de apariția și folosirea în masă a noilor tehnologii ale informației și comunicării, educatorii foloseau materialul tipărit și serviciile poștale pentru ceea ce se numea *educație prin corespondență*. La fel, putem vorbi și despre *educația la distanță prin radio*, de o popularitate mai scăzută, fiind folosită odată cu dezvoltarea extraordinară a acestui nou purtător de informație și dizolvându-se în celelalte funcții ale comunicării prin mass-media: promovarea culturii, informarea, socializarea și chiar divertismentul, precum și despre o educație prin televiziune, care preia, la un moment dat, de la carte/manual și presă, multiple sarcini de stocare și transfer a informației aflate într-o adevărată expansiune (Istrate 2007, în „Educația la distanță”).

În pofida răspândirii lor pe arie largă, Baciu (2001), scoate în evidență două dezavantaje esențiale:

- receptorul fiind o masă mare și eterogenă de oameni, a te adresa oricui aduce riscul de a nu te adresa nimănui, fără a exista siguranța receptării mesajului de către cei cărora le este adresat (de ex. nu putem fi siguri dacă elevii vor urmări o anumită emisiune dedicate lor).
- comunicarea prin radio și televiziune are un caracter unidirecțional, lipsind conexiunea inversă, unde între emițător și receptor nu există un dialog permanent și real.

Introducerea Internetului în sistemul de învățământ

este evenimentul ce precipită emergența unei noi paradigme în educație. Convergența, pe fondul schimbărilor majore din social, a unor factori cum ar fi: 1.dezvoltarea tehnologică, 2.noile teorii pedagogice și 3.împărțirea responsabilității pentru educație cu diverse alte instituții – duc la reliefaarea unor caracteristici care dau măsura acestei paradigme:

- fluiditatea rolurilor

- curriculum orientat spre necesitățile studentului
- resurse distribuite
- facilități virtuale
- lecții asincron (Istrate 2007, în „Educația la distanță”).

Ce presupune elarning-ul?

Este vorba despre un sistem de învățare bazat pe predare formalizată, realizat cu ajutorul resurselor electronice. În timp ce educația tradițională se poate realiza în sau în afara sălilor de învățământ, utilizarea computerelor și a internetului reprezintă componenta majoră a învățării electronice. Învățarea electronică poate fi denumită, de asemenea, un transfer de abilități și cunoștințe activat prin rețea, livrarea cunoștințelor făcându-se la un număr mare de destinatari în același timp sau în timp diferit (Godwin-Jones 2005; Govindasamy 2002; Martel et al. 2006; Martin et al. 2008; Welsh et al. 2003; Wu et al. 2006, Zaiane 2001; Zemsky and Massy 2004; Zhang et al. 2004).

Așadar

în primul rând comunicarea, element cheie în dezvoltarea personală și profesională se mută din câmpul realității concrete într-o realitate virtuală. De asemenea spațiul se schimbă, nu mai este unul natural ci unul artificial. Pentru a se putea realiza comunicarea este nevoie de dispozitive electronice interconectate. Omul nu mai realizează traseul de la el de acasă până la instituția care îi propune o ofertă educațională (Radu 2011, 11).

Referindu-ne avantajele oferite de elearning, acestea

sunt considerate din perspectiva individuală și instituțională. Avantajele individuale ar putea fi sintetizate astfel:

- salvarea timpului alocat deplasării și costuri mici de formare
- învățare în ritm propriu, persoanele planificându-și singure agenda
- aplicațiile sunt flexibile în spațiu și în timp

- repetările practice sunt posibile
- performanțele proprii pot fi corectate cu ușurință
- educatul se autoresponsabilizează acesta este liber să ia decizii cu privire la continuarea sau întreruperea propriei formări

La nivel de instituție eLearning:

- asigură viteză în dezvoltarea și transmiterea învățării
- flexibilitate în învățare pentru persoane cu roluri diverse în organizații și în diferite locații
- costurile sunt reduse (Radu 2011, 11).

În pofida acestui fapt, se subliniază că acest tip de învățare implică

și câteva limite după cum urmează: investițiile inițiale presupun costuri foarte mari care fluctuează dacă ne raportăm la alternativele clasice de formare pot apare probleme tehnologice din cauza incompatibilității dintre software-ul dezvoltat și configurația hardware pre-existentă; discrepanțe între genul acesta de învățare și obișnuințele utilizatorilor (Radu 2011, 11),

impunându-se și termenul de *elev digital*, definit drept

persoană care participă, urmează cursuri pe diferite platforme educaționale. El nu mai este perceput ca o ființă umană, ci este analizat și judecat în funcție de niște date personale pe care le dă chiar el despre sine sau în funcției de modul în care performează în contextul educațional virtual. Elevul (studentul, cursantul) virtual nu mai intră în contact cu alte persoane la modul concret. După am văzut mai sus, acest tip de cursant „virtual” are foarte multe beneficii utilizând acest mod de lucru, însă trebuie să ținem cont de faptul că în spatele unor date, informații, parole, user-uri există oameni, oameni adevărați, unici, cu sentimente și trăiri (Radu 2011, 11).

4. Concluzii

Folosirea tehnologiilor moderne în școală

face parte din evoluția naturală a învățării și sugerează o soluție firească la provocările moderne adresate învățării și a nevoilor elevilor. Integrarea acestora în procesul tradițional de predare-învățare-evaluare este o oportunitate de a integra inovațiile tehnologice cu interacțiunea și implicarea oferite de modul tradițional de cunoaștere. Nu este un proces ușor, dar dificultățile pot fi depășite având în vedere potențialul acestui tip de cunoaștere (Stan 2011, 7).

A ține curs în ziua de astăzi impune alte cerințe din partea elevilor (Beethan and Sharpe 2007; Făt și Labăr 2009; Istrate 2010; Thorne 2003; Wegerif 2003). Majoritatea acestora, mai ales în mediul urban,

au deja ca rutină folosirea internetului și a email-ului, a sms-urilor sau a rețelelor de socializare de tip Yahoo sau Facebook. Acest mod de comunicare se face simțit și în modul lor de a învăța. Chiar dacă profesorul folosește sau nu la clasă tehnologia informației și a comunicării (TIC), elevii menționați vor folosi cu siguranță acasă mijloacele moderne de informare ca sprijin (Stan 2011, 7).

Folosirea TIC în școală

face parte din evoluția naturală a învățării și sugerează o soluție elegantă la provocările moderne adresate învățării și a nevoilor elevilor. Integrarea TIC în procesul tradițional de predare-învățare-evaluare este o oportunitate de a integra ultimele descoperiri tehnologice cu interacțiunea și implicarea oferite de modul tradițional de cunoaștere.

Înțelepciunea tradiției poate și trebuie să fie combinată cu soluțiile tehnologice moderne (Stan 2011, 8).

Prin intermediul internetului „și elevii, dar și profesorii pot fi în permanență în contact cu noile descoperiri în domeniu, iar comunicarea nestingherită la nivel mondial face să nu mai existe granițe între diversele culturi din toată lumea” (Săndulescu 2011, 10).

Însă, formarea continuă a cadrelor didactice

trebuie să fie realizată ținând cont și de pericolele care pot apărea prin folosirea la maxim a acestor noi tehnologii, respectiv: asimilarea de către elev a unui limbaj năștiințific care există în multe lucrări postate pe internet și care nu au un aviz din acest punct de vedere; neghidarea elevului pentru a atinge scopul propus duce de multe ori la o dezvoltare neadecvată a acestuia; se poate ajunge de multe ori la un surplus de informații de slabă calitate în momentul în care elevii nu sunt verificați în îndeplinirea sarcinilor propuse de profesor; softurile educaționale au de cele mai multe ori dezavantaje prin faptul că nu se pot cuprinde în acestea toate dezvoltările necesare în cadrul lecției, dar îl fac și pe elev să nu mai depună efort în a gândi, ci le dă modul de rezolvare mult prea facil și fără a-i pune pe aceștia să raționeze corect, să interacționeze între ei pentru aflarea adevărului (Săndulescu 2011, 10).

În plus, „riscul pe care ni-l asumăm în utilizarea excesivă a formării și a viețuirii virtuale este `formatarea` noastră” (Radu 2010, 11).

Deși tendința spre eficientizare este un fapt pozitiv,

este bine să păstrăm o măsură în utilizarea calculatorului pentru că riscăm să ne pierdem adevărata identitate personală. Uităm cine suntem, în relație cu cine existăm, cum și ce putem face pentru a ne simți împliniți ca ființe umane diferite în mod evident de alte ființe și mai ales diferite de roboți. Un alt risc pe care ni-l asumăm în utilizarea excesivă a învățării și viețuirii virtuale este formatarea noastră. Putem să devenim, asemenea unui calculator, formatați, riscăm să ne pierdem sensibilitatea, puterea de a reacționa și energia vitală. Putem pierde entuziasmul care îi dă unui om puterea de se bucura de simplu fapt că este fără a fi nevoie să aibă performanțe pentru a se simți apreciat și remarcat (Radu 2010, 11).

În final, cu toate că studiile efectuate demonstrează că rezultatele învățării online sunt aceleași ca și în cazul învățării „față în față” (Radu 2011), impactul învățării electronice asupra vieții oamenilor rămâne un subiect controversat, teoreticienii și practicienii acestui mod de învățare afirmând că, în educație, prezența umană este de neînlocuit (Bumbuc 2007).

Referințe

- Adăscăliței, Adrian. 2007. *Instruirea asistată de calculator. Didactică informatică*. Iași: Ed. Polirom.
- Andevski Milica, Jasmina Arsenijević, and Mira Vidaković. 2013. „Tipovi znanja na Web 2.0.“ U *Tehnologija, informatika i obrazovanje: stanje i problemi, ciljevi i mogućnosti, promjene i perspektiva: međunarodni simpozijum*, uredio Dragan Golubović, 229–236. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Baciu, Cătălin. 2001. *Educație și mass-media*. <http://www.1educat.ro>.
- Beetham, Helen, and Rhona Sharpe, eds. 2007. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age — Designing and delivering e-learning*. London-New York: Routledge.
- Bumbuc, Ștefania. 2007. „Câteva semnificații ale învățaturii electronice în educația contemporană”. <https://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2007/a36.pdf>.
- Canțer, Nicolae. 2007. *Didactica predării informaticii în învățământul universitar (Suport pentru prelegeri)*. Chișinău.
- Corlat, Sergiu, Lilia Ivanov, și Valentin Bârsan. 2010. *Informatica. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. Chișinău: Cartier.
- Cosuleanu, Oana-Cristina. 2011. „Valoarea noilor tehnologii în procesul instructiv-educativ.” <https://www.elearning.ro/valoarea-noilor-tehnologii-n-procesul-instructiv-educativ>.
- Đorđević, Jasmina, and Biljana Radić-Bojanić. 2014. “Autonomy in the use of digital resources in a legal English course.” *ESP Today. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level 2* (1): 71–87.
- Făt, Silvia, și Adrian Labăr. 2009. „Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație. EduTIC 2009. Raport de cercetare evaluativă.” București: Centrul pentru Inovare în Educație, http://www.elearning.ro/resurse/EduTIC2009_Raport.pdf.
- Godwin-Jones, Robert. 2005. “Emerging Technologies. Messaging, Gaming, Peer-to-peer Sharing: Language Learning Strategies & Tools for the Millennial Generation.” *Language Learning and Technology* 9 (1): 17–22.
- Govindasamy, Thavamalar. 2002. “Successful implementation of e-Learning Pedagogical considerations.” *Internet and Higher Education* 4: 287–299.

- Hawkrigde, David. 1990. "Who needs computers in schools, and why?" *Reflections on ICT*. Accessed May 19, 2021. <http://beesblogger.blogspot.com/2008/02/david-hawkrigde-1990-who-needs.html>.
- Istrate, Olimpius. 2000. *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*. Botoșani: Ed. Agata.
- Istrate, Olimpius. 2007. „Educația la distanță.” <https://www.elearning.ro/educatia-la-distanta>.
- Istrate, Olimpius. 2010. „Efecte si rezultate ale utilizării TIC în educație.” În *Lucrările Conferinței Naționale de Învățământ Virtual, Ediția a VIII-a, 29 octombrie – 31 octombrie 2010, Tehnologii Moderne în Educație și Cercetare*, 56–67. București: Editura Universității din București.
- Ivanić, Ivana. 2020. *Savremene tehnologije u učenju rumunskog jezika kao stranog*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ivanić, Ivana, and Laura Spariosu. 2020. "Picture of Romania on Social Network: Case Study." U *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene 9*, uredili Dejan Pralica i Stefan Janjić, 343–360. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ivanić, Ivana, Laura Spariosu, and Daniel Sorin Vintila. 2018. "E-learning technologies and techniques in teaching the Romanian language as a foreign language: attitudes and assesment." In *InterKult 2017, Selected Papers from the Third International Conference Interculturalism in Education*, Vol. 1, edited by Laura Spariosu, Ivana Ivanić and Violeta Petković, 167–188. Novi Sad: Pedagogical Institute of Vojvodina, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy.
- Ivanić, Ivana, Laura Spariosu, and Daniel Sorin Vintila. 2019. „Primena novih tehnologija u nastavi rumunskog jezika u Vojvodini.” În *FiloRom 2019. Studii de filologie românească. 65 de ani de la înființarea Facultății de Filozofie a Universității din Novi Sad*, coordinatori Ivana Ivanić, Daniel Sorin Vintilă și Laura Spăriosu, 43–64. Novi Sad: Facultatea de Filozofie, Universitatea din Novi Sad.
- Janjić, Ivana, and Laura Spariosu. 2015. "Free Online Education: Online Games for Learning Romanian language." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 180–186. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana, and Laura Spariosu. 2016. "Moodle platform – assistant resource in learning Romanian as a foreign language in Serbia." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 3, edited by Ion Roceanu, 97–101. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.

- Janjić, Ivana, Rodika Ursulesku-Miličić, and Laura Spariosu. 2013. "Elearning Romanian language in Serbia: website example." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 645–650. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Martel, Ch., L. Vignollet, Ch. Ferraris, P. J. David., and A. Lejeune. 2006. "Modelling collaborative learning activities on e-learning paltforms." In *6th IEEE ICALT Proceedings*, 707–709. Kerkrade, The Netherlands.
- Martin, L., D. R. Martinez, O. Revilla, M. J. Aguilar, C. O. Santos, and G. J. Boticario. 2008. "Usability in e-Learning Platforms. Heuristic comparison between Moodle, Sakai and dotLRN." In *OpenACS and LRN conference 2008. International Conference and Workshops on Community based environments*. Antigua, Guatemala. <http://ges.galileo.edu/conf2008/>.
- Norel, Mariana. 2012. „Orele de limba și literatura română în era noilor tehnologii.” *Dialoguri didactice* XXII (1-2). <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1352>.
- Pralica, Dejan. 2015. "Digital Media Technologies and the Perspectives of Virtual Education – Opinions of Students and Professors at the Department of Media Studies, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 3, edited by Ion Roceanu, 137–141. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Pralica, Dejan. 2016. "(Multi)media Literacy – Perspectives in Serbia." In *eLearning and Software for Education*, Vol 2, edited by Ion Roceanu, 432–437. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Pralica, Dejan, and Vladimir Barović. 2013. "Moodle as a Platform for Distance Learning at the Department of Media Studies in Novi Sad." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 374–379. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Pralica, Dejan, and Vladimir Barović. 2014. "Student Web Services and New Digital Technologiein the Education Process at the Institutions of Higher Education in Novi Sad." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 398–404. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Radić-Bojanić, Biljana. 2011. „Virtuelna kolaboracija među studentima.“ U *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene: medijska*

- istraživanja*, uredila Dubravka Valić-Nedeljković, 143–157. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Radu, Cristina. 2011. „eLearning: robotizarea educației și a educaților?” *Elearning.Romania* 77: 10–11.
- Rajović, Ranko, Violeta Petković, and Ivana Ivanić. 2018. ”Comparative Analysis of the Use of New Technologies and NTC Learning Method: A Case Study.” In *eLearning challenges and new horizons Proceedings of the 14th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education"*, Vol. 1, edited by Ion Roceanu, 203–211. Bucharest: „Carol I“ National Defence University Publishing House.
- Săndulescu, Felicia. 2011. „Valoarea noilor tehnologii pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.” *Elearning.Romania* 77: 9–11.
- Singer, Mihaela, coord. 2002. *Tehnologia informației și a comunicațiilor în procesul didactic. Ghid metodologic. Gimnaziu și liceu*. București: Aramis Print.
- Spariosu, Laura. 2014. ”Spell checkers for Romanian language: example of AutoCorrect and Archeus.” In *Let’s build the future through learning innovation!, The 10th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education“*, Vol. 4, edited by Ion Roceanu, 477-484. Bucharest: „Carol I“ National Defence University Publishing House.
- Spariosu, Laura, Rodika Ursulesku-Miličić, and Ivana Janjić. 2013. “Online translation dictionaries: example of the Romanian-Serbian and Serbian-Romanian online translation dictionary.” In *eLearning and Software for Education*, Vol. 1, edited by Ion Roceanu, 214–219. Bucharest: “Carol I“ National Defence University Publishing House.
- Stan, Diana Maria. 2011. „A fi profesor în era digitală.” *Elearning.Romania* 77: 7–8.
- Surlea, Alexandra. 2011. „Învățarea limbilor străine prin utilizarea noilor tehnologii de formare.” *Elearning.Romania* 77: 3–5.
- The Institute for Higher Education Policy. 1999. ”What’s the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education.” Accessed May 9, 2021. <http://www.ihep.com>.
- Thorne, Kaye. 2003. *Blended Learning — How to Integrate Online and Traditional Learning*. London: Kogan Page Limited.
- Valić-Nedeljković, Dubravka, Zoltan Geler, and Karlo Bala. 2016. “New Learning Environment for Theoretical Lectures.” In *eLearning and Software for*

- Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 265–272. Bucharest: “Carol I” National Defence University Publishing House.
- Verdeș, Tatiana. s.a. „Utilizarea TIC la orele de limba și literatură română.” https://www.academia.edu/29306428/Utilizarea_TIC_la_orele_de_romana_pdf.
- Wegerif, Rupert. 2007. *Dialog Education and Technology. Expanding the Space of Learning*. New York: Springer.
- Welsh, T. Elisabeth, Connie R. Waberg, Kenneth G. Brown, and Marcia S. Simmering. 2003. “E-learning: emerging uses and future directions.” *International Journal of Training and Development* 7 (4): 245–258.
- Wu, Jiinpo, Ray J. Tsai, Charlie C. Chen, and Yachen Wu. 2006. “An integrative model to predict the continuance use of electronic learning systems: hints for teaching.” *International Journal on E-Learning* 5 (2): 287–302.
- Zaiiane, Osmar. 2001. ”Web Usage Mining for a Better Web-Based Learning Environment.” In *Proceedings of Conference on Advanced Technology for Education*, 450–455.
- Zemsky, Robert, and William F. Massy. 2004. *Thwarted Innovation: What Happened to e-learning and Why*. West Chester, Pa.: The Learning Alliance.
- Zhang, Dongsong, Leon J. Zhao, Lina Zhou, and Jay F. Nunamaker. 2004. “Is an e-Learning environment that emphasizes learner-centred activity and system interactivity, remote learners can outperform traditional classroom students.” *Communications of the ACM* 47 (5): 75-79.

**PREDNOSTI I NEDOSTACI PRIMENE SAVREMENIH
TEHNOLOGIJA U NASTAVI NA RUMUNSKOM JEZIKU U
VOJVODINI¹**

Ivana Ivanić

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Srbija
ivana.ivanic@ff.uns.ac.rs

Virđinija Popović

Facultatea de Filozofie, Universitatea din Novi Sad, Serbia
popovic.virdjinija@ff.uns.ac.rs

Abstract

The use of ICT tools in teaching is a topic that is being talked about more and more often, which is very current and which is viewed in Serbia from different perspectives. Very often, new technologies are written about as a positive aspect of education, but it is very rare to find works that address the shortcomings of this type of education. Restrictions on the use of modern technologies are more pronounced in education in minority languages in Vojvodina. The reasons for such shortcomings are multiple: lack of staff, support for existing teachers, a small number of applications and platforms in the minority language - the language of the national community, but the lack of interest of teachers to further education as it is necessary to adapt subjects to new ways and languages. In order to nurture and contribute to the development of minority languages in Vojvodina, it is necessary to introduce constant changes, monitor the functioning of the system and deal with the needs of teachers and professors, but also the number of students. All these are factors that affect the quality of education and its development. The latest change in the quality of education is the increasing use of ICT at all levels of education.

Key words: Advantages, Disadvantages, eLearning, Romanian Language, Vojvodina.

¹ Rad je realizovan u okviru projekta *Primena savremenih tehnologija u nastavi rumunskog jezika i književnosti u Vojvodini u digitalnom dobu*, uz podršku Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost.

Upotreba IKT alata u nastavi tema je o kojoj se sve češće govori. Tema koja je vrlo aktuelna i koja se u Srbiji posmatra iz različitih perspektiva. Vrlo često se o novim tehnologijama piše kao o pozitivnom aspektu obrazovanja, ali se vrlo retko mogu naći radovi koji istražuju i obrađuju i nedostatke ovakve vrste obrazovanja. Ograničenja kod upotrebe savremenih tehnologija izraženija su kod obrazovanja na manjinskim jezicima u Vojvodini. Razlozi za postojanje pomenutih nedostataka su višestruki: neodstatak kadra, neodstatak adekvatne podrške profesorima i nastavnicima, mali broj aplikacija i platformi na manjinskom jeziku – jeziku nacionalne zajednice, ali i nezainteresovanost profesora da se dodatno edukuju kako bi prilagodili nastavne predmete novom načinu i jeziku rada.

Računarska nastava i učenje pogoduju razvoju apstraktnog mišljenja, omogućavaju plansko usmeravanje i pojedinačno napredovanje u sticanju znanja. Korišćenjem računara u nastavi i učenju ne negira se nijedno svojstvo učenika, niti ima naznaka da se time guši individualnost učenika. Njihovim korišćenjem, naprotiv, dolazi do favorizovanja učeničke individualnosti. Pred računarom su svi učenici potpuno jednaki (Milenković 2020, 6).

Kada govorimo o tehnologiji, možemo reći da

je postala neodvojivi deo života edukovanih ljudi. U savremenom društvu je stoga prisutna tendencija da se svaka vrsta učenja oplemeni na ovaj način. Elektronsko učenje (e-učenje) zapravo predstavlja novi način učenja koji se zasniva na komunikacionim tehnologijama (ICT), samim tim ima šire dimenzije i može pomoći u kreiranju različitih materijala za učenje.

Oblast učenja i uvođenje informacionih i komunikacionih tehnologija, takođe, prolaze kroz dve faze. Prva faza je ono što bi se moglo smatrati elektronskom učionicom. Fizičko okruženje u kome se nastava i učenje dešavaju zamenjuje se elektronskom učionicom, ali proces nastave je veoma sličan. U drugoj fazi ćemo početi da koristimo tehnologiju na nove načine, da idemo nekoliko koraka dalje od onoga što je bilo moguće u pravoj učionici. Dok softveri za učenje jezika bilo koje vrste treba da ispunjavaju osnovne standarde za upotrebljivost, korisnički interfejs

aplikacije mora biti lak i efikasan za upotrebu, tako da korisnik može da se koncentriše na sadržaj umesto na informacioni interfejs (Janjić 2017, 167).

Nastava učenja maternjih jezika u Vojvodini ima dugu tradiciju. Pored osnovnog obrazovanja, postoje srednje škole i fakulteti koji neguju dugu tradiciju učenja manjinskih jezika. S tim u vezi

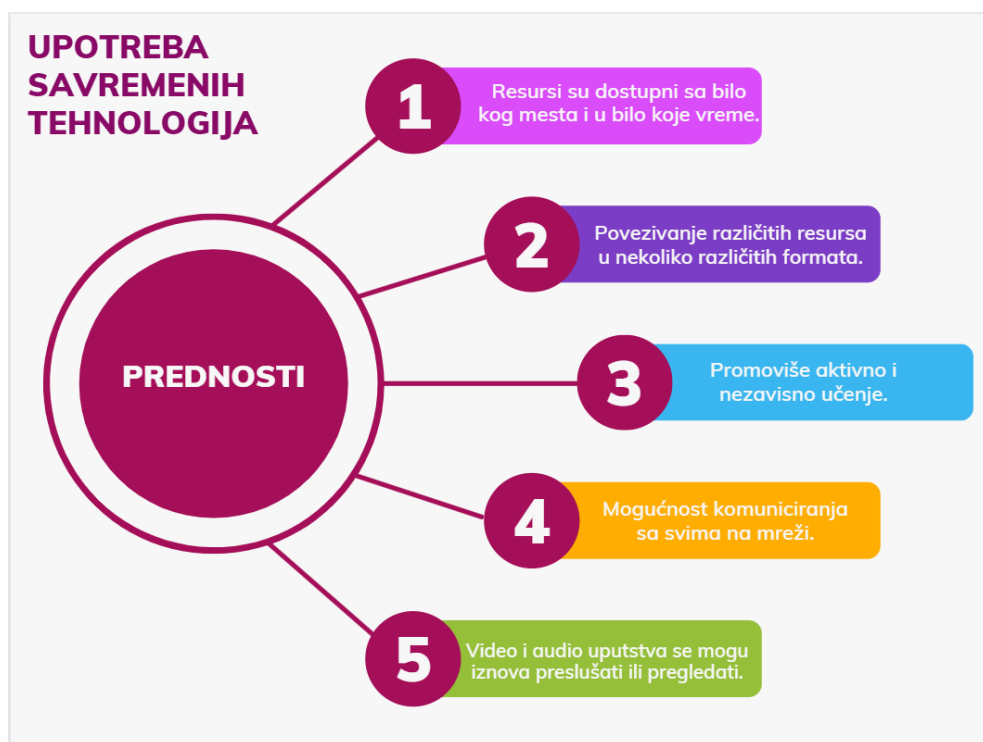
se na Filozofskom fakultetu, pored svetskih jezika, uče i oni manje poznati jezici, koji u Vojvodini pripadaju grupi manjinskih jezika. Poslednjih godina raste broj studenata koji se opredeljuju za učenje manjinskih jezika u Vojvodini i na taj način pomenuti jezici dobijaju status stranih jezika. Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu se iz te grupe uče sledeći jezici: rumunski, slovački, rusinski i mađarski jezik. Razlozi i motivacija za učenje pomenutih manjinskih – stranih jezika su različiti i variraju od studijskog programa do studijskog programa, od pola do uzrasta (Janjić 2017, 20).

Kako bismo negovali i doprineli razvoju manjinskih jezika u Vojvodini, potrebno je uvoditi konstantne promene, pratiti funkcionisanje sistema i baviti se potrebama nastavnika i profesora, ali i brojem učenika. Navedeni činioci utiču na kvalitet obrazovanja i na njegov razvoj. Poslednja promena koja se odnosi na kvalitet obrazovanja jeste sve veća upotreba IKT-a na svim nivoima obrazovanja.

O važnosti ovih promena kod osnovnog obrazovanja pisala je i istraživala Ilić u mnogobrojnim radovima.

IKT donosi promene koje su neminovne u obrazovanju. Pre svega, kao jedan od značaja primene IKT u obrazovanju, treba pomenuti upotrebu tehnologije kako bi se nešto odradilo brže i jednostavnije (štampanje testova, preuzimanje materijala za učenje, prikaz filma ili prezentacije i sl.). Suština koncepta primene IKT-a u obrazovnom procesu obuhvata promenu uloga nastavnika i učenika, resursa koji se mogu koristiti i prirodu nastavnikovih instrukcija. Nastavnici koji sprovode ove promene treba strogo da vode računa o odnosima između tehnologije, metoda i sadržaja. IKT omogućava nastavnicima i učenicima lakši pristup informacijama, potrebnim za izradu školskih zadataka. Povećava se vidljivost nastavnih sadržaja, korišćenje računarskih programa i razvijanje specifičnih veština u korišćenju istih (Ilić 2020, 11).

Upotreba savremenih tehnologija u obrazovanju ima izuzetno pozitivne aspekte (v. Sliku br. 1). Budući da su resursi dostupni u svakom trenutku, ukoliko je protok interneta odgovarajući, oni se mogu povezivati. Neguje se samostalnost u učenju, mogućnost stupanja u kontakt i traženje informacija od osoba koje su možda geografski vrlo udaljene. Materijali, bili oni audio- ili video- mogu se preslušavati i gledati u onoj meri koja je nama potrebna kako bismo bili sigurni da razumemo poruku ili zadatak.



Slika br.1: Prednosti upotrebe savremenih tehnologija

Upotreba IKT alata, kao i :

računarska nastava i učenje pogoduju razvoju apstraknog mišljenja, omogućavaju plansko usmeravanje i pojedinačno napredovanje u sticanju znanja. Korišćenjem računara u nastavi i učenju nijedno svojstvo učenika ne biva negirano, niti ima naznaka gušenja individualnosti učenika, već naprotiv dolazi do njihovog favorizovanja. Pred računarom su svi učenici potpuno jednaki. Ne može doći do grešaka prilikom ocenjivanja njihovog rada kao što su halo efekat, greške centralne tendencije, itd. Na ocenu računara učenik se ne žali, ne pokušava da je popravi neprihvatljivim oblicima ponašanja i svoj neuspeh ne pripisuje drugome. Komunikacija učenika i računara je neposredna i jednostavna. Računar učenicima ne daje samo pouke i pitanja, već i uputstva za rešavanje postavljenih problema, kao i opomene u slučaju netačnih odgovora i rešenja. Učenik može bez ustručavanja i bojazni od računara da traži dodatne operacije, pojašnjenja i uputstva za odgovor na postavljena pitanja i rešavanje postavljenih zadataka (Milenković 2012, 3).

Ivanić je u istraživanjima najčešće naglašavala prednosti kreiranja digitalnih sadržaja i važnost pedagoške i metodičke podrške²:

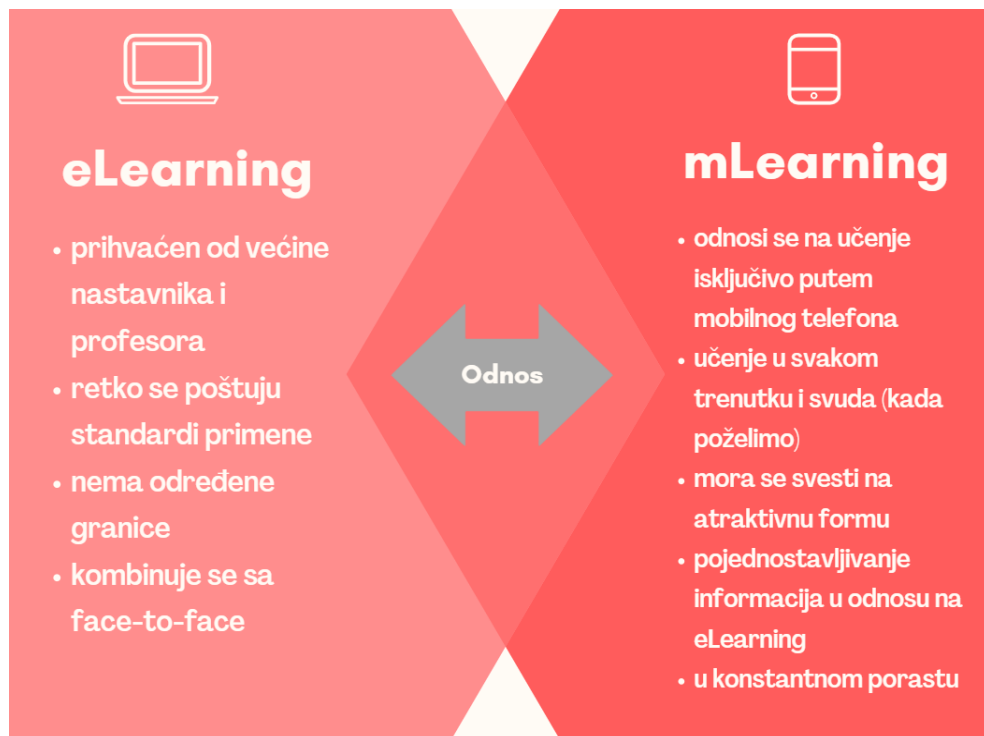
Kreiranje digitalnih sadržaja, korišćenje besplatnih platformi i alata za učenje, veliki broj besplatnih knjiga, kurseva i otvoreni pristup navedenom mogu pomoći školama i fakultetima da sopstvene sadržaje učine atraktivnijim, istraživačkim centrima da svoja istraživanja i rezultate učine vidljivijim i dostupnijim, a firmama da svoje zaposlene obrazuju iz oblasti koje žele, kreirajući sami sadržaje uz pomoć savremenih tehnologija i njenih sadržaja koji su besplatni i dostupni. Otvorena nauka podrazumeva da svi društveni nivoi imaju pristup naučnim podacima i istraživanjima. Tako se nedostatak resursa lako može nadoknaditi, jer

² Na Odseku za rumunistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu objavljeno je više studija o novim tehnologijama i nastavi rumunskog jezika. Više o tome u: Grujić, Janjić and Krneta, 2016; Ivanić 2020; Ivanić and Spariosu 2020; Ivanić, Spariosu, i Vintila 2018, 2019; Janjic 2017, 2015a, 2015b; Janjić, Petković and Grujić 2015; Janjić, Petković and Popović, 2016; Janjić and Popović 2015a, 2015b, Janjic and Badesku 2012, Janjic and Sabo, 2012, Janjić and Spariosu 2015, 2016; Janjić, Usulesku-Miličić, i Spariosu 2012, 2013, 2014; Janjic and Ursulesku 2014; Popović and Janjic 2012, Rajović, Petković, and Ivanić 2018; Sabo and Janjic, 2012; Spariosu 2014; Spariosu, Ursulescu-Miličić, and Janjić 2013.

su svi sadržaji besplatni i u otvorenom pristupu. Adekvatna pedagoška i metodička podrška u kreiranju ovakvih materijala i sadržaja će proces učini lakšim (Ivanić 2020, 17).

Dalje je u svojoj studiji otvorila mnoga pitanja koja se tiču odnosa tehnologije i manjinskih jezika, u ovom slučaju rumunskog jezika i tehnologije. Neka od tih pitanja direktno se odnose na učenje uz pomoć tehnologije, a druga na alate koje možemo primenjivati: Šta je digitalna pismenost? Kako je učenje drugačije u digitalnom svetu? I najvažnija pitanja, koje su najbolje strategije, resursi i alati za podršku efektivnog predavanja i učenja u digitalnoj sredini? (Ivanić 2020, 48).

Dr Markus Speht, profesor naprednih tehnologija učenja Otvorenog univerziteta u Holandiji, naveo je da će u budućnosti, koja je po brzini razvoja tehnologije, studentima biti potrebna podrška za učenje koja odgovara njihovoj situaciji ili kontekstu. Ništa više, ništa manje. I to u trenutku kad se za tim ukaže potreba. Ni pre, ni kasnije. Mobilni uređaji ili *mLearning* (v. Sliku br. 2) biće ključna tehnologija za pružanje podrške takvoj vrsti učenja.

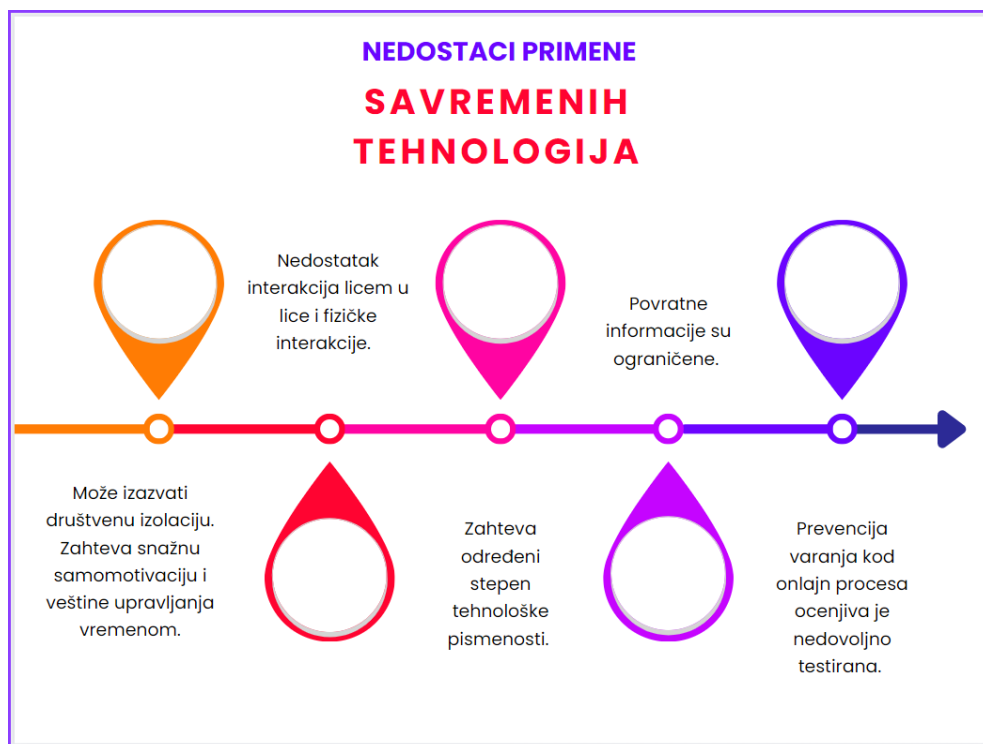


Slika br. 2: *eLearning* i *mLearning*

Veliki problem kod upotrebe tehnologije u nastavi vezan je za promene koje se vrlo često ne mogu na valjani način ispratiti, bez upoznavanja sa novinama koje se svakodnevno pojavljuju. Milenković (2012, 3) navodi da je period zastarevanja informacija u IKT-u šest meseci, a količina informacija koja se danas pojavi tokom jednog dana veća je od ukupne količine informacija od postanka sveta zaključno sa srednjim vekom.

Tu se otvara prvo pitanje koje se odnosi na brzu pojavu informacija, nemogućnost nastavnika i profesora da gradivo prilagode potrebama i tokovima, kao i da ispoštuju standarde primene tehnologija u učenju. Pored toga, moramo uvesti i komponentu jezika na kom nastavnici predaju. U našem slučaju je to rumunski jezik.

Treba naglasiti da postoje psihološke, pedagoške i tehnološke prepreke/nedostaci (v. Sliku br. 3) kod primene savremenih tehnologija. Nastavnici često posmatraju samo jedan segment budući da vrlo često ne poznaju ostale, ali standardi koji se odnose na primenu IKT-a, tj savremenih tehnologija izričito kažu da nastavnici moraju naći rešenje za većinu prepreka kako bi proces učenja bio uspešan ili zadovoljavajući.



Slika br. 3: Nedostaci primene savremenih tehnologija

Nedostaci primene savremenih tehnologija su vrlo vidljivi, ali se o njima retko piše i govori, budući da se oni mogu posmatrati kao nespremnost profesora da prepreke otkloni i na njima radi. Prepreke i nedostaci su, međutim, samo način da se proces primene savremenih tehnologija poboljša, a gradivo učini atraktivnijim i razumljivijim učenicima i studentima.

Ilić (2020, 11) navodi i mogućnosti za savladavanje nadostataka, tj. prepreka. Navešćemo neke od njih:

- Ohrabrivanje škola da svojim nastavnicima pruže tehničku podršku i dodatne veštine;
- Ohrabrivanje nastavnika da dele efikasne tehnološke prakse i iskustva;
- Radionice za nastavnike koje će omogućiti se upoznaju sa efektivnim strategijama za integraciju tehnologije u nastavu i otkriju pitanja koja su ključna za razumevanje procesa integracije tehnologije u nastavu;
- Otvaranje mogućnosti za posmatranje i analiziranje aktivnosti nastavnika koji koriste tehnologiju;
- Proširenje nastavnog plana i programa materijalima koji odgovaraju uvođenju unapređenih tehnologija;
- Pružanje dovoljno slobode nastavnicima u odabiru adekvatnog materijala koji je u skladu sa nastavnim planom i programom;
- Organizacija efikasne, blagovremene i kontinuirane obuke za poboljšanje veština u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija i upravljanje dobro opremljenom učionicom;
- Podsticanje pozitivnih stavova o značaju integrisanja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavu;
- Obezbeđivanje odgovarajuće tehničke podrške.

Najkompleksniji prikaz preporuka za odgovarajući i kvalitetan obrazovni dizajn svakako je predstavio i uradio Kolpert (2020) – sa engleskog prevela i prilagodila Ivanić (2020, 36). Preporuke su svakako samo smernice, budući da su opšteg tipa, ali vrlo važne kao polazna tačka.

| Nepoželjno | Poželjno | Objašnjenje |
|--|--|---|
| Fokusirati se na rezultat. | Fokusirati se na proces . | Efikasnost okruženja za učenje zavisi uglavnom od njegovog dizajniranja: opsega koji je dizajniran na metodološki način. |
| Fokusirati se isključivo na proces. instrukcija. | Fokusirati se prvo na proces dizajna . | Proces učenja i instrukcija nije isto što i proces dizajniranja. Postoje koraci koji se moraju preduzeti pre naglog donošenja rešenja. |
| Fokusirati se (isključivo) na instrukciju. | Fokusirati se (takođe) na autonomno učenje, saradničko učenje i vođenje . | Naše obrazovanje je i dalje poprilično bazirano na instrukcijama, a to može biti glavna prepreka za e-edukaciju. |
| Dati pedagogiji prednost. | Dati psihologiji prednost. | Fokusirati se najpre na mentalnu prihvatljivost, identifikovanje i samoregulisanje, pre primene didaktičkog/pedagoškog elementa. Tehnologija dolazi na kraju. |
| Fokusirati se na diskretne, izolovane elemente. | Fokusirati se na holistički, ekološki pristup. | Ekologija onog koji uči primenjuje se na njegov/njen celokupan i dinamičan sociokulturni kontekst i obuhvata sve šanse i resurse za učenje. |
| Fokusirati se na podučavanje na daljinu u hitnim situacijama. | Fokusirati se na multimedijalno učenje. | Prilagoditi Vaš proces učenja/instrukcija na osnovu individualnog/saradničkog, sinhronog/asinhronog, na daljinu/licem u lice, u grupi ili ne... |
| Fokusirati se na problematiku vezanu za COVID. | Fokusirati se na metod , ne na problem. | Dobro dizajnirana sredina za učenje je u stanju da se nosi sa specifičnim aktuelnim problemima u svetu. |
| Vrednovati okruženja za učenje. | Vrednovati razmišljanja u pozadini njihovog dizajna. | Kvalitet i prihvatljivost sredine za učenje zavisi manje od ukupnog zbira njenih karakteristika. (“označenih kvadratića”) nego od njenog dizajna. |
| Primeniti teorije, modele i okvire kao takve. | Biti inspirisan relevantnim aspektima teorija, modela i okvira. | Tehnološko-pedagoško znanje sadržaja, instrukcioni model dizajna, jedinstvena teorija prihvatanja i korišćenja tehnologije, SAMR model – model za razumevanje dobre tehnologije, napredno kompjutersko okruženje, link univerzalnih podataka. |
| Koristiti termine za ubeđivanje i rutinska imena. | Objasniti zašto pominjete neki termin ili ime. | Ne obavljamo edukaciju, niti se držimo edukativne politike tako što prihvatamo ekstravagantan pristup, niti vršimo pritisak na nastavnike. |

Za vreme pandemije i dvogodišnjeg onlajn rada, nastavnici i profesori su imali slobodu da izaberu modalitet i način rada koji odgovara njihovoj spremnosti da se prilagode situaciji u kojoj su se našli. Istraživanje na nivou države o tome da li je postojala jasna preporuka za držanje nastave i izbor platforme, programa ili aplikacije, pokazalo bi nam koliko smo bili uspešni u jednom nametnutom procesu. Međutim, nastavnici su sami birali ono što je pogodovalo njima i njihovoj spremnosti u vezi sa korišćenjem tehnologije u obrazovnom procesu. Najčešće su u tom procesu korišćeni: Zum (Zoom), Mudl (Moodle), Džimit (Gmeet), Gugl učionica (Google učionica), Skajp (Skype), Viber (Viber), itd. Ukoliko su učenici i studenti za svaki predmet morali da koriste različitu aplikaciju ili platformu, otvara se pitanje brojnih problema koji su se sigurno javljali. Da li su u tom slučaju morali i imali podršku (roditelje, tehničku podršku na fakultetima) i da li su, s druge strane, nastavnici i profesori uspevali da objasne tehničke poteškoće i reše iste kada se jave na samom času.

Iskustvo određenih nastavnika, Teofilović i Isailović, pokazuje da su u ovom procesu bili vrlo uspešni:

Komunikacija u doba pandemije podrazumevala je upotrebu različitih veb-aplikacija (internet učionice) u kojima učenici uče i jedni od drugih, a ne samo od nastavnika. U okolnostima u kojima je internet sa veb-alatima bio jedini način komunikacije, velika odgovornost je bila na samom učeniku. On je morao sam da traga za različitim izvorima znanja, kreira sadržaje, preuzima odgovornost, saraduje sa drugima. Najlakša učionica za uspostavljanje komunikacije i rad sa učenicima jeste Gugl (Google) učionica, koja već postoji i nije je potrebno dodatno instalirati i pokretati. Ona je vrlo jednostavna za upotrebu i učenici se preko kodova, koje im nastavnik da, jednostavno uloguju na nju. Okruženje je bezbedno i garantovana je privatnost učenika, jer je nastavnik taj koji ih poziva u okruženje, kontroliše i vodi učenje. S obzirom na socijalnu distancu, veoma je važno da alati koji se koriste pospešuju saradničko učenje, timski rad, svakodnevnu komunikaciju među učenicima (Teofilović i Isailović 2020, 394).

Naravno, treba obratiti pažnju i na dodatne probleme koji se odnose na poznavanje dodatnog jezika, najčešće je to engleski jezik na kome se objavljuju najnoviji rezultati istraživanja, kao i preporuke za rad. To bi za nastavnike koji predaju neki od predmeta na rumunskom jeziku u Vojvodini značilo da, pored toga što gradivo moraju prilagoditi standardima koje IKT propisuju, prevođenje ili čitanje literature na nekom od svetskih jezika kao i smeštanje u kontekst u kome učenici žive i rade, kako bi razumeli gradivo, a koristili tehnologiju. Na primer, ukoliko nastavnici, koji predaju istoriju u osnovnim i srednjim školama na rumunskom jeziku u Srbiji, žele da koriste tehnologiju na najbolji mogući način, moraju ispuniti sledeće uslove, tj. pratiti sledeće korake:

- Upoznavanje sa literaturom i smernicama za primenu savremenih tehnologija (može biti na srpskom, engleskom i/ili rumunskom);
- Pripremanje gradiva koje žele da predstavljaju na interaktivan način;
- Prilagođavanje gradiva aplikaciji ili platformi koju žele da koriste;
- Testiranje nivoa i provera vremenskog okvira.

Primere dobre prakse i upotrebe IKT-a kod nastavnika i profesora koji izvode nastavu na rumunskom jeziku u Srbiji pronašli smo u Osnovnoj školi „Sveti Georgije”, koja se nalazi u mestu Uzdin, opština Kovačica. Profesor istorije Branislav Tođer je za vreme pandemije na interaktivan način pravilno upotrebljavao IKT alate, ali je i dodatnim aktivnostima vrlo često izlazio iz ustaljenih formi obrazovanja i učenja. Tako je uz pomoć platformi kreiran onlajn eskejp rum (escape room) na rumunskom, gde su učenici mogli da pobede i izađu ukoliko znaju tačne odgovore. Na takmičenju koje se odnosilo na primenu multimedijalnih radova učenice pomenute škole Elena Stoja, Teodora Šošdean, Vanesa Krecu su osvojile su prvo mesto za rad *Diskriminacija nije naša inspiracija* (pod mentorsvom prof. Branislava Tođera, u konkurenciji osnovnih škola). Treba pomenuti i učenje uz pomoć igre – mobilnih telefona – učenici u okviru Erasmus+

projekta su zajedno sa vršnjacima iz Rumunije, iz osnovne škole iz grada Satu Mare, učili uz pomoć mobilnih telefona. Kao primer odlične prakse treba navesti i učešće prof. Branislava Tođera, kao predstavnika Balkana, na onlajn Svetskom samitu obrazovanja (v. Sliku br. 4). Otvorio je i Jutjub kanal³ i trudi se da u svakodnevnoj nastavi primeni savremene i efikasne metode rada.



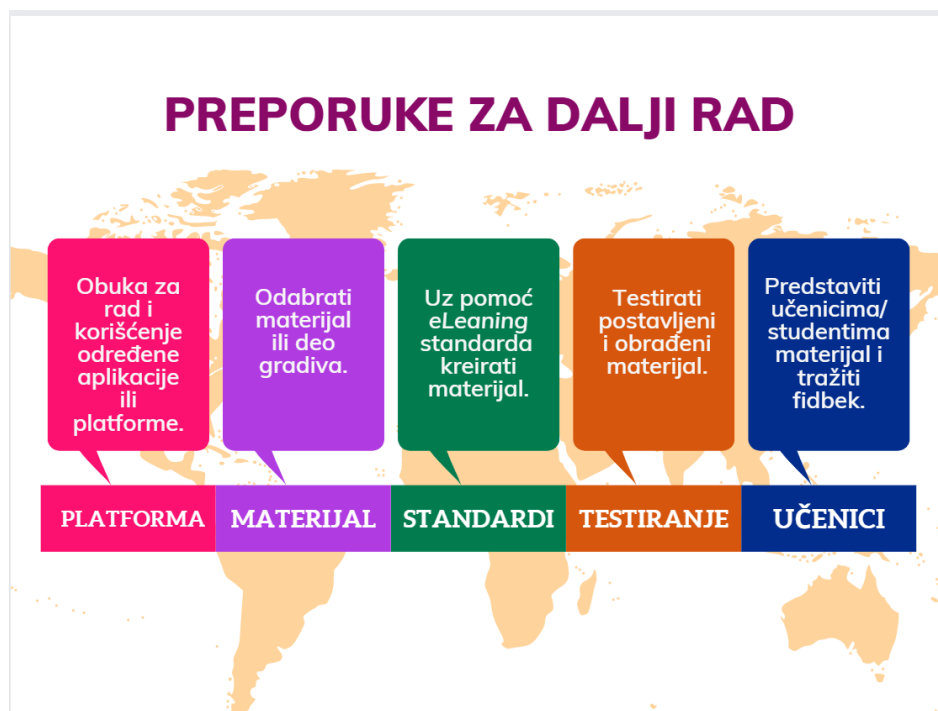
Slika br. 4: Branislav Tođer – Svetski samit obrazovanja

Ostale primere dobre prakse, do izlaženja ovog zbornika, nismo uspeli da pronađemo. Verujemo da postoje u manjoj meri, ali nisu dovoljno onlajn promovisani i primećeni. To je još jedan, vrlo važan, segment rada nastavnika. Prisutnost u onlajn prostoru, promocija rada i obaveštavanje javnosti predstavljaju jedan od zaključaka svakog rada. Oglašavanje u javnom prostoru, društvene mreže, veb-sajtovi i razne aplikacije pomažu nam da se na najbolji mogući način predstavi i promoviše rad nastavnika, učitelja i profesora. Takođe, pomaže da se i nastava na manjinskim jezicima promoviše i vidi u obrazovnom prostoru Srbije i Vojvodine.

³ https://www.youtube.com/channel/UC_m2sM0V-norY0wtOEKCGQLQ/featured

Obrazovanje na jezicima nacionalnih zajednica izuzetno je važno za očuvanje njihovog identiteta, kao i za smanjenje stope asimilacije. Očuvanjem škola, kako osnovnih tako i srednjih, poboljšanjem uslova rada i promenom svesti o tome da moramo zainteresovati učenike za materiju i gradivo može pomoći da broj pripadnika ostane isti ili se poveća. Treba raditi na zaustavljanju konstantnog smanjenja broja učenika u odeljenjima u kojima se nastava odvija na rumunskom jeziku. Tehnologija ne može u potpunosti rešiti veliki broj problema koji utiču na broj, ali može poboljšati kvalitet nastave i podići motivaciju profesora i učenika.

Preporuke za dalji rad (v. Sliku br. 5) bi se svakako odnosile na motivaciju profesora koji predaju u odeljenjima sa nastavnim rumunskim jezikom, pružanjem odgovarajuće podrške za primenu IKT alata i osavremenjivanjem nastave.



Slika br. 5: Preporuke za dalji rad

U okviru zaključnih razmatranja, koja će otvoriti mnoga dalja pitanja i proširiti istraživanja u mnogim domenima, treba navesti da je

na osnovu popisa stanovništva Vojvodine, broj Rumuna u periodu od 1953. do 2012. godine smanjen tri puta. Stalnim opadanjem broja stanovnika rumunske nacionalnosti ugroženo je i očuvanje rumunskog maternjeg jezika u Pokrajini, što se najviše odražava na smanjenje broja učenika u školama – osnovnim i srednjim – dok se isti problem pojavljuje i u visokom obrazovanju (Ivanić i dr. 2020, 46).

Bibliografija

- Colpaert, Jozef. 2020. *DOs and DON'Ts in Educational Design*. Retrieved September 15, 2020 <http://www.jozefcolpaert.net/>.
- Grujić, Tamara, Ivana Janjić i Krneta, Ljiljana (2016). "Textbooks and literature from computer science as educational barriers in the teaching communication." In *eLearning Vision 2020, The 12th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education“*, Volume II (81–87). Bucharest: „Carol I“ National Defence University Publishing House.
- Ilić, Silvia. 2020. Upotreba informacionih tehnologija u nastavi – stavovi i mišljenja nastavnika i učenika. Doktorska disertacija, Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet.
<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/68509/Disertacija.pdf>
- Ivanić, Ivana. 2020. *Savremene tehnologije u učenju rumunskog jezika kao stranog*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ivanić, Ivana, and Laura Spariosu. 2020. "Picture of Romania on Social Network: Case Study." U *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene 9*, uredili Dejan Pralica i Stefan Janjić, 343–360. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ivanić, Ivana, Laura Spariosu, and Daniel Sorin Vintila. 2018. "E-learning technologies and techniques in teaching the Romanian language as a foreign language: attitudes and assesment." In *InterKult 2017, Selected Papers from the Third International Conference Interculturalism in Education*, Vol. 1, edited by Laura Spariosu, Ivana Ivanić and Violeta Petković, 167–188. Novi Sad: Pedagogical Institute of Vojvodina, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy.

- Ivanić, Ivana, Laura Spariosu, and Daniel Sorin Vintila. 2019. "Primena novih tehnologija u nastavi rumunskog jezika u Vojvodini." In *FiloRom 2019. Studii de filologie românească. 65 de ani de la înființarea Facultății de Filozofie a Universității din Novi Sad*, coordinatori Ivana Ivanić, Daniel Sorin Vintilă și Laura Spăriosu, 43–64. Novi Sad: Facultatea de Filozofie, Universitatea din Novi Sad.
- Janjić, Ivana. 2017. *Fonetska i morfološka analiza grešaka u učenju rumunskog jezika kao stranog jezika* [Phonetic and morphological error analysis in learning Romanian as a foreign language]. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Janjić, Ivana. 2015. "Learn anytime Romanian as a Foreign Language using Online, Mobile and Interactive Android Apps." In *Proceedings of the International Conference Communication, Culture, Creation: New Scientific Paradigms*, Vol. 1, edited by Virginia Popović, Ivana Janjić, Speranța Milancovici, Eugen Gagea, (426–435). Arad & Novi Sad: "Vasile Goldiș" Western University of Arad & Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.
- Janjić, Ivana. 2015. "Technology in the Classroom: Teaching Romanian Language, Literature and Culture." In *Studii de Știință și Cultură*, XI (2): 209–215.
- Janjić, Ivana, Violeta Petković, and Tamara Grujić. 2015. "Key aspects of the use of information and communication technologies for students - future preschool teachers." In *Rethinking education by leveraging the eLearning pillar of the Digital Agenda for Europe, The 11th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education“*, Volume II (173–180). Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana, Violeta Petković, and Virđinija Popović, V. 2016. "The influence of early use of technological innovation in the learning and development of independence/dependence in children." In *eLearning Vision 2020, The 12th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education“*, Volume II (120–125). Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana and Virđinija Popović. 2015. "Effective implementation of eLearning – Romanian Language and Literature Classes for University Students in Serbia." In *Virtual Learning – Virtual Reality, The 10th International*

- Conference on Virtual Learning ICVL 2015*, (447–452). Bucharest: Bucharest University Publishing House.
- Janjić, Ivana and Virđinija Popović. 2015. “Internet Public Library of Romanian language and literature-New world for students.” In *Rethinking education by leveranging the eLearning pillar of the Digital Agenda for Europe, The 11th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education“*, Volume II (467–473). Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana, and Marina Puja Badesku. 2012. “Online Romanian Communism Photo Collection.” U *Međunarodna naučna konferencija: Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu*. Zbornik radova. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, str. 313–323.
- Janjić, Ivana, and Helena Maria Sabo. 2012. “Some modern teaching methods used in teaching (Romanian) geography.” U *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu*. Beograd: Filološki fakultet, str. 359–367.
- Janjić, Ivana, and Laura Spariosu. 2015. “Free Online Education: Online Games for Learning Romanian language.” In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 180–186. Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana, and Laura Spariosu. 2016. “Moodle platform – assistant resource in learning Romanian as a foreign language in Serbia.” In *eLearning and Software for Education*, Vol. 3, edited by Ion Roceanu, 97–101. Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana, Rodika Ursulesku-Miličić, and Laura Spariosu. 2014. “Issues of Learning the Romanian Language as a Foreign Language among Serbian Students.” In *Studii de Știință și Cultură*, X (4): 11–16.
- Janjić, Ivana, Rodika Ursulesku-Miličić, and Laura Spariosu. 2013. “Elearning Romanian language in Serbia: website example.” In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 645–650. Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana, Rodika Ursulesku-Miličić, and Laura Spariosu. 2012. “Facebook as a Medium for Exchanging Information among Students.” In *Leveraging Technology for Learning, The 8th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education”*, Volume II (196–202). Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.

- Janjić, Ivana, and Rodika Ursulesku-Miličić. 2014. "Cultural dimensions in learning Romanian as a foreign language: technology in the classroom." In *Let's build the future through learning innovation!*, The 10th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education“ Volume II (271–276). Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Milenković, Jovan. 2012. Informacione tehnologije u nastavi u Srbiji i Danskoj – komparativna analiza. *Master rad*. Beograd: Matematički fakultet. <http://elibrary.matf.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/2220/Master%20rad%20Milenkovic%20Jovan.pdf?sequence=1>
- Popović, Virđinija, & Janjić, Ivana. 2012. "Features of E-Learning at Universities in Serbia." In *Leveraging Technology for Learning, The 8th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education“*, Volume II (511–517). Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Rajović, Ranko, Violeta Petković, and Ivana Ivanić. 2018. "Comparative Analysis of the Use of New Technologies and NTC Learning Method: A Case Study." In *eLearning challenges and new horizons Proceedings of the 14th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education"*, Vol. 1, edited by Ion Roceanu, 203–211. Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Sabo, Helena Maria, and Janjić Ivana. 2012. "Learning (Romanian) geography in the classroom or to distance?" In *Present Environment and Sustainable Development, Volume 6* (75–79). Iasi: Alexandru Ioan Cuza University of Iasi.
- Spariosu, Laura, Rodika Ursulesku-Miličić, and Ivana Janjić. 2013. "Online translation dictionaries: example of the Romanian-Serbian and Serbian-Romanian online translation dictionary." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 1, edited by Ion Roceanu, 214–219. Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House.
- Tefilović, Jelena, and Isailović Vera. 2020. "Upotreba IKT alata u nastavi na daljinu." In Simpozijum „Tehnika i informatika u obrazovanju: Nastavnici za nastavnike". [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tie2020/Radovi%20TIE%202020/EN/5\)%20Appendix%20A:%20SYMPOSIUM:%20School%20Teachers%20for%20Teachers/S02_39.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tie2020/Radovi%20TIE%202020/EN/5)%20Appendix%20A:%20SYMPOSIUM:%20School%20Teachers%20for%20Teachers/S02_39.pdf)

CONEXIUNI LITERARE CENTRAL-EUROPENE

Daniel Sorin Vintilă

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
danielsorin.vintila@ff.uns.ac.rs

Laura Spăriosu

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
laura.spariosu@ff.uns.ac.rs

Abstract

Writers belonging to cultures subordinated once to the Austrian Empire manifested a multiple attitude towards the Center, from rejection, nostalgia to reevaluation and acceptance. These circumstances are translated in a multitude of cultural, behavioral, “psychological”/ psycholiterary features, as well as a large range of literary procedures. J. Roth, D. Kis, M. Crnjanski, S. Titel, L. Ciocârlie were writers, who lived the moment of disintegration of the Empire, with everything this meant for the Central-European literature, in general. Through this study we tried to capture the way the writers analyze the XVIIIth (18th) century history of the nations they belong to, and the local perception of the Center (administration, religion, political leaders). Also, the aesthetic dimension is in our attention.

Key words: Central-European Literature, Banat, Romanian Literature, literary aesthetics.

Scriitorii din spațiul central-european continuă să se afle în atenția celor interesați de viața culturală, sub aspectele ei generale, și, mai punctual, de dezbaterile criticilor asupra literaturii, artelor vizuale și politicii în sensul cel mai larg. Afirmarea se poate foarte ușor transforma în întrebare, printr-un simplu semn ortografic. Din perspectivă comparativă, credem că orice analiză literară transfrontalieră este binevenită și benefică studiilor umaniste în general, cu atât mai mult culturilor locale, regionale sau naționale. Dacă pornim de la chestiunea îndeajuns de dezbătută (sau poate nu) a canonului literar, poate fi de folos să precizăm că nu ne propunem să facem o alegere între „stranietate”, „etalon de vitalitate”, „autoritate estetică” (Cf. Bloom 2007, 32–66) și „estetism”, „radicalism

etic”, „non-estetic” (Cf. Alexandrescu 1999, 125–154), ci căutăm să urmărim câteva modalități concrete de abordare, în proza unora din cei mai reprezentativi romancierii ai literaturii central-europene, a unor *toposuri* prezente și productive din perspectivă stilistică implicit, estetică în sensul cel mai larg, fie ea înțeleasă și doar ca „problemă individuală”, vorba lui H. Bloom). Mijloacele, procedeele și tehnicile artistice de care se servesc autorii merită amintite și ilustrate, fie și sumar. Privite atent, ele depun mărturie și pot da seamă de impactul estetic al operelor asupra publicului. Deopotrivă, pot fi puncte de pornire în investigații de altă natură: antropologică, istorică sau politică, în sensul cel mai larg al termenului. (În paranteză fie spus, deși tema ar merita o discuție mai amplă și lămuritoare, e uimitor de trist că ultima tratare a „istoriei literaturii române” (Cf. Iovănel 2021, 645–680) exclude autorul poate cel mai valoros al scrisului românesc din secolul douăzeci, pe S. Titel, asta în condițiile în care istoricul – tocmai unde vorbește, într-un nou limbaj de lemn, de „specific transnațional” și de „canon transnațional” – afirmă că valoarea unei literaturi e dată de traducerile în străinătate. Or, se numără pe degetele de la o mână scriitorii români publicați în străinătate, ca să nu mai vorbim de Paris, în deceniul opt al secolului trecut).

Principalele trăsături ale literaturii central europene ar fi ironia, pesimismul, obsesia autodefinirii și surprinderea rupturii dramatice, a prăpastiei uriașe dintre capitală (sau marile orașe) și provincie (Cf. Judt 2000, p. 80–84). Ele se regăsesc din plin în romanele lui J. Roth și M. Crnjanski, ale lui L. Rebreanu, D. Kiš, S. Titel, P. Esterházy sau L. Ciocârlie, într-o măsură mai mare sau mai mică. La acestea pot fi adăugate cu ușurință viziunea barocă asupra vieții și a morții, lumea văzută ca o scenă, ca teatru sau spectacol, nostalgia centrului, cu atitudini ambivalente față de el, de tipul iubire – ură, infuzia de folclor, de mitologic mai degrabă sub aspectul fantasticului, adesea ș.a.

Romanul central-european, indiferent în ce limbă e scris și în ce „literatură națională” din cea „de-a treia Europă” e circumscris, continuă să dea măsura

vivacității sale, demonstrând nu doar că nu i-au sleit forțele, că n-a dispărut odată cu năruirea Imperiului, și nici după risipirea totalitarismelor, ci, dimpotrivă, că întreaga moștenire care-l împinge din spate îl face mai conștient de sine, mai încrezător și mai prolific.

În arta muribundului Imperiu austro-ungar, motivul descompunerii, cuprins în ampla temă a morții, era prezent într-o sumedenie de fapte culturale, iar romanul *Marșul lui Radetzky* (1932), al lui Joseph Roth nu face excepție. Unul din filioanele adânci ale romanului e reprezentat de conștiința – sau cel puțin intuiția – decrepitudinii lumii habsburgice. Carl Joseph își imaginează trupul amantei sale, vesela doamnă Slama (o efigie a Imperiului, în variantă populară?), căzut pradă dizolvării în materie:

Scrisori de la doamna Slama, acum moartă! Lui Carl Joseph îi păreau vestitoare timpurii ale năprasnicului ei sfârșit, având acea fantomatică gingășie pe care numai mâinile destinate morții o răspândesc, salutări anticipate de pe lumea cealaltă. (...) Mai simțea încă fiorul stârnit de mâinile alintătoare ale femii moarte (...). Acum mișunau viemrii prin pieptul și coapsele ei și un putregai verde îi mânca obrazul (Roth 2013, 45).

Mormântul era încă proaspăt, o moviliță neînsemnată, o cruce mică de lemn, provizorie și o coroană plouată, din viorele de sticlă care aminteau de cofetărie și de bomboane. „Katharina Luise Slama, născută la ..., decedată la...” Acolo, jos, zăcea ea, viermi grași, încovrigați rodeau chiar acum pe îndestulate sânii ei albi și rotunzi. / Sublocotenentul închise ochii și-și scoase chipiul. (...) Nu se uita la mormânt. Trupul de sub moviliță nu avea nimic în comun cu doamna Slama; moartă era ea, moartă, asta însemna: inaccesibilă, chiar dacă te aflai lângă mormântul ei. Mai aproape îi era trupul îngropat în amintirea lui decât cadavrul de sub această moviliță (Roth 2013, 57).

Pericolul dispariției îi pândește pe toți, nu doar ca ființe în mod natural trecătoare pe pământ, ci ca aglutinare de popoare într-o formațiune statală. Mai mult, autorul pare să scruteze și mai departe în viitor, cromatica morții – „neagră și roșie” – fiind mai mult decât sugestivă pentru cititorul de azi, care recunoaște instantaneu sursele ei fascistă și comunistă:

Simțeau cu toții că invocase moartea. Moartea plana deasupra lor și nu erau deloc familiarizați cu ea. Se născuseră în timp de pace și deveniseră ofițeri în manevre și exerciții pașnice. Pe atunci încă nu știau că fiecare dintre ei se va întâlni după câțiva ani cu moartea. Pe atunci nici unul dintre ei nu avea auzul atât de ascuțit încât să prindă hurele alea ocolite care de mult începuse să pregătească marele război. Neagră și roșie flutura deasupra lor moartea... (Roth 2013, 101).

Cu aripi negre și roșii moartea flutura deasupra capului lor! (Roth 2013, 105).

Moarte era departe de a fi devenit o banalitate, viața era prețuită, fiecare individ în parte își avea propria-i valoare, cinismul, indiferența și brutalitatea ca rezultat al ideologiilor absurde și profund inumane nu câștigaseră încă bătaia; cuvântul „încă” nu e subliniat în text, însă greutatea sa în fraza următoare e incontestabilă:

Pe atunci, înaintea marelui război, când se petreceau evenimentele istorisite în aceste pagini, nu era încă indiferent dacă un om trăiește sau moare (Roth 2013, 121).

Iată un exemplu, din cele câteva întâlniri în roman, în care în seama lui Carl Joseph sunt puse vise, iluzii, halucinații ilustrative pentru acest motiv literar:

Se simte dintr-odată despovărat și despărțit de moartă, ca și cum totul, totul ar fi pierit. Închipuire, asta a fost! (...) N-are de ce să se grăbească; nu s-a întâmplat nimic, un vis a fost totul (Roth 2013, 63)

Moartea lovește indivizii, în urma unor episoade ce par strict personale, însă asta e doar o impresie, un vicleșug, sugerează textul. Exemplificator e și pasajul în care, sublocotenentul Carl Josef, nepotul eroului de la Solferino, aflând că prietenul său, doctorul Max Demant, l-a provocat la duel pe căpitanul Tattenbach (cel care-l jignise profund prin aluziile la infidelitatea soției și prin apelativul „jidane!”, grosolan aruncat în față și de față cu alți ofițeri), strigă cu disperare: „Nu vreau să mori! (...) Și nici eu nu vreau să mor! Deși viața mea e și ea absurdă!”. Răspunsul doctorului Demant conține, destul de străveziu, o trimitere la conștiința decăderii Imperiului, a înțelegerii cauzelor debilității slujbașilor lui ce

nu mai sunt capabili să-l păstreze întreg și să-l transmită urmașilor mai departe așa cum l-au primit de la predecesori. Personajele sunt martorii destrămării lumii lor și nimic nu-i poate ajuta să oprească dezastrul.

Tu ești nepotul eroului de la Solferino. Și el era cât pe-acți să moară la fel de absurd. Deși e o deosebire între a merge la moarte atât de încrezător sau atât de descumpănit cum mergem noi doi. (...) Bunicii noștri nu ne-au transmis destulă putere, prea puțină pentru a trăi, dar suficientă pentru a muri de o moarte absurdă (Roth 2013, 112).

Sentimentul de sfârșit de lume pe care-l încearcă în principal personajele centrale – cei din familia Trotta, împăratul, Max Demant – și anticipările naratorului:

Sublocotenentul Trotta însă, mai sensibil decât camarazii lui, mai trist decât ei și purtând permanent în suflet ecoul aripilor fâlfâitoare ale morții pe care o întâlnește până acum de două ori, sublocotenentul Trotta simțea din când în când greutatea sumbră a acestor prorociri (Roth 2013, 148).

Pe sublocotenent îl cuprinsese presimțirea sumbră a prăbușirii lumii. (...) Avu revelația sublimă de a desluși o viziune: vedea vremile rostogolindu-se ca două stânci prăvălite una împotriva celeilalte, iar el, sublocotenentul, era strivit între ele (Roth 2013, 226)

Totul, totul pe lumea asta părea să-și fi pierdut rosturile. S-ar fi zis că începuse sfârșitul lumii (Roth 2013, 257).

Dormi liniștit; credea că trecuse ce era mai greu. Nu știa bătrânul domn von Trotta că soarta îi urzea necazuri și mai amare în timp ce el dormea. Era bătrân și obosit și moartea îl pândea de pe acum, dar viața încă nu-l eliberase. Ca o gazdă necruțătoare îl reținea cu de-a sila la masă, fiindcă nu gustase încă tot amarul ce-i fusese rezervat (Roth 2013, 266).

Poate simțeau de pe atunci suflul morții care, cu câteva luni mai târziu, avea să-i cuprindă pe toți, să-i înșface de grumaz! Și simțeau în ceafă suflarea de gheață a morții (Roth 2013, 298).

Prefectul Franz von Trotta, fiul eroului de la Solferino și tatăl sublocotenentului Carl Joseph, pare cel mai bine ancorat în lumea sa, o lume stabilă, cu rădăcini bine înfipite în solul tradițiilor, al regulilor și regulamentelor, previzibilă și ostilă schimbărilor, provocărilor, ingerințelor și, mai ales, „revoluțiilor”. Prefectul își are programul atât de precis alcătuit, de clar, de repetitiv – începând cu orele meselor și cu ritualul servirii, continuând cu tiparul discuțiilor cu fiul și cu servitorii, trecând la orarul de lucru și la cel al plimbărilor -, încât orice modificare e pasibilă a prevesti mari și nedorite schimbări, mergând până la punerea sub semnul îndoielii a continuității universului. Tratarea extinsă a ceea ce părea a fi un episod secundar – îmbolnăvirea subită, cele câteva ore de agonie și moartea „la datorie” a bătrânului Jacques – capătă o altă semnificație din momentul în care cititorul acceptă să vadă în servitor mai mult decât era dispus inițial: o „piesă” indispensabilă în marele mecanism al Imperiului, așa cum îl concepe prefectul von Trotta.

Domnul von Trotta se așeză la masă, în camera unde obișnuia să-și ia gustarea de dimineață. Oul îl aștepta, „cleios” ca întotdeauna, și astăzi în păhăruțul de argint cu suport. Mierea lucea aurie, chiflele proaspete miroseau a cuptor și a drojdie, ca în toate zilele; untul lumina gălbui, așternut pe o frunză mare de un verde-închis; în ceașca de porțelan cu margine aurită aburea cafeaua. Nu lipsea nimic. Cel puțin așa i se păru prefectului la prima vedere. Dar în clipa următoare se ridică brusc, puse șervetul la loc și controlă încă o dată masa. În colțul obișnuit, lipseau scrisorile. După cât își amintea prefectul, nu trecuse nicio zi fără să primească dimineața corespondența oficială.

Domnul von Trotta se duse mai întâi la fereastra deschisă, ca și cum ar fi vrut să se încredințeze că, afară, lumea mai exista. Da, bătrânii castani din parcul comunal mai purtau coroanele dese și verzi. În rămurișul lor sporovăiau ca în orice dimineață păsărele nevăzute. Chiar și căruța lăptarului care, la acea oră din zi, obișnuia să oprească în fața prefecturii, era acolo, nepăsătoare de parcă ar fi fost o zi ca oricare alta. Așadar, afară nu se schimbaseră nimic! constată prefectul (Roth 2013, 151).

De altfel, prefectul înțelege subit că moartea bătrânului servitor Jacques (care nu-i adusese corespondența întrucât „răcise”) ar semnifica nici mai mult nici mai puțin decât sfârșitul Imperiului! Jacques, cel care-l servise impecabil și pe căpitanul Trotta, tatăl prefectului, era personificarea ordinii, a lumii vechi, statornice, chibzuite, reprezentantul stratului social care făcea Imperiul să funcționeze ireproșabil. Este ca și cum, într-un fel (doar) aparent straniu, prefectul vede în „bunul servitor” Jacques una din (inter)fețele ce pun în mișcare și asigură bunul mers al lumii habsburgice, cealaltă figură fiind a însuși împăratului Franz Joseph:

Prefectului i se părea că abia îmbolnăvirea lui Jacques îl făcuse dintr-odată atent asupra groaznicelor schimbări de pe lume și că moartea, prezentă acum la căpătâiul bunului servitor, nu-l amenință numai pe Jacques. Dacă moare, îi trecu prefectului prin minte, e ca și cum eroul de la Solferino ar muri pentru a doua oară și poate – aici inima domnului von Trotta se opri o secundă în loc – și cel pe care eroul de la Solferino îl scăpase de la moarte. Vai! Nu numai Jacques se îmbolnăvise! (Roth 2013, 154).

O secvență mai mult decât sugestivă, chiar simbolică, e cea în care bătrânul servitor Jacques, încercând plin de elan să demonstreze că doar o simplă „răceală” era boala care-l ținuse câteva ore în pat, se apucă să lustruiască pantofii stăpânului, duce tabloul cu portretul „eroului de la Solferino” înapoi în camera unde îi e locul, după care se așează între prefect și jandarmul Slama, unde, subit, își dă ultima suflare. Servitorul care le știe pe toate, care le orânduiește pe toate, care are grijă de toate pare a fi liantul dintre administrație și armată. El, întruchiparea ordinii domestice, face legătura între ordinea administrativă și cea militară, între reprezentantul politicii imperiale și cel chemat să vegheze la respectarea legilor, a integrității vieții oamenilor și a bunurilor de orice fel din Imperiu.

„Jacques se înapoie și se apropie de bancă. Se așează fără un cuvânt, în chip surprinzător, între prefect și vagmistru, deschise gura, răsuflă adânc și, înainte de a se fi întors cei doi spre dânsul, grumazul lui bătrân căzu pe spetează, mâinile i se

lăsară în jos, paltonul i se desfăcu, picioarele se întinseră țepene și vârfurile întoarse ale pantofilor se ridicară în sus” (Roth 2013, 163).

Tabloul morții bătrânului Jacques este, dincolo de tragismul momentului, doar unul din numeroasele pasaje de o certă și elevată valoare estetică prezente în romanul *Marșul lui Radetzky*.

Însă nu putem trece peste o frapantă similitudine între sfârșitul lui Jacques și cel al prefectului Franz von Trotta însuși. În timp ce, în fața doctorului Skrowonnek, venit la căpătâiul amicului său, făcea observația că „drăguțul” de canar, pasărea rămasă de la servitor, le va supraviețui tuturor, îl rugă pe medic să-i aducă tabloul, exact cum, în ultimele sale ceasuri de viață, Jacques îl rugase pe prefect să-i aducă portretul eroului de la Solferino. Tot în acele clipe, la Viena, murea și „dublul” său, însuși împăratul:

„Era ziua în care împăratul fu coborât în Cavoul Capucinilor. Trei zile după aceea fură depuse în groapă rămășițele pământești ale domnului von Trotta” (Roth 2013, 354).

Afirmația că cei doi Franz, von Trotta și împăratul, pot fi considerați o pereche de dubli e susținută de textul romanului în numeroase rânduri. Prefectul are chipul, chelia, barbetele, silueta, mersul și chiar unele gesturi uimitor de asemănătoare aceluiași trăsături ale suveranului. Întâlnirea celor doi, în cadrul audienței solicitate de prefect ca ultim act disperat în încercarea de a salva onoarea fiului său, Carl Joseph, înglodat în datoriile acumulate prostește, este „certificarea” supremă a motivului dublului. Ambii sunt îmbătrâniți, când înțelepți, când rătăciți, asistând la surparea lumii lor, pe care o întruchipează în toate amănuntele.

Sunt câteva pagini, către sfârșitul romanului, care zugrăvesc atât imagini de-ale execuțiilor, ca în *Pădurea spânzuraților* a lui Rebreanu, cât și alte scene din timpul războiului rediate prin verbe la prezent, precum în *Ultima noapte...*, a lui Camil Petrescu. În primul pasaj – o imagine a scenei crucificării ? – Roth îi vede pe cei din poporul lui așa cum Rebreanu își vede conaționali prin ochii lui Bologna:

În fața porții mari, cenușii, larg deschise, atârnav trei spânzurători: la mijloc un preot bărbos, de ambele părți doi țărani tineri în sumane gălbui, cu opinci împletite grosolan din scoarță de copac, în picioarele lor înțepenite. (...) / Sublocotenentul Trotta se apropie de cei trei spânzurați. Se uită la fețele lor buhăite. Credea că recunoaște chipul unuia sau altuia dintre soldații lui. Erau fețele poporului cu care făcuse zilnic instrucție (Roth 2013, 341).

„Carl Joseph se reîntoarce la echipamentul lui firesc, la mediul lui dintotdeauna. / Scoate sabia. Își pune eșarfa, (...) închide capacul cuțărului. (...) Trăsura oprește în fața cazarmii vânătorilor. (...) Aproape că se aude cum trece timpul îndărătul spinării largi și nemișcate a vizitiului” (Roth 2013, 338).

„ – Vă aduc eu apă. Nimeni nu se mișcă! Toată lumea așteaptă aici! Dați găleata-ncoa! (...) / Acum Trotta cufundă în fântână o nouă găleată. Acum aude sunt de cinele. Acum sublocotenentul scoate găleata. (...) Acum face doi pași. Acum nu i se mai zărește decât capul deasupra ridicăturii de pământ. Acum un glonț îi lovește țeasta. Mai face un pas și se prăbușește. (...) Gura îi rămâne deschisă. Dinții albi se ițesc spre cerul albastru de toamnă. Limba i se învinețește încet, simte cum i se răcește trupul” (Roth 2013, 343).

De asemenea, nu de puține ori pot fi percepute influențe și confluențe literare mai mult sau mai puțin străvezii. De exemplu referirea explicită la literatura cunoscută de personaje, dar și la Dostoievski - Carl Joseph se vede pe sine ca pe un adevărat „om din subterană” – cu ironia naratorului în spate -, poate la Dino Buzatti, atunci când gândește că „acesta era războiul pentru care se pregătise încă de la vârsta de șapte ani. Era războiul lui, războiul nepotului. Se întorceau zilele și eroii de la Solferino” (Roth 2013, 336).

Tehnica trimiterilor literare și a auto-referențialității e cultivată explicit:

Cărți nu citea căpitanul Trotta și își compătinea în tăcere fiul care creștea și era silit să înceapă a mânui condeiul de piatră, tăblița și buretele, apoi caietul, rigla și tabla înmulțirii, și pe care-l așteptau inevitabilele cărți de citire (Roth 2013, 13).

Dacă Don Quijote, să ne amintim, abia aștepta „să afle știri despre sine însuși” la începutul părții a doua a romanului lui M. de Cervantes, căpitanul Joseph Trotta von Sipolje, „cavaler în slujba adevărului”, cum îl numește creatorul său, se

duce până la Împărat pentru a cere să-i fie ștearsă amintirea (cu totul falsă, în opinia sa) din orice text școlăresc.

În capitolul al II-lea, unde personaje principale devin urmașii căpitanului - fiul său, baronul Franz von Trotta un Sipolje, prefectul districtului W. din Moravia, și nepotul Carl Joseph, elev la școala militară, iar mai apoi sublocotenent -, asistăm de la început la un dialog între tată și fiu, în care cel dintâi apare ca un straniu amestec de enciclopedism literar, militar, mai apoi muzical și gastronomic:

Bătrânul vorbea în acea zi numai de literatură. Vorbea amănunțit despre importanța lui Grillparzer și recomanda ca „lectură ușoară” pentru zilele de vacanță pe Adalbert Stifter și pe Ferdinand von Saar. Trecu apoi pe neașteptate la teme militare, la serviciul de gardă, la regulamentul de ordine interioară partea a doua, la componența unui corp de armată și la efectivele de război ale regimentelor (Roth 2013, 30).

Înnobilarea familiei Trotta era de dată recentă. Bunicul dobândise titlul după bătălia de la Solferino. Era sloven. Sipolje – numele satului său de obârșie – se adăugase titlului. Soarta îl hărăzise unei fapte deosebite. El însă avusese grijă ca timpurile care au urmat să-i șteargă amintirea (Roth 2013, 7).

Prin urmare, dacă e prezentat un bunic, e de așteptat că va apărea, mai devreme sau mai târziu, și un nepot în text. Până acolo însă mai e ceva de povestit. Așa că, două pagini mai târziu doar, aflăm că și bunicul inițial a avut, la rândul său, un bunic:

Bunicul lui fusese doar un țăran mărunț, tatăl subofițer de administrație și, mai târziu, vagmistru de jandarmi într-un ținut de lângă frontiera de sud a Monarhiei. De când pierduse un ochi în luptă cu contrabandiștii bosniaci de la graniță, trăia ca invalid militar și îndeplinea slujba de paznic la parcul castelului Laxenburg, dădea hrană lebedelor, tundea gardurile vii, păzea bobiței primăvara și, mai târziu, socul împotriva hoților și derbedeilor, iar în nopțile blânde lua la goană de pe băncile întunecoase și ospitaliere perechile de îndrăgostiți fără adăpost (Roth 2013, 9).

De altfel, căpitanul Trotta, înnobilit fiindcă a salvat viața împăratului Franz Iozef, este personaj principal în romanul *Marșul lui Radetzky* doar în primul capitol. Numele vestitului feldmareșal Radetzky e pomenit de tatăl căpitanului Trotta, de vagmistrul invalid, atunci când fiul se întoarce acoperit de glorie și de uniforma strălucitoare: „Pe vremea mea nu mergea atât de repede (avansarea în grad)! Pe vremea mea ne mai muștrulua Radetzky!” După șapte pagini, la începutul capitolului al II-lea, urmașii eroului de la Solferino ascultă, duminică, sub balcon, fanfara condusă de capelmaistrul Nechwal interpretând arhicunoscutul marș compus de Johann Strauss în onoarea lui Radezky. Din moment ce este, încă din cel dintâi paragraf al cărții, identificat drept „bunic”, e firesc să-i cunoaștem fiul, iar, mai târziu, nepotul.

Prefectul, reprezentantul celei de-a doua generații de Trotta urmărite în roman, nu e nici pe departe un bătrân, aceasta e doar perspectiva din care e văzut de fiul său. Pe de altă parte, e adevărat că întreaga atitudine a prefectului – pornind de la îmbrăcămintea mereu impecabilă, punctualitatea sa, respectarea strictă a unui ceremonial neschimbat al tuturor momentelor unei zile, severitatea sa (mai degrabă o seriozitate adâncă, întemeiată pe alungarea oricărei manifestări sentimentale ori ludice) – îl transformase în ochii tuturor într-un „bătrân” înainte de vreme. Impresia e întărită adesea, iată un exemplu: când prefectul își amintește, la Viena fiind, că într-un anume local a cunoscut o fată, cu mulți ani în urmă, și se pierde „în calcule mute”, întrucât „ani mulți și nesfârșiți păreau să fi trecut de la acea întâmplare”, fiul „avea impresia că lângă el nu se află tatăl, ci un strămaș al lui”.

Întâmplător sau nu, cele mai multe romane din literatura noastră despre care critica a afirmat că au îndeplinit roluri (ori au avut destine) cruciale în dezvoltarea/ devenirea/ evoluția epicii românești sunt de regăsit în perioada interbelică. S. Alexandrescu afirma că întoarcerea unor critici literari (N.

Manolescu, de exemplu) cu fața către anii dintre cele două războaie mondiale ar fi o formă de opoziție față de regimul comunist: „Această mișcare era văzută ca o codificare estetică – singura posibilă având în vedere natura Puterii – a unui liberalism implicit, deci a valorilor democratice interzise ca atare” (Alexandrescu 1999, 134).

Romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* (1930), al lui Camil Petrescu, a trasat, fără îndoială, un drum nou în literatura română, marcând modernizarea deplină și profundă a prozei noastre. O eventuală perspectivă estetică asupra cărții poate fi schițată formulând două principii care pot decurge unul din celălalt: autorul renunță la ierarhizarea semnificațiilor evenimentelor exterioare și pune accent pe evenimentul comun, banal, cotidian. Propuneam mai demult (Vintilă 2014) o comparație între acest roman și *Pădurea spânzuraților* (1922), și porneam de la observația că există deopotrivă asemănări frapante, cât și deosebiri semnificative în ceea ce privește subiectul, perioada în care se desfășoară poveștile narate, maniera de elaborare și de structurare a textului literar la cei doi scriitori.

Venind de la execuția cehului Svoboda, Apostol Bologa asistă, la popota ofițerilor, la o discuție între aceștia pe tema legitimării pedepsei capitale. Astfel de probleme mari ale umanității, prezentate în fraze pe măsură, alcătuiesc atmosfera romanului lui Rebreanu. Tot o discuție la popotă îl întâmpină pe cititor în primele pagini ale cărții lui Camil Petrescu. Subiectul este acum însă un fapt divers: un bărbat și-a ucis soția infidelă, dar a fost găsit nevinovat de către tribunal. Cele două scene de la începuturile romanelor amintite se aseamănă doar prin faptul că ambele anticipează destinele eroilor, cu precizarea că, în cazul naratorului Ștefan Gheorghidiu, doar până la un punct: el se crede înșelat de soție și plănuiește o răzbunare sângeroasă, care însă nu va mai avea loc. Așadar, atât L. Rebreanu, cât și Camil Petrescu recurg la un motiv compozițional anticipator.

Deosebirile sunt și ele vizibile: intriga o constituie, în Pădurea spânzuraților, execuția unui ofițer, pe când în Ultima noapte... ea este un banal fapt divers, o știre dintr-un ziar. A. Bologa e zguduit de scena la care a participat ca martor și care i-a cutremurat temeliiile ființei. Colegii lui, ofițerii, discută despre lucruri mărețe, într-un limbaj pe măsură. Șefan Gheorghidiu, în schimb, se frământă să obțină o permisie și, refuzat fiind de șeful său, surâde „ca un câine lovit”, în timp ce camarazii săi poartă discuții anoste, uneori folosind fraze stupide, ridicole: „Domnule, nevasta trebuie să fie nevestă, casa, casă!”, susține căpitanul Dimiu. Cele două scene din romanele amintite, se petrec în aceeași epocă, astfel încât deosebirea dintre ele nu este una istorică, ci estetică. Camil Petrescu a fost adeptul autenticității, și această opțiune estetică o împărtășește și naratorul său, Șt. Gheorghidiu, care le reproșează cu dispreț celorlalți ofițeri că folosesc, în conversația lor, doar „platitudini, poncife din cărți și formule curente”, gândindu-se totodată că „nu numai în saloane, în tren, la restaurant, se discută așa”, ci și în literatură și teatru. În romanul lui L. Rebreanu, pe de altă parte, viața era văzută ca o scenă pe care eroii vorbeau lucruri importante.

Camil Petrescu a adus, în scrierile sale, viața la dimensiunile ei „firești”, „reale”, atât prin introducerea în limbajul personajelor a banalităților cotidiene, cât și prin renunțarea la emfază în rostirea și gestică eroilor.

Războiul e privit, în romanul lui Camil Petrescu, din perspectiva imediată a individului. Problemele mărunte, cotidiene, sunt cele care generează impresia de autenticitate. „De pe scena Istoriei, războiul se mută pe aceea a conștiinței individului”, scria N. Manolescu.

Romanul are o structură formală echilibrată, fiind alcătuit din două părți, care cuprind șase, respectiv șapte capitole. Din perspectiva momentului narării însă, capitolele unu și șase din prima parte și toate cele șapte din a doua parte prezintă evenimente contemporane cu momentul povestirii, aici majoritatea

covârșitoare a verbelor sunt la timpul prezent; capitolele 2 – 5 din prima parte alcătuiesc o retrospectivă, verbele din această parte a textului fiind, în general, la modul indicativ, imperfect sau perfect compus. Doi ani și jumătate din viața eroului sunt condensați în patru capitole, în timp ce ultimul capitol al primei părți cuprinde mai puțin de două zile. Acest interval temporal este bogat în întâmplări (drumul la Câmpul Lung, cearta cu Ela, întoarcerea forțată la unitate), iar Gheorghidiu este la capătul suferințelor sale cauzate de gelozie și de nesiguranța în care se găsea. La câteva ore după declanșarea războiului, naratorul e complet absorbit de marele eveniment. De acum înainte, problemele sufletești ale sublocotenentului vor ocupa un loc mult mai mic în economia textului.

Scriitorul nu este consecvent până la capăt cu metoda sa, astfel încât uită uneori că Șt. Gheorghidiu e un personaj literar și vocea autorului se substituie celei a naratorului. În momentul în care Ștefan se întreabă cam cât să fie efectivul trupelor dușmane, în subsolul paginii apare o notă, care cuprinde următoarele: „Niciodată nu mi-am putut lămuri purtarea inamicului în această zi. Dacă e cineva care ar putea da vreo explicație, iată, îi precizez ziua întâmplării: 17/30 septembrie 1916, în fața satului Săsăuș (Szászház)” (Camil Petrescu 1989, 247). Cine e cel a cărui „voce” „se aude” aici? Personajul Ștefan Gheorghidiu? Lămurirea solicitată desființează / transgresează ficțiunea, și-l „translează” pe narator în lumea reală.

Romanul este povestea unei iubiri ce stă sub semnul geloziei; sentimentele se sting însă treptat, copleșite de experiența trăită de narator în condițiile războiului.

Cuplul Ștefan – Ela este supus unei adevărate probe a omogenității prin trecerea de la statutul social de studenți săraci la cel de burghezi înstăriți și bine primiți în cercurile mondene. O problemă majoră a acestei situații este aceea a inadaptabilității intelectualului la noul mod de viață. În primul rând, Ștefan intră într-un vizibil conflict cu sine însuși. Pentru narator, ca și pentru creatorul său,

existența este o contradicție ai cărei termeni sunt rațiunea și pasiunea, sentimentul și intelectul, aflate într-o continuă luptă. Ștefan Gheorghidiu, deși e mereu lucid și rațional, nu-și poate domina și stăpâni până la capăt pasiunile. Singurul lucru pe care îl poate face e să explice, să se autoanalizeze.

În al doilea rând, el se află în conflict cu cei din jurul său, în primul rând cu soția, dar și cu rudele și cunoștințele. Se poate remarca așadar o tensiune proprie individului, una a individului integrat în cuplu și una a cuplului integrat în societate.

Pentru Camil Petrescu, războiul nu mai e un prilej de exaltare a virtuțiilor și a eroismului. Dimpotrivă, el este haos, mizerie, absurditate. Experiența războiului e una din formele raportării individului la univers, este o situație limită care îl poate defini categoric pe individ. Pentru un intelectual, războiul devine mijlocul trăirii absolute: „Nu pot să dezertez, căci, mai ales, n-aș vrea să existe pe lume experiență definitivă, ca cea pe care o voi face, de la care să lipsesc, mai exact, să lipsească ea din întregul meu sufletesc. Ar avea față de mine cei care au fost acolo o superioritate care mi se pare inacceptabilă. Ar constitui pentru mine o limitare” În condițiile permanentei amenințări cu moartea, trăirea este totală. De aici rezultă autenticitatea transcrierii exacte a sentimentelor, senzațiilor, gândurilor etc.

Gheorghidiu va fi sincer față de sine până la final, rupând legătura cu femeia pe care nu o mai iubește, despărțindu-se totodată de o lume cu care nu are nicio afinitate și creându-și noi disponibilități de existență.

Cititorul contemporan cu Liviu Rebreanu al romanului *Pădurea spânzuraților* făcea cunoștință cu personajele într-o manieră nouă pentru acele timpuri. Eroii din *Pădurea spânzuraților* se prezintă singuri sau sunt introduși de alte personaje. Autorul renunță la pretenția omniscienței, creând un narator care îl introduce pe cititor în lumea romanului. Atitudinea „obiectivă” este prezentă, deși

dintr-o altă perspectivă față de Ion. Eroii descoperă treptat câte ceva, fiind mult mai aproape de situațiile din realitatea cotidiană. Astfel, e posibil ca pentru unul și același fenomen / lucru / întâmplare să existe mai multe perspective: pentru narator, spânzurătoare, din scena de la începutul cărții, este simbolică, micul caporal o privește superstițios, personajul Klapka – înfricoșat, iar Apostol Bologa se raportează la ea în mod neutru, indiferent, ca pe ceva pur funcțional (v. N. Manolescu 1991, 158 și urm.).

Această diversitate de perspective este redată stilistic prin abundența verbelor și a substantivelor care desemnează privirea: personajele se uită, privesc, întorc ochii etc. În Ion nu există decât o versiune a fiecărui lucru / eveniment / întâmplare; în Pădurea spânzuraților, realitatea are tot atâtea versiuni câte conștiințe iau act de existența ei.

Una din afirmațiile clasicizate deja ale criticii e aceea că dramei pământului din Ion îi răspunde, în Pădurea spânzuraților, drama datoriei, a conștiinței naționale pe care intrarea în război o aduce într-o stare acută. Apostol Bologa primise, în familie, o educație profund religioasă și cu o componentă națională puternică, studiasse filozofia la Budapesta și plecase pe front nu din obligație, ci din orgoliu, dintr-un capriciu juvenil. Cu timpul, ajunge să considere războiul un adevărat „creator de energii”. Apostol Bologa, omul datoriei, din postura de membru al Curții marțiale, nu are nicio ezitare atunci când îl condamnă pe Svoboda pentru trădare. Dovedește un exces de zel deplasat atunci când cercetează spânzurătoarea și se interesează dacă totul merge cum trebuie. Execuția și moartea cehului sunt evenimente pe care cititorul le recepționează prin intermediul „ochilor” lui Bologa; ele sunt doar primele evenimente din șirul celor care îl vor transforma profund pe locotenentul român. El va rosti, îngrozit, o frază simbolică, ce exprimă tragismul războiului și care marchează, totodată, o nouă etapă în evoluția lui psihologică, precum și clătinarea concepțiilor sale: „Ce întuneric, Doamne, ce întuneric se lasă pe pământ...!”

Ofițerul Klapka joacă un rol fundamental în sensibilizarea conștiinței lui Bologa. Cehul nu crede că războiul e generator de energii, dimpotrivă. Povestea despre pădurea spânzuraților pe care i-o spune tânărului locotenent e un prag, dincolo de care Bologa pășește într-o nouă etapă a (scurtei) sale „vieți”. De altfel, drama lui Bologa e foarte bine jalonată de câteva „trepte epice” evidente: discuția cu ofițerul Klapka, înfîrșirea gândului dezertării, întâlnirea cu prizonierii români, dragostea fulgerătoare pentru Ilona, ruptura logodnei cu Marta, iubirea pe care începe să o simtă pentru toți oamenii și, în final, întoarcerea către credință. Poate că acesta este tocmai motivul fundamental al romanului: plasarea tragicului între imanent și transcendent (Cf. Muthu 2020, 153). E punctul în care se poate constata profunda influență pe care a avut-o opera lui F. M. Dostoievski asupra prozei românești de analiză dintre cele două războaie. Poate doar creația lui Marcel Proust să fi avut o înrâurire similară în epocă, influență care s-a manifestat însă în alte direcții de orientare a literaturii noastre.

L. Rebreanu construiește un personaj, pe Apostol Bologa, în multe privințe asemănător lui Rodion Raskolnikov, figura centrală a romanului dostoievskian *Crimă și pedeapsă*. Ofițerul român are sentimentul că a săvârșit o crimă prin condamnarea lui Svoboda, iar în momentul în care i se cere să facă din nou același lucru, și încă împotriva unor români, se hotărăște să dezerteze. Logodna sa, a unui ofițer care a studiat filozofia la marea universitate de la Budapesta, „om de condiție bună”, intelectual, cu o modestă față de la țară denotă, în afară de puritatea sentimentului, și un gest de umilință, de egalitarism creștin, cum întâlnim în toate romanele scriitorului rus.

În cazul lui Bologa, peste drama „datoriei” se suprapune una a voinței, apoi o criză religioasă, care o umbrește pe aceea a conștiinței naționale. De aceea tragismul său nu mai e doar al românului silit să lupte contra românilor, ci al omului, în general, prins în mecanismul monstruos al războiului.

Acesta e și motivul (sau unul din ele) pentru care romanul lui L. Rebreanu intră firesc în universalitate, părăsind cercul strâmt al literaturii naționale.

Potrivit lui Blaga, o trăsătură specifică a culturii bănățene – arie culturală central-europeană prin excelență – e constituită de un baroc aparte, configurat de bogăția materială a regiunii și de bogăția ei culturală, etnografică, de multitudinea de forme ale spectacolului, de prestigiul de care se bucură orice act cultural și, totodată, de inexplicabila absență a unor mari personalități culturale (Cf. Blaga 1977, 240 - 242), aspect definitoriu pentru viața intelectuală a regiunii. Pe de altă parte, Banatul, „cu buna înțelegere a intelectualilor români, germani, maghiari, sârbi, a fost întotdeauna un teritoriu al circulației libere de idei“ (Ungureanu 1989, 202). Apartenența Banatului la cea mai stabilă putere din centrul Europei face ca în imaginarul colectiv să se insinueze „sentimentul unei lumi constituite“, omogene sub raportul trăirii aceleiași istorii, a acelorași evenimente. Pe de altă parte, sunt resimțite o serie de dezechilibre, generate de raporturile de servitute față de Curtea imperială. (În astfel de condiții, comunitățile etnice din Banat promovează o dominantă dezirabilă pentru alte regiuni, realizată însă aici, a unității în diversitate. Acest aspect singularizează, se pare, Banatul de-a lungul întregii sale istorii, atât a celei imperiale, cât și a celei contemporane.) Imaginea artistică a acestei diversități, cel puțin așa cum apare ea în proza lui Sorin Titel, dar și în jurnalele altui scriitor timișorean contemporan, Livius Ciocârlie, este bucătăria. În acest loc, o dată cu produsele gastronomice extrem de variate, cu denumiri provenite din toate limbile vorbite în regiune, „se fabrică“, „se coc“ poveștile, banale, senzaționale sau fantastice, care prind în țesătura lor lumea vechiului imperiu și pe cea nouă, ivită după dispariția lui. Unul din sensurile largi ale barocului e dat de calitatea lui de categorie a spiritului, alături de clasicism și romantism (Marino 1973, 227). Barocul, sentiment universal al contradicțiilor vieții, al receptării polarităților, divergențelor, opozițiilor, al caducității și al vanității existenței, al curgerii spre moarte, pune în evidență dualismul realitate / irealitate, esență / aparență, adevăr /

iluzie, privilegiind termeni precum joc, lumini, teatru, spectacol, fast, lux, splendoare, ostentație, deghizare, mască. Reversul acestora este, mai de fiecare dată, implicit : dramatism, decepție, gol, epuizare. Decepția generează pesimism, scepticism, care, la rândul lor, facilitează lansarea unei aserțiuni („totul e iluzie“), și, pe de altă parte, nașterea unei atitudini (căutarea satisfacției imediate). Poate că așa se explică amestecul de ascetism, hedonism și voluptate tipice perioadelor de „decadență“, de sfârșit de ciclu istoric. Cea mai apropiată și mai la îndemână exemplificare o reprezintă Imperiul Habsburgic și, cu deosebire, Viena. „Cercetătorii barocului văd în înflorirea culturală a Vienei ultima strălucire impresionantă a acestui stil, înțeles în sensul său cel mai general – mod de existență și de cultură“ (Roșca 2000, 22).

Sorin Titel și Danilo Kiš, născuți în același an, 1935, unul în localitatea Margina, celălalt la Subotica, ambele la aproximativ o sută de kilometri de Timișoara, prima spre est, a doua spre vest, vin din extremitățile Banatului. Cei doi scriitori s-au stins la patru ani distanță unul de celălalt, Titel în 1985, iar Kiš în 1989. Ar putea să nu fie de mirare că scrierile acestor doi autori sunt impregnate de spiritul baroc ce a marcat definitiv centrul Europei, întrucât „Viena și agonia imperiului au hrănit o extraordinară mișcare a ideilor, a culturii în general de la istoria artei la psihanaliză, de la economie la literatură; reminiscentele și reverberațiile ei au marcat pretutindeni literaturile din centrul și estul Europei“ (Roșca 2000, 22). Marginalitatea localității natale a lui Titel poate fi pusă în raport atât cu universul vechiului Imperiu habsburgic, cât și cu Centrul dominant, puternic, fie că e vorba de Viena, fie că e vorba de București, după ce o mare parte din Banat intră în componența României. Ca orice margine, e un loc în care oamenii imită într-un fel aparte și păstrează multe din manifestările centrului; le păstrează după ce le-au asimilat.

S. Titel își construiește universul său romanesc pe axa Margina – Szeged – Viena, ajungând la castelele de pe Rin, apoi la Paris, și, mai sus, la Deauville, în

nordul Franței. E o redescoperire și o recucerire a Europei de la periferie către centru, de la sud către nord. Opera lui Sorin Titel reprezintă, cel puțin în proza românească, poate oglinda cea mai fidelă a imperiului multinațional. În romanul *Femeie, iată fiul tău*, amestecul etniilor reflectă normalitatea unei lumi, aspect ce caracterizează și romanul *Pasărea și umbra*. În *Clipa cea repede*, mozaicul etnic și relatarea înălțării hotelului cu numele pompos „La Împăratul Traian“ trimit la mitul Turnului Babel. Omogenizarea acestei lumi se realizează printr-o mișcare centripetă, dinspre Banat înspre Centru, prin intermediul drumurilor făcute de personaje. De exemplu, pentru tinerii care plecau în armată Szeged-ul era un centru al lumii, chiar dacă însemna, în multe cazuri, doar cazarma și câmpul de instrucție, locul înstrăinării, al nefericirii recruților și al maturizării lor. Prin intermediul altor eroi, S. Titel construiește cronotopul fundamental al lumii habsburgice : Viena imperială, cu împrejurimile și punctele ei de atracție (Cf. Roșca 2000, 23 – 27).

Proza titeliană conservă aspectul multiethnic și după destrămarea imperiului. Prăbușirea imperiului și integrarea minorităților etnice în statele naționale vor conduce la acumularea tensiunilor. Lui Tisu, personaj din *Clipa cea repede*, capitala imperiului îi pare o variantă dilatată la maxim a orașelor cunoscute de acasă, dar, în același timp, i se pare că Viena e în pragul scufundării în moarte:

Viena i se păru a fi un oraș cam somnoros; bătrâni politicoși, în pardesiuri bine croite, se foiau tot timpul cu umbreluțe pentru vreme proastă sub braț, pe sub castanii cu umbră deasă. Admiră statuia împăratului – în mantie ostășească, ușor aplecat înainte, căzut pe gânduri – în timp ce fanfara din chioșcul din mijlocul parcului cântă cu mult zel vestitele și nemuritoare valsuri vieneze a căror epocă de aur trecuse, bineînțeles, dar de care vienezii nu vroiau în ruptul capului să se despartă (Titel 1988, 337).

Pasajul subliniază câteva trăsături specifice culturii Biedermeier: evocarea trecutului, pasiunea pentru muzică și pentru artele plastice, interesul față de omul mărunț, comun. Revenirea la modă la începutul secolului a Biedermeierului marca

apogeul nostalgiei după gloria imperiului. Pentru alții însă, mai puțin sentimentali, „perioada Biedermeier reprezintă anii declinului unei societăți neadulterate, pre-industriale“ (Johnston 2000, 32).

Cultura Biedermeier e văzută și drept una din ultimele zbateri ale unei societăți între *Gemeinschaft* și *Gesellschaft* (adică între omogenitatea rurală, coeziunea familiei, absența conștiinței statului și societatea anonimă a capitalismului industrial). Urmele evoluției culturii habsburgice de la baroc la Biedermeier se regăsesc și în Banat, la marginea sud-estică a imperiului. Opera lui S. Titel le-a conservat foarte bine. „Stilul Biedermeier, spre exemplu, a încurajat clasele mijlocii să imite preocupările artistice ale aristocrației. Burghezia se întoarce de la politică spre alte activități artistice susceptibile executării în familie: muzica de cameră, pictura, improvizarea versurilor. Domină alte interese, aranjarea unui interior plăcut, întâlnirile de familie, cultivarea grădinii, dar și a gustului pentru frumos“ (Roșca 2000, 28).

Mica intelectualitate a târgurilor și satelor bănățene, bine conturată în proza lui Titel, reprezintă clasa de mijloc, care conservă stilul Biedermeier și care împreună cu lumea țărănească, prezentă de asemenea în scrierile lui Titel, trăiesc din plin barocul bănățean prin intermediul banchetelor, sărbătorilor, petrecerilor, dar și prin pasiunea pentru arta nouă, a începutului de secol, prin răspândirea kitsch-ului. Un aspect mai puțin evident îl constituie, în opera lui Titel, evitarea politicului, fuga de politizarea fățișă. Dramele anilor postbelici (deportările, abuzurile, delațiunile) nu lipsesc sau, mai bine zis, sunt prezente și sunt posibile ori favorizate de personaje pe măsura timpurilor: monstruoase, demonice. Însă, cu toate acestea, lumea titeliană se ferește cât poate mai mult de impactul cu istoria, prin evadarea în trecut (amintiri, povestiri) sau într-o lume de obiecte ce amintesc de acel trecut (mobilier, bibelouri, instrumente muzicale, tablouri, statuete etc.). În romanul *Grădina, cenușa...*, al lui Danilo Kiș, imaginea vechii lumi a fostului

imperiu se întrevede pentru puțin timp, mediată, prin oglinda scoasă în mijlocul curții domnului Rheinwein:

Covoare, goblenuri, lavabouri, vane de porcelan, secretaire, psihe, mese de marmură, prețioase cărți vechi în legătură de piele, fotolii biedermaier asemenea tronului, otomane, dulapuri, veselă, sticlărie, cristaluri, vase cu ficuși, vase cu oleandri, cu mușcate, cu portocali japonezi, cu lămâi, cutii cu esszieg de argint, căptușite pe dinăuntru cu postav roșu, asemănătoare cutiilor cu pistoalele de duel, pianină, cutia cu vioară, ca un mic sarcofag de copil, fasciculele de documente, tablouri de familie în rame baroce, tulburate în pacea lor prăfuită, sărăcite de verticalitatea veșniciei, puse în perspectivă înjositoare, infamantă, cu capul în jos sau în niște imposibile prescurtări în care se pierde expresia chipului și puterea de caracter, orologii cu pendulul galben, asemenea altarelor, și mărunte deșteptătoare cizelate ca un măr de aur, mari umbrele negre ca niște steaguri de înmormântare înfășurate, multicolore amrele demodate, cu buline, cu lungi mânere aurite, unduitoare, tivite parcă în dantelă, combinezoane de mătase, balanțe și cântare ... (Kiš 2000, 127).

Scriam mai demult (Vintilă, Ivanić, Spăriosu 2019, 132) că romanul lui M. Crnjanski, *Migrațiile*, are o evidentă structură construită pe opoziții, între tipuri umane, tipologii spațiale sau culturale, între religii sau moduri de raportare la istorie și că romanul este, în mod aparent, unul istoric:

Se încheiaseră aproape două săptămâni de când sosise mesajul de la marchizul Ascanio Guadagni, comandantul orașului Osjek, să echipeze trei sute de ostași aleși pe sprânceană, pentru a porni în războiul împotriva Franței... (Crnjanski 1993, 7).

Astfel porni Vuk Isakovič, în primăvara anului 1744, la război (Crnjanski 1993, 15).

„Istoria” romanului (cuprinsă între primăvara lui 1774 și vara următorului an) îl are în centru pe maiorul Vuk Isakovič. Războiul e văzut atât din perspectiva personajului central, cât și din cea a naratorului; la fel, instituțiile centrale imperiale sau reprezentanții lor (orchestratorii conflictului), mizeria locurilor și a oamenilor lui Vuk Isakovič sau bunăstarea ținuturilor prin care armata sa trece., Fără a avea o simpatie excesivă pentru Centru, Vuk Isakovič e oștean prin vocație și comandant

înzestrat, cu simțul datoriei și al răspunderii, chiar dacă el are impresia că e mereu marginalizat. Imaginile Imperiului, ale Curții de la Viena, ale reprezentanților administrației (guvernatori, înalți ofițeri, prelați etc.) sunt mediate, alternativ sau concomitent, de două „filtre“, conștiința și vocea naratorului și cele ale personajului Vuk Isakovič. Discursul este când mușcător, caustic, mocnind de mânie, când ironic, parodiind tonul oficial, formalist, grijuliu cu imaginea Puterii, când obiectiv, atent, iscoditor, necosmetizând episoadele dure, chiar naturaliste:

În acest răstimp, Guvernatorul, înzorzonat și îngâmfat sub pene, ca un curcan, roșu în obraji și verde la ceafă, încerca să facă ordine strigând la ceata ofițerilor ...“ (Crnjanski 1993, 26).

„În ochii tuturor acestor ofițeri imperiali, pomădați și împopoțonați, nația lor era ținta oricărei batjocuri ... (Crnjanski 1993, 88).

Comandantul curții vieneze, Karl von Lotharingen, nu se grăbea să comande acestor armate. El le mâna de colo-colo, ca pe niște cirezi mari, hotărât să recupereze orice oaie rătăcită și să arate o față amabilă oricui dorea să pactizeze, fie acesta și-un sat obișnuit, ori un oraș. (...) Ostenindu-se așa, cu călătoriile, pe drumurile proaste de la tabăra de pe Rin la Viena și înapoi, era întotdeauna satisfăcut în a-și găsi odihna lângă baletul italian, ori lângă comedia franceză, legând pe drum cunoștințe și prietenii, împăcând și învrăjbind micile castele, prinții, țărilor și orașele, cu scrisori, daruri, cu amenințări și mișcări de trupe executate cu nonșalanță (Crnjanski 1993, 105 – 106).

Acțiunea romanului se desfășoară într-un teritoriu întins, cuprins între Dunăre și Rin (toponimele cu cea mai mare frecvență în text: 36, respectiv 32, marcând, prin repetitivitate accentuată, o obsesie a graniței). Migrațiile poate fi și o cartografiere a Europei secolului al XVIII-lea, textul abundă în toponime, ceea ce contribuie la realizarea impresiei de veridicitate istorică (dar și de realism literar pentru cine caută neapărat trăsătura asta în literatură) și la schițarea traseelor urmate de protagoniști în spațiul romanesc (suprapus celui real-geografic). Unele toponime formează perechi : „Dunărea și Tisa“, „Valahia și Turcia“, „Triest și Veneția“, „Worms și Mainz“. Alteori, ele se constituie în opoziții : Dunăre și Rin, Belgrad (sau Zemun) și Viena, Serbia și Austria (sau Steier), Serbia și Rusia etc. Pe

malurile Dunării se formează „polcul slavo-dunărean“, pentru a fi decimat pe malurile Rinului. Din Serbia, țară a bejeniei, oamenii pleacă atunci când ea cade sub turci, pentru a reveni când e eliberată; iar Vuk Isakovič visează la un timp în care va pleca definitiv, cu oamenii săi, în ținutul făgăduinței: Rusia. Dar, amară ironie a vieții, nu în Est, ci în Vest vor ajunge Vuk și oștenii lui sârbi, căci, lasă textul să se înțeleagă, niciodată nu au făcut ce au vrut, ci doar ce le-au impus alții să facă. Cu alte cuvinte, o migrare înspre Est e o utopie, în vreme ce o migrare către Vest e oricând posibilă, dar nedorită.

Opoziția dintre Serbia săracă și Austria, de fapt Steier-ul bogat, înalt civilizată, e clar pusă în lumină de perplexitatea ostașilor lui Vuk, țărani necăjiți de la Dunăre, în fața „minunățiilor“ văzute în locurile prin care treceau:

Auzeau o muzică pe care nu și-o puteau explica de unde vine, deoarece ieșea din zidurile caselor. (...) Această țară nouă, verde și răcoroasă (...), le-o scotea din suflet pe cealaltă, țara vânturilor. (...) Murdari și nenorociți, treceau prin ogrăzi pietruite, țărănești, pline cu fân și animale și simțiră cât de lucie era sărăcia lor și cât fără de margini noroiul satelor unde se născuseră (Crnjanski 1993, 77).

Spațiul european, din perspectiva lui Vuk Isakovič — nu însă și a fratelui său, Arhanghel —, pare împărțit în trei mari segmente: Est (Rusia, Turcia și Valahia), Vest (dincolo de Rin, marea Franță) și ceea ce putem numi Centru (Austria, Italia, Ungaria, Serbia, Banatul sau, cel puțin, cetatea Timișoara). Opozițiile puternic marcate sunt acelea dintre Estul utopic (e vorba de Rusia, patria „dulcei ortodoxii“, limanul către care visează Vuk să-și ducă oamenii, asemeni unui nou Moise) și Centrul în care sârbii, dar și alții ca ei, se simt și sunt tratați ca niște paria, și dintre Vest și Centru — ținuturi dezbinat de război. E un set de opoziții configurate, după cum se observă, pe coordonate spațiale.

Am încercat, în materialul nostru, să facem o incursiune în literatura central-europeană apelând la câteva dintre scrierile emblematice pentru acest spațiu cultural. Am pornit de la romanul lui Joseph Roth, ne-am apropiat apoi de literatura

română, plasând în proximitate texte ce „istoriseau” drame și tragedii de la „sfârșitul lumii”, marcat de Primul Război Mondial și colapsul Imperiului Austro-Ungar (dar și al celorlalte imperii est-europene), după care „obiectivul” analizei noastre s-a focalizat asupra unui teritoriu mai restrâns, dar crucial, un fel de mise-en-abîme cultural: Banatul.

Am putea afirma, în chip de concluzie, că spiritul ludic al artei din perioada „Veselei apocalipse” continuă să supraviețuiască, să răscolească și să uimească și după un veac pe cei care se apropie de ea, datorită manierei în care a infuzat, în literatură, cel puțin creația câtorva mari scriitori central europeni, să producă necesarul catharsis pentru înscrierea, fără tăgadă, sub semnul esteticii elevate.

Referințe:

- Alexandrescu, Sorin. 1999. *Privind înapoi, modernitatea*. Traduceri de: Mirela Adăscăliței, Șerban Anghelescu, Mara Chirițescu și Ramona Jugureanu. București: Editura Univers.
- Blaga, Lucian. 1977. *Încercări filosofice*. Ediție îngrijită și bibliografie de Anton Ilica. Prefața de Viorel Colțescu. Timișoara: Editura Facla.
- Bloom, Harold. 2007. *Canonul occidental. Cărțile și Școala Epocilor*. Ediția a II-a, într-o nouă versiune. Traducere din limba engleză de Delia Ungureanu. Prefață de Mircea Martin. București: Grupul Editorial ART.
- Ciocârlie, Livius. 1983. *Eseuri critice*. Timișoara: Editura Facla.
- Crnjanski, Miloš. 1993. *Migrațiile*. Traducere de Dușan Baiski și Octavia Nedelcu. Timișoara: Editura de Vest.
- Iovănel, Mihai. 2021. *Istoria literaturii române contemporane. 1990–2020*. Iași: Editura Polirom.
- Johnston, William M. 2000. *Spiritul Vienei. O istorie intelectuală și socială 1848–1938*. Traducere de Magda Teodorescu. Iași: Editura Polirom.
- Judt, Tony. 2000. *Europa iluziilor*. Volum coordonat de Daciana Branea și Ioana Copil-Popovici. Prefață de Vladimir Tismăneanu. Postfață de Dorian Branea. Iași: Editura Polirom.
- Kiš, Danilo. 2000. *Grădina, cenușa*. Traducere din limba sârbă, tabel bibliografic și note de Ioan Radin Peianov. Prefață de Dorian Branea. București: Editura Univers.

- Le Rider, Jaques. 2001. *Europa Centrală sau paradoxul fragilității*. Volum coordonat de Dana Chetrinescu și Ciprian Vălcan. Prefață de Ciprian Vălcan. Postfață de Ilinca Ilian. Iași: Editura Polirom.
- Manolescu, Nicolae. 1991. *Arca lui Noe. Eseu despre romanului românesc*. Volumul 1. Ediția a II-a revăzută și adăugită. București: Editura Eminescu.
- Marino, Adrian. 1973. *Dicționar de idei literare*. I. București: Editura Eminescu.
- Muthu, Mircea. 2020. *Liviu Rebreanu sau paradoxul organicului*. Ediție definitivă. Cluj-Napoca: Editura Școala Ardeleană.
- Petrescu, Camil. 1989. *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*. București: Editura Minerva.
- Rebreanu, Liviu. 1983. *Pădurea spânzuraților*. București: Editura Cartea Românească.
- Roșca, Elisabeta. 2000. *Sorin Titel. Ciclul bănățean*. București: Editura Univers.
- Roth, Joseph. 2013. *Marșul lui Radetzky*. Traducere din limba germană și note de I. Cassian-Mătășaru. Iași: Editura Polirom.
- Titel, Sorin. 1988. *Țara îndepărtată. Pasărea și umbra*. București: Editura Eminescu.
- Ungureanu, Cornel. 1989. *Imediata noastră apropiere*. Timișoara: Editura Facla.
- Vintilă, Sorin D. 2001. *Fascinația alienării. Modele de interpretare literară*. Timișoara: Editura Amphora.
- Vintilă, Sorin D. 2013. *Non-marginala literatură central-europeană. Între pulverizare și regăsire, în volumul colectiv Excentris. Marginali, excentrici, rebeli*. Editori coordonatori: Cristina Chevereșan, Ciprian Vălcan. Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Vintilă, Sorin D. 2014. *Dos perspectivas sobre la guerra y el drama de los intelectuales en la novela romana moderna, în El Genio Maligno, Revista de humanidades y ciencias sociales*. Publicación semestral. ISSN:1988-3927. Número 15, septiembre 2014. (<http://elgeniomaligno.eu/dos-perspectivas-sobre-la-guerra-y-el-drama-de-los-intelectuales-en-la-novela-rumana-moderna-sorin-d-vintila>)
- Vintilă, Sorin D., Ivanić, Ivana, Spăriosu, Laura. 2019. *Nostalgia Centrului în literatura central-europeană. Dimensiuni estetice, în FiloRom. Studii de filologie românească. 65 de ani de la înființarea Facultății de Filozofie a Universității din Novi Sad*. Novi Sad. www.ff.uns.ac.rs.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD

21000 Novi Sad

Dr Zorana Đinđića 2

www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-626-3>

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

811.135.1(082)

930.85(=135.1)(082)

FILOROM 2021 [Elektronski izvor] : Studii de filologie românească. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2021

Način pristupa (URL): <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-626-3>. - Opis zasnovan na stanju na dan 19.1.2022. - Nasl. s naslovnog ekrana. - Radovi na više jezika. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezime na engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-6065-626-3

а) Румунски језик - Зборници б) Румунска култура - Зборници

COBISS.SR-ID 56274185
