

**ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA  
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA**

---

**ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA**

**SERIA ȘTIINȚE FILOLOGICE**

**LIMBI STRĂINE APLICATE**



**ANUL III, Nr. 1-2, 2007**

---

**EUC**

**EDITURA UNIVERSITARIA**

ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA  
13, rue Al. I. Cuza  
ROUMANIE

---

On fait des échanges de publications avec les  
institutions similaires du pays et de l'étranger

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA  
13, Al. I. Cuza Street  
ROMANIA

---

We exchange publications with similar institutions of  
our country and from abroad

### **COMITETUL DE REDACȚIE**

Elena PETRE: Redactor-șef

### **MEMBRI**

Fabienne SOLDINI   Bledar TOSKA   Cristina TRINCHERO   Angelica VÂLCU  
(Aix-en-Provence)   (Vlora)   (Torino)   (Galați)

Victor OLARU   Emilia PARPALĂ-AFANA   Anda RĂDULESCU

### **SECRETAR DE REDACȚIE**

Laurențiu BĂLĂ

**ISSN: 1841-8074**

# The Traditional Approach on Metaphors and Metonymies Compared to the Cognitive View

Cristina ANDREI  
University of Craiova,  
Department of Applied Foreign Languages

## ABSTRACT

The present paper deals with two important aspects of linguistics (metaphors and metonymies) based on traditional and cognitive approaches, better said, on the differences between them. In traditional linguistics, metaphor is perceived as a property of words whereas in cognitive linguistics it represents a fundamental part of human language. Metaphors can be easily used in everyday communication in order to express abstract concepts such as: time, space, etc.

**KEYWORDS:** *metaphor, metonymy, traditional linguistics*

For many persons, metaphor is a figure of speech in which one thing is compared to another by saying that one is the other. The definition given to metaphor by *Webster's Encyclopedic Dictionary of the English language* Ed. 1997 presents this concept as "*the application of a word or phrase to an object or concept it does not literally denote, suggesting comparison to that object or concept*". The traditional concept of metaphor can be briefly characterized by pointing out some of its commonly accepted features: metaphor is a property of words, a linguistic phenomenon; it is used for artistic and rhetorical purposes; it is based on a resemblance between the two entities that are compared and identified. At the same time, the traditional approach sees metaphor as a conscious and deliberate use of words which needs a special talent to be able to use it. It was also considered that metaphor is not an inevitable part of everyday human communication, since this can be done very well without using any metaphors.

Kovecses (2002: 68) presents some typical features of the traditional view of metaphor for the expression "*the roses on her cheeks*".

(1) Metaphor is decorative and fancy speech. We use the word roses to talk about somebody's cheeks because we wish to create some special effect in the listener or reader (such as creating a pleasing image). We do not use the word roses as part of the process of conceptualizing and understanding one thing in terms of another.

(2) Metaphor is a linguistic, and not a conceptual, phenomenon. Whatever the intended effect or purpose is, in metaphor we simply use one word or expression

instead of another word or expression, rather than one conceptual domain to comprehend another.

(3) The basis for using the word roses to talk about somebody's cheeks is the similarity between the color of some roses (pink or red) and that of the color of a person's cheeks (also pink or some light red). This similarity makes it possible for speakers to use the word rose instead of, say, the phrase the pink skin on her cheeks for some special effect. The similarity between some roses and some kinds of skin exists in reality before anyone uses roses to talk about somebody's cheeks.

(4) It is this preexisting kind of similarity between two things that constrains the possible metaphors speakers can employ for skins of some color. Given the color of this kind of skin on the cheeks, the rose is a good choice for a metaphor in a way in which many other things would not be; thus, for example, we could not talk metaphorically appropriately about the pinkish color on a person's cheeks by using the word sky as in "the sky on her cheeks". The sky as we normally think of it (we take it to be blue) simply bears no resemblance to healthy pinkish skin on the cheeks. It is in this sense that in the traditional view certain preexisting similarities can determine or limit which linguistic expressions, rather than others, can be used to describe the world.<sup>1</sup>

In 1980, George Lakoff and Mark Johnson developed a new view of metaphor that challenged all the aspects of the traditional theory in a coherent and systematic way. This view is known as "*the cognitive linguistic view of metaphor*".

In cognitive linguistics, metaphors are seen as fundamental to human language and conceptualizing. They are in fact a major and indispensable part of our ordinary, conventional way of conceptualizing the world, and our behavior reflects in fact our metaphorical understanding of experience.

In the classical theory, metaphor was defined as a poetic or novel linguistic expression where one or more words are used outside their normal conventional meaning to express a similar concept.

The contemporary theory of metaphor shows that the place of metaphor is in thought, in the way we conceptualize one mental domain in terms of another.

We can use metaphors in our everyday speech to express abstract concepts such as time, space, purpose, etc. In cognitive linguistics, according to Lakoff, the study of literary metaphor is in fact an extension of the study of everyday metaphor which is characterized by many cross-domain mappings and is made use of in novel metaphor.

In fact, the term "*metaphorical expression*" is considered a linguistic expression, a word, a sentence or a phrase that represents the surface realization of a cross-domain mapping. In old theories the term "*metaphor*" was used instead of the "*metaphorical expression*".

According to Saeed, "*metaphor has traditionally been viewed as the most important form of figurative language use, and is usually seen as reaching its most sophisticated forms in literary or poetic language.*"<sup>2</sup> Before opening the discussion about metaphors, the same author offers two examples, one of a typical metaphor in sports and the other of an innovative metaphor from a newspaper article:

1. Ireland were torn to shreds as France recorded an almost facile victory, scoring seven tries to one.
2. When scientists have asked giant computers to make forecasts, they have pointed the digital finger at changes in ocean currents of the North Atlantic with remarkable regularity.<sup>3</sup>

In the first example the defeat is presented like destruction and not just like a normal one but a physical one. The second example personifies computers; they are presented like human beings who are able to predict and point fingers.

Considering the traditional approaches on metaphor, two are of great importance: the classical one and the Romantic view. The classical one can be traced back to Aristotle's times. It sees metaphor as a means of decorative addition to simple language in order to create various effects:

This view portrays metaphor as something outside normal language and which requires special forms of interpretation from listeners or readers. A version of this approach is often adopted in the literal language theory. [...] In this view metaphor is often seen as a departure from literal language, detected as anomalous by the hearer, who then has to employ some strategies to construct the speaker's intended meaning.<sup>4</sup>

The Romantic view on metaphor is traced back to the eighteenth and nineteenth centuries, when romanticism placed a mark on people's imagination.

In this view, metaphor is integral to language and thought as a way of experiencing the world. In this view metaphor is evidence of the role of the imagination in conceptualizing and reasoning and it follows that all language is metaphorical. In particular, there is no distinction between literal and figurative language.<sup>5</sup>

Thus, we can easily consider that the cognitive approach is very similar to the Romantic view on metaphor. The only distinction is that cognitivists do not agree with the idea that all language is metaphorical. Even if metaphors are very important in the way we visualize things and express ourselves, cognitivists agree with the idea that not all concepts are metaphorical. For example, Lakoff and Turner believe that "*Metaphors allow us to understand one domain of experience in terms of another. To serve this function, there must be some grounding, some concepts that are not completely understood via metaphor to serve as source domains*".<sup>6</sup>

We can add that the very role of metaphors in categorizing our world and their vital importance as underlying semantic processes in everyday language was surprisingly neglected until the appearance of Cognitive Linguistics. Basically, a metaphor (from Greek *metaforein* which is to transfer) is viewed as an experientially-based mapping from an ICM (*Idealized Cognitive Model*) in one domain onto an ICM of another domain.

Metaphors are used in all domains, be it sports commentaries, newspaper articles, literary forms, etc. They can be associated to similes, with the difference

that whenever we use metaphors, we actually transfer properties from one concept to another. The starting point is often called the target while the comparison concept is referred to as the source domain:

[...] metaphoric mapping involves a source domain and a target domain [...]. The mapping is typically partial. It maps the structure in the source domain onto a corresponding structure in the target domain.<sup>7</sup>

The cognitive mapping is always a partial transposition of categories from a more concrete domain onto a less concrete one in order to categorize facts of experience in terms of features of already familiar experience. Then, the mapping process will necessarily hide aspects of the ground that are inconsistent with the current metaphor.

When talking about metonymy, we identify the referent by something associated with it. Examples may also be provided from various domains: The Oval Office, the top floor, etc.

Metonymy as a cognitive process also finds its roots in the Greek and Roman times as well as in the works of medieval scholars. Aristotle subsumed metonymy and synecdoche under metaphor while the more recently Groupe de Liege subsumed metaphor and metonymy under synecdoche. Cognitive linguists like Koch, Blank or Clarke base their cognitive approaches to metonymy on the rhetorical tradition.

Nowadays, linguists and psycholinguists see metonymy as a cognitive phenomenon underlying our everyday thinking and believe that the use of metonymy in language is a reflection of its conceptual status. It is true that metonymy has received less attention than metaphor in cognitive linguistics.

Starting out with the Aristotelian poetic, there has been a whole and traditional general agreement on both the tight connection between metaphor and metonymy and, at the same time, the basic distinction between them. It is commonly said that while metonymies are based on a relationship of contiguity between the concept and the vehicle, elements of metaphor come from different conceptual fields. Thus, many theories have been stating this basic distinction by means of more or less the same terms, opposing contiguity (in the case of metonymy) to resemblance or similarity (in the case of metaphor). But from the cognitive treatment of the matter, we must point out that the notion of *domains* plays a crucial role in both conceptual processes:

...metaphoric mapping involves a source domain and a target domain from two different discrete domains, while a metonymic mapping occurs within a single conceptual domain which is structured by an ICM.<sup>8</sup>

The so-called line of ancestors should not be neglected when talking about the cognitive theory of metaphor. We should not forget the main contributions of Kant, Blumenberg or Weinrich who all discovered metaphors by different researches. Kant discovers metaphor while talking about human understanding,

Blumenberg talks about metaphor while presenting the history of philosophical and scientific concepts, and Weinrich considers that the theory of metaphor results from the philosophical as well as linguistic observation of everyday language.

Kant did not use the term “*metaphor*” but spoke of “*symbols*”, and, instead of “*metaphorical sensualisation*” he used “*symbolical sensualisation*”.

Kant speaks of analogy, construed as the transfer of reflection on some object of intuition to a completely different concept, maybe one to which no intuition can ever correspond directly. This is the equivalent of Lakoff’s and Johnson’s cognitive-conceptual definition of metaphor, combined with a claim of necessity and an epistemological reason for the unidirectionality of metaphor: concepts to which no intuition corresponds directly are experientially grounded by means of analogical transfer.<sup>9</sup>

Thus, we should also take into consideration that Lakoff’s and Johnson’s “*conceptual metaphor*” was first used as “*analogy*” by Kant, as “*background metaphor*” by Blumenberg, and as “*image field*” by Weinrich. The same “*metaphor expression*” of cognitive linguistics was used as “*symbol*” by Kant and as “*metaphor*” by Blumenberg and Weinrich. The ICM or the cognitive model was also present in the works of Blumenberg and Weinrich. The latter also used the terms “*image donor field*” and “*image recipient field*” for the present correspondence “*source domain*” and “*target domain*”.

Thus, the works of Kant, Blumenberg and Weinrich are not just mere anticipations, but contributions that shouldn’t be ignored by a cognitive theory of metaphor.

## NOTES

<sup>1</sup> Zoltan Kovecses, *Metaphor. A Practical Introduction*, Oxford University Press, 2002, p. 68.

<sup>2</sup> John Saeed, *Semantics*, Blackwell, 2000, p. 302.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 303.

<sup>5</sup> John, Saeed, *op.cit.*, p. 303.

<sup>6</sup> George Lakoff, Mark Turner, *More than Cool Reason: a field guide in Poetic Metaphor*, Chicago University Press, 1989, p. 135.

<sup>7</sup> George Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago University Press, 1987, p. 288.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Olaf Jakel, “Some Forgotten Contributions”, paper presented at *The Fifth International Cognitive Linguistics Conference*, Amsterdam, July 1997, published in *Metaphor in Cognitive Linguistics*, John Benjamin Publishing Company, 1999.

## BIBLIOGRAPHY

Jakel, Olaf (1999), “Some Forgotten Contributions”, paper presented at *The Fifth International Cognitive Linguistics Conference*, Amsterdam, July 1997,

- published in *Metaphor in Cognitive Linguistics*, John Benjamin Publishing Company.
- Kovecses, Zoltan (2002), *Metaphor. A Practical Introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, George; Turner, Mark (1989), *More than Cool Reason: a field guide in Poetic Metaphor*, Chicago: Chicago University Press.
- Saeed, John (2000), *Semantics*, Blackwell.



## Francofonie, francofilie, francofobie...

Laurențiu BĂLĂ  
Universitatea din Craiova,  
Departamentul de Limbi Străine Aplicate

### RÉSUMÉ : *Francophonie, francophilie, francophobie...*

L'auteur passe en revue quelques arguments qui devraient, à son avis, diminuer l'enthousiasme francophone des Roumains (tel qu'il en est...) et plaide pour une approche plus modérée de cette question.

Son plaidoyer est fondé sur quelques données officielles qui prouvent que le nombre des adeptes de cette langue est en baisse continue depuis une bonne dizaine d'années et que l'intérêt de la société envers le français se diminue sans cesse.

Au fond, balbutier quelques mots en français (pour la plupart de la population, l'examen de bac représente le suprême emploi de cette langue !) est beaucoup trop peu pour que les habitants d'un pays puissent être considérés... francophones !

En conclusion, les Roumains ne sont pas du tout francophobes, ils sont aussi bien francophiles, que germanophiles ou américanophiles, et ils sont, malheureusement, assez loin de pouvoir être considérés de vrais... francophones !

### MOTS-CLÉS : *francophonie, langue française, Roumanie, francophilie*

*„Toutefois, nous n'englobons pas tous les Belges dans la « francophonie », bien que l'avenir des Flamingants soit vraisemblablement d'être un jour des Franquillons.”<sup>1</sup>*

Onésime Reclus, *France, Algérie et colonies*, 1886

Ce este francofonia? Sau poate pentru a parafraza, într-un fel, șugubățul stil mioritic abordat de o bună parte a presei românești înainte și după **Sommet**-ul de la București – a se vedea titluri de genul „Dăm cu francofonia în gard” (*Gardianul*, 7.06.2006), „Francofonia blochează România” (*Jurnalul național*, 24.09.2006), „Băsescu a aflat că francofonia nu-i ca anglofonia” (*Adevărul*, 29.09.2006) etc. – ar trebui să ne întrebăm: „Ce este francofonia pentru România?”

Nu numai pentru România, ci și pentru celelalte țări membre ale OIF (*Organisation Internationale de la Francophonie*), Francofonia (cu majusculă!) reprezintă o entitate care cuprinde în momentul de față 63 de state și guverne membre, dintre care 10 state au statut de observator. Populația totală a membrilor

OIF este de 710 milioane. Franceza este limba oficială în 29 de state membre, fie singura, în 12 țări, fie împreună cu alte limbi ca engleza, araba, spaniola sau portugheza, în 17 țări. În clasamentul țărilor cu cei mai mulți francofoni se află Franța, Algeria, Canada, Maroc, Belgia, Coasta de Fildeș, Tunisia, Camerun, Republica Democrată Congo și Elveția. În toată lumea există 175 de milioane de francofoni. Franceza este una dintre singurele două limbi vorbite pe toate continentele, cealaltă fiind, evident, engleza...

Dacă e să ne referim numai la cazul României, influența franceză – un fel de francofonie *avant la lettre* –, a început prin anul 1750; astfel încât, treptat, Franța a devenit pentru români – ca, de altfel, și pentru locuitorii altor țări – aproape un mit de cultură, de libertate și de democrație.

Și astăzi, după aproape trei secole, limba franceză mai are încă, în România, statutul unei limbi privilegiate, fiind uneori supranumită *langue de coeur* (francofonii știu ce înseamnă, francofilii bănuiesc, iar francofobii nu vor să știe!)... Ea a fost (dar, din păcate, nu prea mai este!) poate cea mai iubită dintre limbile străine învățate în școală datorită calităților sale intrinseci specifice: origine comună latină, ușurința învățării (aici se mai poate discuta!), expresivitate, prestigiu, prestanță, eleganță, rigoare etc.). Ba mai mult, spre deosebire de ceea ce s-a întâmplat la noi cu limba rusă, în România nimeni nu a fost vreodată obligat să învețe limba franceză!...

Toate acestea pot fi câteva argumente care justifică, până la un punct, francofonia românilor... De ce până la un punct? Pentru că nu ajunge să studiezi câțiva ani în școală limba franceză ca să poți fi considerat (sau chiar să te auto-consideri!) francofon! De aceea, Maurice Druon, membru al Academiei Franceze, avea mare dreptate când afirma că engleza este limba care se învață cel mai ușor și, în același timp, este cel mai ușor de vorbit prost, iar lucrurile stau la fel, după părerea noastră, și cu limba franceză... Așa că, a fi francofon înseamnă ceva mai mult decât cele câteva cuvinte franțuzești pe care orice român le poate stâlci, ajutat fiind (ca și în cazul altor limbi străine „vorbite” de mioritici!) de limba... gimnastică!

Înseamnă să cunoști și să practici în mod frecvent această limbă, or, pentru cei mai mulți dintre români, suprema folosire a limbii lui Voltaire se reduce la proba orală de la examenul de bacalaureat, căci după liceu, cei mai mulți studenți aleg să studieze engleza...

De ce s-a ajuns aici? Iată ce spunea un francofon adevărat, criticul și istoricul literar Nicolae Manolescu, întristat de situația limbii franceze în România, răspunzând întrebărilor unui reporter al magazinului francofon *regard*, care apare la București:

Cela me fait penser au roman d'Andrei Makine, « Le Testament français », qui évoque le destin d'une famille d'aristocrates russes exilée en Sibérie. Elle avait quitté sa maison avec des malles pleines de coupures de journaux français – que tout le monde lisait avec passion – mais sans habits ! C'est un peu ça, le français en Roumanie. Des souvenirs de famille, un rêve du passé... Je dois vous l'avouer : je pense que le français en Roumanie est en voie de disparition. (...) L'Angleterre

a perdu ses colonies, mais elle a conservé sa langue, en acceptant notamment qu'elle soit mal parlée. Les Francophones sont beaucoup plus sévères, et le français a sans doute perdu du terrain à cause de ses difficultés orthographiques et grammaticales.<sup>2</sup>

Cunoașterea limbii franceze, precum și practicarea ei, sunt facilitate de manifestarea unui interes constant pentru cultura și civilizația franceză, or, interesul românilor în acest sens este într-o continuă scădere, iar această tendință se manifestă la toate nivelurile și în toate sferile societății românești actuale. Exemple?

Câteva date statistice vor fi, credem, mai mult decât relevante:

- în România, în anul școlar 1993/1994, numărul elevilor ce studiau limba franceză era de 2.051.018 (comparativ cu cei 1.224.128 care studiau limba engleză). Conform unor statistici neoficiale, acest indicator ar fi avut valoarea de 1.575.987, în cursul anului școlar 1998/1999, ceea ce înseamnă o reducere cu cca. 25 %, în cinci ani!!!

- numărul total al profesorilor de limba franceză (la nivel național), în anul școlar 1993/1994, era de 16.145 (comparativ cu cei 6.969 de profesori care predau limba engleză). După aceleași statistici neoficiale, acest indicator ar fi avut valoarea de 14.500, în timpul anului școlar 1998/1999, ceea ce înseamnă o reducere cu cca. 10 %, în cinci ani!!!

Un alt exemplu? Printre cele peste 60 de programe de televiziune care pot fi recepționate prin cablu de către orice „francofon” român, operatorul RCS (unul din cei mai mari, dacă nu cel mai mare din România!) a inclus doar... 2 (două) franțuzești (*TV5*, disponibil în toate cele patru pachete de programe, și *France 2*, care figurează doar în pachetele „extra” și „extra +”!!!).

Și ca să rămânem la televiziune, câte filme franțuzești se difuzează pe canalele românești de televiziune și câte americane? Și să nu uităm, vorbim de o țară ale cărei personalități în domeniul cinematografiei – începând cu frații Auguste și Louis Lumière (inventatorii cinematografului), și continuând cu mari actori ca Jean Gabin și Catherine Deneuve, sau cu regizori geniali precum Jean Renoir sau François Truffaut – sunt, parcă, fără număr... Iar în plus, Franța găzduiește Festivalul Internațional de Film de la Cannes (între 16-27 mai 2007 a avut loc a... 60-a ediție!), al cărui trofeu, *Palme d'Or*, este poate cel mai râvnit în lumea cinematografiei mondiale. Și totuși, se pare că nu e de ajuns...

Acestea sunt numai câteva considerente pentru care credem că românii ar trebui să fie mai reticenți în a-și atribui statutul de „francofoni”... Cât despre străinii care ni-l acordă, unii o fac din ignoranță (pentru aceștia înseamnă că dacă vorbim o limbă de origine romanică, suntem automat și „francofoni”), iar alții (francezii) din interes (aducem vreo 20 de milioane de rude, fie ele și mai sărace și cu destul de mari probleme de limbă) în familia încă nu destul de numeroasă, se pare, a francofonilor de pretutindeni...

Nici în ceea ce privește al doilea termen al triadei din titlu, „francofilia”, lucrurile nu stau foarte clar, deși aceasta este o etichetă poate mai potrivită pentru români (și nu numai pentru ei!), căci cărei doamne îi pot rămâne indiferente

celebrele parfumuri franțuzești *Channel*, *Givenchy* sau *Dior*, ce bărbat nu rămâne mut de admirație în fața ultimului model de *Renault*, *Citroën* sau *Peugeot*, ce gurmand nu pofteste măcar la renumitele *Camembert* sau *Roquefort*, din cele peste 200 de feluri de brânzeturi pe care le prepară francezii, ce puști nu-și dorește să se numere printre vedetele lui *Olympique Lyon*, a căror „lecție de franceză” fotbaliștii steliștii nu o vor uita prea curând, sau ce adolescentă nu visează să defileze pe podiumurile prezentărilor de modă, purtând ținutele marilor creatori francezi, precum *Yves Saint-Laurent* sau *Jean-Paul Gaultier*? Dar, atâta timp cât aceiași oameni se entuziasmează și în fața unui *Porsche*, *Audi* sau *Volkswagen* (ca să ne limităm numai la aceste exemple), nu ar trebui să se vorbească și de germanofilia românilor, exact în aceeași măsură în care se pomenește de francofilia lor? Sau poate, de multe ori, de americanofilie, nu-i așa?

Cât despre „francofobie”, acesta este termenul cel mai puțin aplicabil românilor (poate cu excepția unor microbiști – steliștii știu de ce!), căci suntem departe, din acest punct de vedere, de englezi, de exemplu, a căror francofobie este poate cea mai veche (după unii, ar data de prin... 1066, de pe vremea invaziei Angliei de către normanzii lui William Cuceritorul!) sau decât germanii, a căror țară, după Primul Război Mondial și Tratatul de la Versailles (din 1919) era preponderent francofobă!

**CONCLUZII.** Din păcate, trebuie să-i dăm dreptate lui Cristian Preda, care susținea într-un interviu, cu puțin înainte de *Sommet*-ul de la București:

Depuis 1989, et toujours aujourd'hui, on considère que la Roumanie est d'ores et déjà un pays francophone. En réalité, 8 % des gens parlent couramment français, et ce chiffre diminue.<sup>3</sup>

Același pesimism îl întâlnim și la Zoe Petre, intelectuală și francofonă de marcă, dar care, tot în cadrul unui interviu apărut în *regard*, întrevede o speranță în ceea ce privește limba franceză:

En Roumanie, il existe encore un fond francophone assez important, mais il est en train de se dilapider. Au début des années 80, mes étudiants étaient en majorité usagers du français, sinon francophones. Maintenant, c'est l'anglais. La francophonie devrait au moins fournir autant d'informations en français sur des sources électroniques qu'il y en a en anglais. C'est la seule manière de résister. Créer des bibliothèques digitalisées, une vie intellectuelle sur Internet qui font encore défaut.<sup>4</sup>

În concluzie, credem că ar trebui s-o luăm mai „ușor cu... francofonia pe scări”, ca să-l parafrazăm pe Marin Sorescu, și să manifestăm mai multă circumspecție în utilizarea acestui termen a cărui proprietate nu ne este, vai!, întotdeauna foarte clară!

## NOTE

- <sup>1</sup> „Totuși, nu-i includem pe toți belgienii în „francofonie”, deși viitorul flamanților pare după toate aparențele acela de a fi într-o zi francofoni.” (trad. noastră, L.B.), in Onésime Reclus, *France, Algérie et colonies*, Paris, Hachette, 1886, p. 422. Se impun două observații. În primul rând, termenul „Flamingant” (care inițial însemna „care vorbește flamandă; unde se vorbește flamandă”) este folosit astăzi peiorativ. Este puțin probabil ca el să fi căpătat deja, la sfârșitul secolului al XIX-lea, când a apărut lucrarea lui Reclus, această nuanță. A doua observație este legată de termenul „Franquillon” (adesea ortografiat și „Fransquillon”), care, în Belgia francofonă reprezintă un nume dat celor care vorbesc franceza într-o manieră afectată, având astăzi o pronunțată nuanță peiorativă, în timp ce în Belgia flamandă este numele dat celor care vorbesc franceza. În argou, el denumește atât individul (francezul), cât și limba franceză.
- <sup>2</sup> „Acesta mă face să mă gândesc la un roman de Andrei Makine, Testamentul francez, care evocă destinul unei familii de aristocrați ruși exilați în Siberia. Ea părăsise casa cu valize pline de tăieturi din ziare franțuzești – pe care toată lumea le citea cu pasiune – dar fără haine! Cam asta este situația limbii franceze în România. Amintiri de familie, un vis din trecut... Trebuie să vă mărturisesc: eu consider că limba franceză în România este pe cale de dispariție. (...) Anglia și-a pierdut coloniile, dar ea și-a conservat limba, mai ales acceptând ca aceasta să fie vorbită prost. Francofonii sunt mult mai severi, iar franceza a pierdut fără îndoială teren din cauza dificultăților ortografice și gramaticale.” (trad. noastră, L.B.), Nicolae Manolescu, « Défendre la francophonie, c'est aussi parler roumain ! » in *regard*, n° 23, 2006.
- <sup>3</sup> „Din 1989, și astăzi la fel, se consideră că România este de-acum o țară francofonă. În realitate, 8 % din oameni vorbesc în mod curent franceza și această cifră scade.” (trad. noastră, L.B.), Laurent Couderc et Saux, Volker, « Interview avec Cristian Preda, doyen de la faculté des Sciences politiques de Bucarest », in *regard*, n° 10, 15 mars-15 avril 2005.
- <sup>4</sup> „În România, există încă un fond francofon destul de important, dar el este pe cale de a se risipi. La începutul anilor 80, studenții mei erau în majoritate utilizatori ai limbii franceze, dacă nu francofoni. Acum este engleza. Francofonia ar trebui să furnizeze cel puțin tot atâtea informații în franceză pe suport electronic câte există în engleză. Acesta este singurul mod de a rezista. Crearea unor biblioteci digitalizate, a unei vieți intelectuale pe Internet, lucruri care lipsesc încă.” (trad. noastră, L.B.), Zoe Petre, « La Roumanie, c'est avant tout l'histoire d'une résistance », in *regard*, n° 27, 20 mars-20 avril 2007.

## BIBLIOGRAFIE

- Bârleanu, Vlad, „Dăm cu francofonia în gard”, in *Gardianul*, 7.06.2006.
- Couderc, Laurent ; Saux, Volker, « Interview avec Cristian Preda, doyen de la faculté des Sciences politiques de Bucarest », in *regard*, n° 10, 15 mars-15 avril 2005.
- Cristea, Irina, Constantinoiu, Marina, „Francofonia blochează România”, in *Jurnalul național*, 24.09.2006.
- Manolescu, Nicolae, « Défendre la francophonie, c'est aussi parler roumain ! » in *regard*, n° 23, 2006.
- Marin, Viorica, „Băsescu a aflat că francofonia nu-i ca anglofonia”, in *Adevărul*, 29.09.2006.
- Petre, Zoe, « La Roumanie, c'est avant tout l'histoire d'une résistance », in *regard*, n° 27, 20 mars-20 avril 2007.
- Reclus, Onésime (1886), *France, Algérie et colonies*, Paris : Hachette.

# Patriarchal Relations

Olivia BĂLĂNESCU

*University of Craiova,*

*Department of Applied Foreign Languages*

## ABSTRACT

This paper focuses on patriarchal relations and their unfortunate influence upon womanhood. While stressing various schemes that are culturally employed in the objectification of women, my discussion attempts to emphasise a series of strategies, such as female speech, that women writers use, in order to transform the female imposed inferiority into a source of empowerment and self-invention.

**KEYWORDS:** *patriarchy, speech, silence, objectification, laughter*

*We women, sexed according to our gender, lack a God to share, a word to share and to become. Defined as the often dark, even occult mother-substance of the word of men, we are in need of our subject, our substantive, our word, our predicates: our elementary sentence, our basic rhythm, our morphological identity, our generic incarnation, our genealogy.*

(Luce Irigaray, *Sexes and Genealogies* 71)

Patriarchy, generally understood as referring to the oppression and marginalisation of women, has proved a major source of inspiration for contemporary women writers. Novels and short stories engage in depicting various, intricate systems of male domination that are largely legitimated by patriarchal relations. At one point or another, each and every woman writer emphasises the consequences of male power, since, as Palmer argues, there is hardly any woman who has not felt the threat of ‘being trapped in a conspiracy of male domination’<sup>1</sup> manifested either publicly or privately.

Whereas the theme of patriarchal oppression is highly prolific in fiction, the term ‘patriarchy’ itself has received confusing interpretations in literary theory and criticism. ‘Patriarchy’ is increasingly considered too vague a term to be entirely satisfactory, and as a result critics speak more and more about ‘phallogocentric’ or ‘phallogocratic’ societies. K.K. Ruthven attempts to clarify this recent terminology, and points out that in Western societies the main modes of representation are called ‘androcentric’, because man occupies the centre, or ‘phallogocentric’ due to the

association that psychoanalytic theory establishes between man and phallus. To possess a phallus is to have unconditioned access to power, hence the use of the term 'phallocratic' ('kratos' = 'power') to refer to a symbolic order ruled by the power of the male<sup>2</sup>.

Sarah Ahmed implies, like Zillah Eisenstein, that the term 'phallocentrism' describes the relationship between language and body by showing how the body is culturally constructed through language and institutions. If the phallus is regarded as a sign of masculine privilege, this privilege however 'comes both before and after the phallus: it is both already inscribed on the male body, and a consequence of the symbolising of that body in a specific economy'<sup>3</sup>.

P.K. Vijayan discusses patriarchy in terms of hegemonic masculinities, arguing that 'patriarchy' should not be understood as a universal, descriptive proposition, but as an analytical concept 'referring to the generally recognizable social, cultural, economic, institutional and political configuration...of the dominance of men – in other words, as *masculine hegemony* that permits the *hegemonic power of specific hegemonic masculinities*'<sup>4</sup>. In this light, patriarchy ceases to be regarded as a single, all encompassing concept, and becomes instead a plural, diversified network of 'hegemonic' power.

Apart from these terminological debates, 'patriarchy' acquires different meanings in different discourses, enhancing the imprecision of the term. Even feminists use it differently, depending on the aspects of male domination which they refer to. It becomes clear that the notion of a universal patriarchy can no longer be tenable, and has been largely criticised in recent years for 'its failure to account for the workings of gender oppression in the concrete cultural contexts in which it exists'<sup>5</sup>. A universalising concept of patriarchy, argues Butler, disregards the role of race, class or ethnicity distinctions. At the same time, it foregrounds a 'transhistorically essentialist and inexorable reality'<sup>6</sup> of women as an eternally oppressed group with no active agency on self-invention.

When discussing patriarchal relations, feminist critics and theories tend to follow two major trends: Marxism and psychoanalysis. Radical feminists such as Kate Millet have argued that women's subservient role in society is too deeply woven into the social fabric to be unravelled without a revolutionary restructuring of society itself. Patriarchal power appears as ubiquitous, permeating all representations and cultural structures<sup>7</sup>. Marxist feminists, such as Shulamith Firestone, have underlined that the origins of women's subordination and men's domination lay in the capitalist modes of production<sup>8</sup>. For feminists writing in this vein, 'patriarchy was proposed as an alternative to, or occasionally the accomplice of, capitalism'<sup>9</sup>.

According to feminist theorists informed by psychoanalysis, patriarchy refers to a society in which men share the symbolic power of the phallus while women remain in the negative side of the Other. The castrated female body, a powerful image in Freud's accounts of sexual difference and gender acquisition, has become an ideological tool in the process of women's objectification, hence the extensive literature that has been written on this topic. Angela Carter, for instance, periodically

returns to the image of woman's castration, whose cultural reverberations she outlined in *The Sadeian Woman*:

The whippings, the beatings, the gougings, the stabbings of erotic violence reawaken the memory of the social fiction of the female wound, the bleeding scar left by her castration, which is a psychic fiction as deeply at the heart of Western culture as the myth of Oedipus, to which it is related in the complex dialectic of imagination and reality that produces culture. Female castration is an imaginary fact that pervades the whole of men's attitude towards women and our attitude to ourselves, that transforms women from human beings into wounded creatures who were born to bleed. (23)

The Freudian theory becomes Carter's target in 'Peter and the Wolf', a tale of her 1985 collection of short stories, *Black Venus*, where she challenges Freud's story of the little boy who is horrified at the sight of the little girl's lack of penis. In Carter's rewritten version, seven-year-old Peter, when looking at his girl cousin's body, notices not what *is not* there but what *is* there, thus articulating the female genitalia as material presence rather than frightening absence:

Peter's heart gave a hop, a skip, so that he had a sensation of falling; he was not conscious of his own fear because he could not take his eyes off the sight of the crevice of her girl-child's sex, that was perfectly visible to him as she sat there square on the base of her spine... It exercised an absolute fascination upon him. (83)

Whereas Freud considers that a boy's initiation into the sex/gender system is triggered by the fear of castration that he experiences when faced with the girl's 'lack', Peter is by no means afraid, on the contrary he is fascinated by the girl's intimacy and dazzled by her otherness. In other words, Carter extracts Peter from the classical oedipal scheme, since he does not perceive female difference from the perspective of the logic of the same – having a penis or not<sup>10</sup>. If the phallus thus loses its powerful signification in the process of individuation, and if the female genitalia acquire material presence, then all the binary systems based on the axis absence/presence are bound to be deconstructed.

The girl in Carter's story is a baby, once taken away by wolves that raise her in the mountains, far from human society and its influential laws. She is briefly rescued by her human family, but the wolves come to reclaim her, and Peter meets her after many years by a river in the woods, where she is surrounded by her cubs. Deprived of any cultural teaching, the girl escapes from Freud's oedipalisation, as well as from Lacan's mirror stage and linguistic socialisation.

She could never have acknowledged that the reflection beneath her in the river was that of herself. She did not know she had a face and so her face itself was the mirror of a different kind of consciousness than ours is, just as her nakedness, without innocence or display, was that of our first parents, before the Fall... Language crumbled into dust under the weight of her speechlessness. (86)



Surprisingly, the girl does not feel exiled from her fellow humans, but Peter, the socialised observer, feels himself painfully estranged from the girl's 'marvellous and private grace' (86). As Sarah Gamble points out, the story raises not only the issue of gender acquisition, but also 'the challenge the wolf-girl poses to the entire human order in the completeness with which she has passed out of it', a possessor of 'a different consciousness'<sup>11</sup>. Seeing the girl for the second time in her milieu unaltered by linguistic and doctrinal meanings, Peter realises how irrelevant all the masculinist systems are: 'what would he do at the seminary, now... He experienced the vertigo of freedom' (86).

Symbolic castration, apart from designating the cultural image which insures women's inferiority to men, signals a process whereby the female erotic potential and desire are curtailed. By accepting their predefined role within the patriarchal scheme, women are to suffer from a sense of low self-esteem, a point that Carter makes clear in the paragraph cited above from *The Sadeian Woman* where she mentions 'our attitude to ourselves' as being influenced by the bleeding wound. As Linda Hutcheon emphasises in *The Politics of Postmodernism*, women's desires 'are constructed within a range of signifying practices; in other words, they are not natural or innate' but the product of ideological discourses which 'sustain male privilege'<sup>12</sup>.

In the title story of *Black Venus*, Carter presents the clash between erotic masculine desires of women's bodies and the actual feminine experiences, a clash founded on Baudelaire's refusal to allow his mulatto mistress, Jeanne Duval, a different role than that of Muse and feminine Other. As a muse, Jeanne does not have a voice, but she is the poet's inspiration and object of adulation. His erotic fantasy surfaces in the manner he perceives Duval:

He thinks she is a vase of darkness; if he tips her up, black light will spill out. She is not Eve but, herself, the forbidden fruit, and he has eaten her!

Weird goddess, dusky as night,  
reeking of musk smeared on tobacco,  
a shaman conjured you, a Faust of the savannah,  
black-thighed witch, midnight's child. (15)

Whereas he constructs for her an idealised version of femininity, completely remote from reality, she understands him very well, although she cannot make much use of her knowledge, dispossessed as she is by an entire history of racial exclusion: 'If he was a connoisseur of the beautiful, she was a connoisseur of the most exquisite humiliations but she had always been too poor to be able to afford the luxury of acknowledging a humiliation as such. You took what came' (9).

Carter's text draws its substance from these two antagonistic discourses: 'the language of Baudelairean decadent male eroticism' and 'the stark social reality of Jeanne Duval's position as a colonial, a black, and a kept woman'<sup>13</sup>. A suggestive example is the episode in which this 'Dame Créole', finally aroused from her 'innate' state of laziness, dances for the poet a voluptuous dance that he devised for her: she, dressed in beads and bangles, he, covered by 'the public nineteenth-

century masculine impedimenta of frock coat (exquisitely cut); white shirt (pure silk, London tailored); oxblood cravat; and impeccable trousers' (19). While he watches her, authentically entranced by the suede-like skin of this 'bizarre déité', she performs her exotic dance in 'slumbrous resentment' wondering 'what the distinction was between dancing naked in front of *one* man who paid, and dancing naked in front of a group of men who paid' (12). He dreams romantic dreams, she thinks of how much to ask, as she has no notion of her own value.

What Carter does in order to retrieve Jeanne Duval from the obscure facts that are known about her, is to give her a narrative space from which 'she can resist the process of mythification that will be her fate'<sup>14</sup> and, in so doing, to give her back the history of which she was deprived. At the same time, as both Gamble and Hutcheon observe, Carter gives Jeanne the opportunity to laugh last, by rewriting her story as one of revenge: she outlives Baudelaire, turns his artistic creation into hard cash, and goes back to her native Martinique where 'she will continue to dispense, to the most privileged of the colonial administration, at a not excessive price, the veritable, the authentic, the true Baudelairean syphilis' (23).

A correlative approach to patriarchal relations is provided by Lévi-Strauss who attributes the objectification of women to a circuit of social exchange: culture depends on communication and relationships, which are maintained by using women as objects of exchange through the institution of marriage<sup>15</sup>. Starting from Lévi-Strauss's theory, Judith Butler argues that the bride-as-gift 'functions as a relational term between groups of men; she does not *have* an identity, and neither does she exchange one identity for another. She *reflects* masculine identity precisely through being the site of its absence'<sup>16</sup>. In other words, the bride is just a link between different 'patriarchal clans', which serves to reinforce men's bonds with each other. Repressed homosexuality, therefore, becomes socially disguised in 'the heterosexual exchange and distribution of women'<sup>17</sup>.

By playing an important part in the consolidation of relations between clans, the woman is destined to communication to the extent that she becomes a symbol of language. Just a sign, however, because, as critics have argued, the woman has culturally been denied any access to language or power. In this way, language becomes complicit in the oppression of women, the logos acquiring the symbolic value of the phallus. In all Western discourses the woman 'has to be debarred from powerful language: castrated, or decapitated, in the name of her supposed state of native or cultural castration'<sup>18</sup>. From this perspective, language participates in the symbolic representation of women as 'castrated'.

The importance of language in women's objectification is emphasised by Julia Kristeva in her study *About Chinese Women*, where she goes back to the literature of Judaism to observe how patriarchal monotheism gradually repressed and replaced ancient maternal, religious practices in order to establish a symbolic, paternal community. No civilization, argues Kristeva, has proved so efficient in separating the two sexes. Monotheistic unity depends on this cleavage. For the supreme values of the community to be successfully inscribed into the 'symbolic realm', the body, the desires and the emotions had to be localised in the other sex. Desire threatens the

unity and coherence of monotheism, and once it is associated with women, who have 'no access to the word'<sup>19</sup>, man remains sublimated in his dialogue with God. The *word*, argues Kristeva, serves a double function: it keeps society together and represents the paternal. Without access to the word or to knowledge and power, the biblical woman 'has no direct relation with the law of the community and its political and religious unity: God generally speaks only to men'<sup>20</sup>, which means men have direct access to the divine grace.

Much has been written about women's silence: from the culturally imposed silence, to the silence 'voicing' a repressed desire, to the silence as a form of tacit, non-verbal communication between women. The topic has been closely scrutinised in women's fiction, from which a large gallery of silenced women can be retrieved. A case in point is Margaret in Carter's *The Magic Toyshop*, a novel which is at heart a family story about a traditional family dominated by parental authority. A tyrannical presence, Uncle Philip demands total obedience from his wife Margaret and the two 'sons', Margaret's younger brothers. Symbolically, Margaret has been dumb since she got married, and her silence is consistent with the theories mentioned above regarding women's silence as lack of access to language and power. At the same time, as Butler has argued, in marriage women lose any sense of personal identity. Therefore, Margaret is passive, unable to express herself, since her self no longer exists. The food she cooks is her only form of expression and communication with the family. Although unable to eat in her husband's presence, choked as she feels by his authority and her wedding present – a massive silver chain that she wears on Sundays – Margaret takes pleasure in cooking and spoiling her brothers with wonderful food that she herself enjoys only when Philip is not there. As in many contemporary feminine novels, food and eating are presented not for simple mimetic effects, but for their close connection to physical and psychic appetites. Thus, Uncle Philip's obsessive desire to control emerges in his grotesque appetite, while in Margaret's case, cooking and catering grant her indirect power through the domestic dependency that she creates, a form of compensation for her lack of any power in the family.

Uncle Philip's infernal appetite conceals murderous desires: 'He attacked the defenceless goose so savagely he seemed to want to kill it all over again' (160). It is Sarah Sceats who reads the tyrant's greediness as a manifestation of criminal potential. Her conclusion is that Uncle Philip stands for 'an oppressive or corrupt political reality which has something to do with patriarchy, something with capitalism... and something to say, perhaps, about the corruption of power itself'<sup>21</sup>. The underlying metaphor of consumption as related to power is simple: there are those who eat, and those who are eaten.

When not bullying his relatives, Uncle Philip enjoys staging performances in his puppet theatre. In the cellar of the house he unleashes his dark fantasies, embodied in the plays that he directs. 'You see' Finn explains to Melanie, 'the puppet theatre is his heart's darling. Or obsession, rather. You should see the scenes he puts on! And sometimes he lets me pull the strings. That's a great day for me!'

(67–68). A special masculine bond arises in this ‘pulling of strings’ and the enacting of male privilege to manipulate women.

After her parents’ death, Melanie is adopted by her uncle, and thus falls into the role of daughter to Philip. She now has a father to mediate her transformation ‘from active girl to woman-as-object’<sup>22</sup>, through the violent imagery of rape. By superimposing the mythical rape of Leda by the Swan over Melanie’s oedipalisation, Carter emphasises the role played by both family and culture in shaping identity. Significantly, Melanie plays a Leda dressed in white veils. Receding behind the veil, she is concealing her true self while presenting to the man’s eyes the image of femininity that he is willing to accept.

Melanie and Margaret, like Eve or Jeanne Duval, are women of silence, therefore Carter felt she must give them a voice and ‘hatched’ Fevvers as a woman of words. The story of *Nights at the Circus* opens in the heroine’s flowing, tumultuous oral style, while Walser, her addressee, carefully takes notes, trying hard to capture the essence of Fevvers, ‘to “puff” her, and if it is humanly possible, to explode her, either as well as, or instead of’ (11). Since forms of writing serve to legitimate relations of power and to consolidate phallic authority, Fevvers tries to evade Walser’s attempts to write her down so that she may transcend the power of any written word:

He continued to take notes in a mechanical fashion but, as the women unfolded the convulsions of their joint stories together, he felt more and more like a kitten tangling up in a ball of wool it had never intended to unravel in the first place; or a sultan faced with not one but two Scheherazades, both intent on impacting a thousand stories into the single night. (40)

Fevvers, like the mythical Scherezade, manages to survive by means of the magical power of the spoken word.

Lucie Armitt sees in the encounters between Fevvers and Walser ‘an anthropomorphic exploration of the meeting point of oral history and written culture’<sup>23</sup>. From this perspective, Fevvers is the clear exponent of oral history, hinting at a long period of time when women, for one reason or another, stayed away from the written word and hardly produced any texts. At the same time, the fact that Fevvers manages to impose her own version of the story on Walser proves the power of the oral style over writing. The heroine achieves her goal by manipulating the concepts of time, gravity, perspective with the skills of an actor who uses his/her body in combination with text, space, and audience in order to communicate a certain message. In her verbal performance Fevvers plays with the reverberations of her ‘extraordinarily raucous and metallic voice’ (13) and the flaunting rhythms of her body. While speaking, Fevvers stages an impressive spectacle of her body for, as Cixous observes commenting on women’s speech,

she doesn’t “speak”, she throws her trembling body into the air, she lets herself go, she flies, she goes completely into her voice, she vitally defends the “logic” of her

discourse with her body; her flesh speaks true. She exposes herself. Really she makes what she thinks materialize carnally, she conveys meaning with her body.<sup>24</sup>

The breaks in Fevvers's speech are equally conceived for theatrical effects: she poses at the right time, at moments of climatic intensity skilfully underlined by her body language: 'At that, she turned her immense eyes upon him, those eyes "made for the stage" whose messages could be read from standing room in the gods' (29). Under the pressure of the woman's eyes, which look like sets of Chinese boxes, Walser experiences the strangest sensations, as if he were going to be enclosed in one of these many boxes which 'opened into a world into a world into a world, an infinite plurality of worlds' (30). After such moments of intense confusion, Walser has to shake his mind so that he can refresh its initial pragmatism.

At the beginning of the novel, Fevvers's performance at the music-hall is narrated by Walser, who attentively observes the *aerialiste* through his opera glasses. The detail of the glasses, as Sarah Bannock observes, introduces the themes of rationality and science which are traditionally associated with the male and privileged as superior means of acquiring knowledge<sup>25</sup>. Regarding women's exclusion from knowledge, K. K. Ruthven argues that in the phallocratic order 'knowing' is a form of exploitation: 'to know' is 'to master' in the same way as women are to be mastered. Man is the subject who knows and woman the object to be looked at and thus known/mastered. Ruthven's conclusion is that 'any thoroughgoing critique of the phallocratic oppression of women must begin by recognising that the cult of so-called objective and impersonal modes of knowing makes what we call "knowledge" complicit in that oppression'<sup>26</sup>. Thus armed with the scientist's pragmatism and scepticism, Walser wants to know, and this urge makes him a good reporter, whose professional judgment and 'habitual disengagement' (10) are coupled with the aura of an ideal hero: 'He would have called himself a "man of action". He subjected his life to a series of cataclysmic shocks because he loved to hear his bones rattle. That was how he knew he was alive' (10). His religious belief in 'all the laws of evolution and human reason' (15) is utterly shattered by the fantastic anomaly of Fevvers's body that defies logic and the laws of evolution.

As the novel moves steadily towards foreign and remote places, the story turns ever more fantastic, thus transgressing the stable grounds of reality and reason. Walser follows this movement closely, he himself undergoing a personal journey that estranges him from his initial roles of inquisitive journalist and detached spectator. Sarah Gamble points out that 'like Desiderio and Evelyn before him, he is subjected to a steady, calculated separation from the privileged perspective of masculinity'<sup>27</sup>. Soon after joining the circus, an injury to his arm causes Walser to lose the ability to write and, together with it, the equilibrium of reason and patriarchal power. Consequently 'his disguise disguises – nothing. He is no longer a journalist masquerading as a clown; willy-nilly, force of circumstance has turned him into a *real* clown' (145). Deprived of the phallic prerogatives of

writing, Walser loses his 'centre' and joins the circus as a debased world where there is only ex-centricity. He reaches the bottom line of his downward progression when a blow to the head during the train explosion in Siberia throws him entirely off his centre: 'The empty centre of an empty horizon, Walser flutters across the snowy wastes. He is a sentient being, still, but no longer a rational one; indeed, now he is all sensibility, without a grain of sense' (236).

When all his previous experiences are rendered null and void, Walser is initiated into the mysteries of shamanism by an isolated tribe in the forests of Siberia. He is soon able to begin the process of self-reconstruction, although he will never retrieve his old self. His former detachment is forgotten in favour of a new emotional involvement. If at the beginning of the novel Walser is metaphorically on top, scrutinizing Fevvers from the height of scientific reason and logical investigation, in the end it is she who has the last word, who laughs last. The novel ends on the 'spiralling tornado' (295) of Fevvers's triumphant laughter which reminds of Bakhtian carnival but also of Cixous's subversive Medusa.

Through Fevvers's performance, Carter annihilates the forces that keep women down. Her character is meant to 'be the pure child of the century that just now is waiting in the wings, the New Age in which no women will be bound down to the ground' (25). Many of the stories interwoven in the rich texture of the novel begin with images of female entrapment. Madame Schreck's museum of freaks, the circus ring, and the Russian asylum are spaces of female confinement and exploitation, as well as of women's solidarity, as I mentioned previously. Prisoners of a patriarchal order that systematically marginalises women, the female protagonists in *Nights at the Circus* follow Fevvers's example and learn to 'fly', breaking the conventional walls that entrap them. Their own body is a major instrument of their liberation. Once the social and bodily boundaries are broken, they are free to face fearlessly the new. The women characters portrayed by Carter do not aspire towards any masculine prerogatives of control or mastery, but merely 'dash through and...fly' as Cixous says, for:

Flying is woman's gesture – flying in language and making it fly. We have all learnt the art of flying and its numerous techniques: for centuries we've been able to possess anything only by flying: we've lived in flight, stealing away, finding when desired, narrow passageways, hidden crossovers.<sup>28</sup>

In the light of this triumphant ending, *Nights at the Circus* offers a positive alternative to the issue of female victimisation under patriarchy by showing that women, using the power of female speech and their own bodies, can transform their imposed inferiority into a source of strength and energy necessary to metaphorically rise and fly. On the other hand, Fevvers's laughter casts an optimistic light over the intricate and often debated processes involved in the construction of feminine identity as a passive object. Thus Fevvers reverses the story of Melanie, who is forced into womanhood by various cultural representations meant to teach her to perceive herself as she must be: a veiled woman or a woman-as-object, a silenced bearer of meaning, not an active maker of meaning. Fevvers makes meaning on her

own terms, and part of her strength comes from the women with whom she shares her marginality, from the various female communities that she inhabits along the narrative.

## NOTES

- <sup>1</sup> Paulina Palmer, *Contemporary Women's Fiction: Narrative Practice and Feminist Theory*, London: Harvester Wheatsheaf, 1989, p. 69.
- <sup>2</sup> K. K. Ruthven, *Feminist Literary Studies: An Introduction*, Cambridge: Cambridge UP, 1990, p. 1.
- <sup>3</sup> Sarah Ahmed, *Differences that Matter. Feminist Theory and Postmodernism*. Cambridge: Cambridge UP, 1998. p. 29.
- <sup>4</sup> P. K. Vijayan, "Outline for an Exploration of Hindutva Masculinities", in *Translating Desire. The Politics of Gender and Culture in India*, Ed. Brinda Bose, New Delhi: Katha, 2002, p. 87.
- <sup>5</sup> Judith Butler, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York & London: Routledge, 1989. p. 3.
- <sup>6</sup> P. K. Vijayan, p. 87.
- <sup>7</sup> Kate Millet, "Sexual Politics", in *Feminisms. A Reader*, Ed. Maggie Humm, London: Harvester Wheatsheaf, 1992, p. 64.
- <sup>8</sup> Shulamith Firestone, "The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution", in *Feminisms. A Reader*. Ed. Maggie Humm, London: Harvester Wheatsheaf, 1992, p. 67.
- <sup>9</sup> Carol A. Stabile, "Postmodernism, Feminism and Marx: Notes from the Abyss", in *In Defence of History. Marxism and the Postmodern Agenda*, Eds. Ellen Meiksins Wood and John Bellamy Foster, New Delhi: Aakar Books, 2006, p. 138.
- <sup>10</sup> Jean Wyatt, "The Violence of Gendering: Castration Images in Angela Carter's *The Magic Toyshop*, *The Passion of New Eve* and *Peter and the Wolf*", in *Angela Carter. Contemporary Critical Essays*, Ed. Aliston Easton, London: Macmillan, 2000, p. 61.
- <sup>11</sup> Sarah Gamble, *Angela Carter: Writing from the Front Line*, Edinburgh: Edinburgh UP, 1997, p. 151.
- <sup>12</sup> Linda Hutcheon, *The Politics of Postmodernism*, 1989, London & New York: Routledge, 2005. pp. 140–141.
- <sup>13</sup> Linda Hutcheon, p. 141.
- <sup>14</sup> Sarah Gamble, p. 150.
- <sup>15</sup> Claude Lévi-Strauss, *Structural Anthropology*, Vol. 2, Trans. M. Layton, London: Allen Lane, 1977, p. 24.
- <sup>16</sup> Judith Butler, p. 39.
- <sup>17</sup> Judith Butler, p. 39.
- <sup>18</sup> Nicole Ward Jouve, *White Woman Speaks with Forged Tongue. Criticism as Autobiography*, London & New York: Routledge, 1991, pp. 81-82.
- <sup>19</sup> Julia Kristeva, "About Chinese Women", Trans. Léon S. Roudiez, in *The Kristeva Reader*. Ed. Toril Moi, 1986, Oxford: Blackwell, 1999, p. 142.
- <sup>20</sup> Julia Kristeva, p. 140.
- <sup>21</sup> Sarah Sceats, "The Infernal Appetites of Angela Carter", in *The Infernal Desires of Angela Carter*. Eds. Joseph Bristow and Trev Lynn Broughton, London: Longman, 1997 p. 107.
- <sup>22</sup> Jean Wyatt, p. 65.
- <sup>23</sup> Lucie Armitt, *Contemporary Women's Fiction and the Fantastic*, London: Macmillan, 2000, p. 184.
- <sup>24</sup> Hélène Cixous and Catherine Clément. *The Newly Born Woman. Theory and History of Literature*, Vol. 24, Trans. Betsy Wing, Minneapolis: U of Minnesota P, 1986, p. 92.
- <sup>25</sup> Sarah Bannock, "Auto/biographical Souvenirs in Nights at the Circus", in *The Infernal Desires of Angela Carter. Fiction, Femininity, Feminism*, Eds. Joseph Bristow and Trev Lynn Broughton, London: Longman, 1997, p. 201.
- <sup>26</sup> K. K. Ruthven, p. 2.
- <sup>27</sup> Sarah Gamble, p. 164.

- <sup>28</sup> Hélène Cixous, "The Laugh of the Medusa", in *Feminisms. An Anthology of Literary Theory and Criticism*, Eds. Robyn R. Warhol and Diane Price Herndl, Hampshire: Macmillan, 1997, p. 356.

## REFERENCES

### Primary Sources:

- \*\*\* [1979], *The Sadeian Woman. An Exercise in Cultural History*, London: Virago, 1983.
- \*\*\* [1984], *Nights at the Circus*, London: Vintage, 1994.
- \*\*\* [1985], *Black Venus*, Reading: Picador, 1986.
- Carter, Angela [1967], *The Magic Toyshop*, London: Virago Press, 1997.

### Secondary Sources:

- Ahmed, Sarah (1998), *Differences that Matter. Feminist Theory and Postmodernism*, Cambridge: Cambridge UP.
- Armitt, Lucie (2000), *Contemporary Women's Fiction and the Fantastic*, London: Macmillan.
- Bannock, Sarah (1997), "Auto/biographical Souvenirs in Nights at the Circus", in *The Infernal Desires of Angela Carter. Fiction, Femininity, Feminism*, Eds. Joseph Bristow and Trev Lynn Broughton, London: Longman, pp. 198-214.
- Butler, Judith (1989), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York & London: Routledge.
- Cixous, Hélène (1997), "The Laugh of the Medusa", in *Feminisms. An Anthology of Literary Theory and Criticism*, Eds. Robyn R. Warhol and Diane Price Herndl. Hampshire: Macmillan, 1997, pp. 347-362.
- Cixous, Hélène; Catherine Clément (1986), *The Newly Born Woman. Theory and History of Literature*, Vol. 24, Trans. Betsy Wing, Minneapolis: U of Minnesota P.
- Firestone, Shulamith (1992), "The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution", in *Feminisms. A Reader*. Ed. Maggie Humm. London: Harvester Wheatsheaf, pp. 66-69.
- Gamble, Sarah (1997), *Angela Carter: Writing from the Front Line*, Edinburgh: Edinburgh UP.
- Hutcheon, Linda [1989], *The Politics of Postmodernism*, London & New York: Routledge, 2005.
- Irigaray, Luce [1987], *Sexes and Genealogies*, Trans. Gillian C. Gill, New York: Columbia UP, 1993.
- Jouve, Nicole Ward (1991), *White Woman Speaks with Forged Tongue. Criticism as Autobiography*, London & New York: Routledge.
- Kristeva, Julia [1986] "About Chinese Women", Trans. Léon S. Roudiez, in *The Kristeva Reader*, Ed. Toril Moi. Oxford: Blackwell, 1999, pp. 138-159.



- Lévi-Strauss, Claude (1977). *Structural Anthropology*, Vol. 2, Trans. M. Layton, London: Allen Lane.
- Millet, Kate (1992), "Sexual Politics", in *Feminisms. A Reader*, Ed. Maggie Humm. London: Harvester Wheatsheaf, pp. 62-65.
- Palmer, Paulina (1989), *Contemporary Women's Fiction: Narrative Practice and Feminist Theory*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Ruthven, K.K. (1990), *Feminist Literary Studies: An Introduction*, Cambridge: Cambridge UP.
- Sceats, Sarah (1997), "The Infernal Appetites of Angela Carter", in *The Infernal Desires of Angela Carter*, Eds. Joseph Bristow and Trev Lynn Broughton, London: Longman, pp. 100-115.
- Stabile, Carol A. (2006), "Postmodernism, Feminism and Marx: Notes from the Abyss", in *In Defence of History. Marxism and the Postmodern Agenda*, Eds. Ellen Meiksins Wood and John Bellamy Foster, New Delhi: Aakar Books, pp. 134-149.
- Vijayan, P.K. (2002), "Outline for an Exploration of Hindutva Masculinities", in *Translating Desire. The Politics of Gender and Culture in India*, Ed. Brinda Bose, New Delhi: Katha, pp. 82-105.
- Wyatt, Jean (2000), "The Violence of Gendering: Castration Images in Angela Carter's *The Magic Toyshop*, *The Passion of New Eve* and *Peter and the Wolf*", in *Angela Carter. Contemporary Critical Essays* Ed. Aliston Easton, London: Macmillan, pp. 58-83.

# Hispanisme în *Impresii asupra literaturii spaniole*\*

Gabriela BIRIȘ

Universitatea din Craiova,  
Departamentul de Limbi Străine Aplicate

## ABSTRACT: *Hispanicisms in Impressions of Spanish Literature*

In this article we undertake an analysis of Hispanic lexical items designating professions that occur in G. Calinescu's study *Impresii asupra literaturii spaniole*, in order to verify whether they have been incorporated into the vocabulary of Romanian or they have remained at the stage of occasional facts of language.

**KEYWORDS:** *words of Spanish origin, Romanian literature (G. Călinescu)*

Numeroasele traduceri din limba spaniolă publicate după cel de al doilea război mondial au facilitat accesul unui public cât mai larg la realitățile hispanice, interesul pentru limba și cultura spaniolă trecând acum din sfera restrânsă a unor intelectuali în sfera publică (Jordan și Georgescu, 1964: 13). Acestei perioade îi aparține și studiul lui G. Călinescu *Impresii asupra literaturii spaniole* (1946). Lucrarea vizează familiarizarea publicului românesc cu realitățile literare și culturale ale lumii hispanice și este firesc să abunde în hispanisme lexicale, evidențiate de autor prin scrierea cu italice. După informația noastră, o înregistrare și o cercetare atentă a hispanismelor din opera călinesciană nu s-a făcut până în prezent, spre deosebire de studiul italianismelor lui G. Călinescu (E. Coseriu, 1974, apud. Avram, 1982: 255), care a condus la semnalarea influenței pe care limbajul critic al unei personalități a avut-o asupra limbii române standard, pentru termenii de origine italiană (A. Niculescu, 1978: 183).

Ne propunem să vedem câte dintre aceste elemente lexicale hispanice au fost înregistrate de dicționare și câte au rămas fapte de limbă ocazionale, apărute exclusiv în studiul menționat. În acest articol ne vom opri la cuvintele care desemnează profesii, în sensul cel mai larg al termenului, incluzând aici și numele rangurilor nobiliare sau militare. A rezultat un corpus de 45 de cuvinte, redată mai jos în ordine alfabetică:

**alcahueta** „codoașă, proxenetă”

**alcaide** „comandant al unei fortărețe/al unui castel/al unei închisori”

**alferez** „sublocotenent, plutonier major”

**alguazil/alguacil** „agent de poliție”

**infante** „prinț, titlu dat copiilor regilor Spaniei și Portugaliei în afară de primul născut”

**infanzon** „nobil cu puteri limitate asupra domeniilor sale”

**labrador** „plugar”

<b>arcipreste</b> „protopop, protoiereu”	<b>letrado</b> „savant; avocat”
<b>barbero</b> „bărbier, frizer”	<b>licenciado</b> „licențiat; înv. eliberat din armată”
<b>caballero</b> „membru al micii nobilimi din vechea Spanie; cavaler”	<b>marques</b> „marchiz, înv. senior/gubernator al unui teritoriu de frontieră”
<b>cabrero</b> „păstor de capre”	<b>mesonero</b> „hangiu”
<b>canonigo</b> „superiorul unei catedrale”	<b>metrificador</b> „versificator”
<b>cocinero</b> „bucătar”	<b>picaro</b> „tip de aventurier intrigant, șmecher și necinstit din literatura spaniolă din secolele al XVII-lea și al XVIII-lea
<b>conde</b> „conte, mare senior în societatea medievală”	<b>pregonero</b> „crainic, vestitor, toboșar”
<b>conquistador</b> „cuceritor”	<b>sacristan</b> „paracliser, țârcovnic”
<b>corregidor</b> „prim magistrat”	<b>salteador</b> „tâlhar, bandit, hoț la drumul mare/de codru”
<b>cura</b> „preot, sacerdot”	<b>sangreador</b> „persoană care lua sânge”
<b>dueña</b> „doică, înv. jupâneasă”	<b>sastre</b> „croitor”
<b>duque</b> „duce”	<b>señor</b> „senior, stăpân, înv. conaș”
<b>escolar</b> „școlar, elev”	<b>titerero</b> „păpușar”
<b>escudero</b> „scutier, paj”	<b>torero</b> „luptător cu taurii într-o coridă”
<b>estudiante</b> „student, elev; înv. actor care ajută la învățarea rolurilor”	<b>vaquero</b> „văcar”
<b>farsante</b> „actor de farsă”	<b>ventero</b> „hangiu”
<b>ganadero</b> „crescător de vite”	<b>vice-almirante</b> „viceamiral, grad în marina militară”
<b>gaucho</b> „crescător de vite, văcar”	
<b>grande</b> „nobil spaniol”	
<b>hidalgo</b> „aristocrat, nobil, gentilom”	
<b>historiador</b> „istoric, specialist în istorie”	

O parte din termenii identificați denumesc profesii caracteristice unor perioade istorice trecute, în special Evului Mediu, fără corespondent în epoca modernă: **alcaide**, **escudero**, **farsante**, **mesonero**, **pregonero**, **ventero**. Este firesc deci să nu se regăsească în nomenclatorul profesiilor din limba spaniolă modernă și să nu se justifice ca împrumuturi nici pentru limba română, fiind utilizați de G. Călinescu doar pentru a reda atmosfera epocii.

În ce privește etimologiile termenilor excerptați, putem considera că reprezintă împrumuturi directe din spaniolă cuvintele: **caballero**, **conquistador**, **dueña**, **gaucho**, **grande**, **hidalgo**, **labrador**, **picaro** și **torero**<sup>1</sup>. Pentru cuvântul **conquistador** (rom. **conchistador**) MDA trimite ca dată de atestare la romanul lui C. Petrescu *Întunecare* (1928), în timp ce la ceilalți termeni, pentru data atestării, se fac trimiteri la edițiile din 1968 și 1978 ale *Dicționarului de neologisme*, după cum urmează: **gaucho** (DN<sup>2</sup>), **grande** (DN<sup>3</sup>), **hidalgo** (DN<sup>3</sup>), **labrador** (DN<sup>3</sup>), **picaro** (DN<sup>3</sup>), **torero** (DN<sup>3</sup>), aspect pe care ar trebui să îl supunem unei discuții fie și numai prin prisma prezenței lor în studiul călinescian.

Etimologie multiplă prezintă următoarele cuvinte: **alguazil (alguacil)** (fr. și sp.), **corregidor** (fr. și sp.), **infante** (it. și sp.), în timp ce **canonigo** poate fi considerat latin (< lat. **canonicus**)<sup>2</sup>.

Numele de titluri nobiliare nu constituiau o noutate pentru limba română, pentru că la data apariției studiului călănescian existau deja împrumuturi din alte limbi romanice, franceză și italiană, care desemnau aceste ranguri sociale și care se aflau în uz, bine încetățenite începând cu două secole înaintea apariției *Impresiilor*, astfel: **duce** reprezintă un împrumut din limba franceză (< fr. **duc**), atestat de MDA în secolul al XVIII-lea, **marchiz** este un împrumut din franceză (< fr. **marquis**), atestat de MDA în 1799, în timp ce **senior** este un împrumut din italiană și franceză (< fr. **seigneur** și it. **signor**), atestat de MDA la N. Costin.

Împrumuturile directe din spaniolă<sup>4</sup> nu prezintă, în general, modificări fonetice sau adaptări la gramatica limbii române, fiind adoptate în forma originală<sup>3</sup>. Modificări apar doar la **alguacil** adoptat ca **alguazil**, **dueña** adoptat ca **duenă**, cu pl. **duene** și **conquistador** adoptat sub forma **conchistador**.

Cuvântul **ganadero** nu apare înregistrat nici ca neologism în dicționarele românești, fiind înregistrat în schimb substantivul **ganaderie** „crescătorie de tauri pentru coridă, în Spania” (NDN).

MDA consideră spaniolism, cu specificația de utilizare rară, doar cuvântul **duenă** (< sp. **dueña**), dintre termenii puși în discuție.

Elementele lexicale hispanice au o pondere redusă la nivelul vocabularelor fundamentale ale limbilor romanice (franceză, italiană și portugheză), situându-se sub 1 % (VRLR), fapt reconfirmat și pentru limba română în ansamblul ei, în care ponderea este de 0,17 % (D. Macrea, 1964), pe un material lexical excerptat din dicționare enciclopedice, la nivelul anilor 60.

În general, neologismul romanic se distinge de celelalte tipuri de neologisme prin apartenența la limba literară și prin conotațiile /+cult/ și /+emfază/, semnalate în numeroase studii (Niculescu, 1978, Avram, 1982, Guțu, 1994).

Elementele lexicale hispanice utilizate de G. Călinescu în *Impresii* interesează sub raportul considerării lor ca împrumuturi propriu-zise, cu o largă circulație în toate straturile societății românești sau doar ca împrumuturi stilistice.

Am inclus în categoria împrumuturilor din limba spaniolă acele cuvinte înregistrate de MDA cu etimon spaniol, pentru că acest dicționar reprezintă forma comprimată a *Dicționarului tezaur* și cel mai recent instrument lexicografic românesc. Toate celelalte elemente lexicale neînregistrate de MDA cu etimologie directă spaniolă au fost menționate ca atare, nefiind trecute în categoria împrumuturilor, ci în cea a împrumuturilor stilistice. Am preferat termenul general *împrumut stilistic* pentru a evita discuțiile teoretice legate de definiția *xenismelor* sau *peregrinismelor*, fiind interesată mai curând de cauzele împrumuturilor hispanice și de contextul lor cultural.

Atunci când vorbim despre cauzele împrumutului lexical, una dintre ele este admirația pe care vorbitorii o au față de altă limbă sau superioritatea culturală a limbii din care se face împrumutul, cum este cazul împrumuturilor din italiană făcute în limbile europene, în perioada Renașterii (Sala, 1975: 224). În plus,

noutatea unui termen pentru un vorbitor poate explica folosirea și adoptarea cuvântului respectiv (*ibidem*, p. 223).

Împrumutul interromanic nu a determinat modificări spectaculoase în niciuna din structurile idiomurilor în care au fost adoptate (*ibidem*, p. 236), așa că nu putem aștepta o „revoluție” cantitativă nici în cazul împrumutului hispanic, cu atât mai puțin cu cât nu este vorba de un contact direct între vorbitorii de limba română și cei de limbă spaniolă.

Pe de altă parte, împrumutul lexical este legat de fenomenul de difuziune culturală, popularizarea și răspândirea unor obiecte, practici sau ritualuri desemnate de împrumut, pe o scară cât mai largă la nivel social și geografic (DSL, s.v. *împrumut*) condiționând adoptarea sau respingerea împrumutului.

Deși admirația lui G. Călinescu pentru cultura și literatura spaniolă este incontestabilă, motivând însăși apariția cărții, deși noutatea referenților termenilor excerptați este clară, dat fiind contextul socio-cultural al perioadei în care apare studiul, context explicat în deschiderea articolului, difuziunea culturală a numelor de profesii de origine hispanică rămâne redusă, limitată la registrul limbii române literare. Din totalul de 45 de termeni aduși în discuție doar 20 % s-au impus ca împrumuturi lexicale hispanice, poate nu neapărat prin contribuția studiului călinescian, restul cuvintelor fiind concurate fie de împrumuturi anterioare din alte limbi romanice, italiană și franceză, așa cum am arătat, sau de termeni din limbi slave, din turcă sau din neogreacă și nu în ultimul rând de cuvinte latinești.

Abordarea elementelor lexicale hispanice din studiul călinescian reconfirmă la o scară mult redusă, e adevărat, concluziile privind influența limbii spaniole asupra românei<sup>5</sup>:

- împrumuturile directe din spaniolă sunt reduse sub raport numeric, majoritatea cuvintelor de origine spaniolă fiind adoptate prin filiera altor limbi romanice, în primele decenii ale secolului trecut,
- cuvintele de origine spaniolă care desemnează profesii specifice lumii hispanice nu au suferit modificări semantice, ele au fost adoptate cu sensul de bază al etimonului spaniol,
- conservă forma din spaniolă, nefiind adaptate fonetic sau morfologic la limba română, cu excepțiile semnalate,
- majoritatea termenilor abordați pot fi considerați și azi neologisme, nu sunt accesibili publicului larg și aparțin strict limbii literare.

Dacă în privința italianismelor G. Călinescu a reușit să influențeze în mod semnificativ limba română standard, contribuind la adoptarea unui număr mare de împrumuturi din italiană, în cazul elementelor lexicale hispanice care desemnează profesii putem vorbi preponderent despre împrumuturi stilistice, utilizate pentru a reda culoarea și specificul lumii hispanice.

## NOTE

\* Acest articol reprezintă o versiune revizuită a articolului *Observații privind elementele lexicale hispanice din Impresii asupra literaturii spaniole* de G. Călinescu, publicat în *Omagiu aniversar academicianului Marius Sala*, Craiova, Editura Universitaria, 2007, pp. 95-99.

<sup>1</sup> Cf. T. Șandru Olteanu, 1978.

<sup>2</sup> M. Avram (1982: 255) vorbește despre o delimitare imposibilă aproape între sursa romanică și cea latinească/savantă, semnalând utilizarea termenului „umbrelă” de neologism latino-romanic.

<sup>3</sup> Cf. F. Dimitrescu, 1985.

<sup>4</sup> T. Șandru-Olteanu (1978) consideră că sunt împrumuturi propriu-zise din spaniolă doar acele cuvinte încorporate lexicului limbii române, care figurează în dicționare cu forme adaptate fonetic și gramatical la limba română; cuvintele care își păstrează forma din spaniolă, neadaptată normelor fonetice și gramaticale românești, caracteristice exclusiv limbii literare și presei, sunt considerate *spaniolisme*, adică împrumuturi ocazionale, autoarea incluzând aici pe **gaucho** și **hidalgo** (1978: 608).

<sup>5</sup> T. Șandru-Olteanu, 1978, M. Avram, 1982, F. Dimitrescu, 1985, 1986.

### Sigle și abrevieri

Înv. = învechit

DSL = *Dicționarul de științe ale limbii*, București, Nemira, 2001.

DN<sup>2</sup> = Florin Marcu și Constant Maneca, *Dicționar de neologisme*, București, EȘ, 1968.

DN<sup>3</sup> = Florin Marcu și Constant Maneca, *Dicționar de neologisme*, București, EA, 1978.

NDN = Florin Marcu, *Noul dicționar de neologisme*, București, EA, 1997.

MDA = *Micul dicționar academic*, vol. I-IV, București, Univers Enciclopedic, 2001-2003.

VRLR = *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice* (coord. M. Sala), București, EȘE.

### BIBLIOGRAFIE

\*\*\*, *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*, [http:// buscon,rae.es/ntlle](http://buscon.rae.es/ntlle).

Avram, Mioara (1982), „Contacte între română și alte limbi romanice”, in *SCL*, 33, 3, pp. 253-259.

Călinescu, George (1965), *Impresii asupra literaturii spaniole*, ediția a 2-a, București: ELU.

Coseriu, Eugenio (1977), „Sprachliche Interferenz”, in *Sprachliche Interferenz. Festschrift für Werner Betz zum 65 Geburtstag*, Tübingen, pp. 77-100.

Dimitrescu, Florica (1985), „Elemente lexicale romanice recent introduse în limba română”, in *CL*, 2, pp. 105-113; (1986), pp. 9-17, in *Dinamica lexicului românesc ieri și azi*, Cluj-Napoca: Clusium, pp. 238-259.

Guțu-Romalo, Valeria [1994], „Neologismul în limba română actuală”, Comunicările „Hyperion”, pp. 137-144, in *Aspecte ale evoluției limbii române*, București: Humanitas Educațional, 2005, pp. 256-262.

Iordan, Iorgu; Georgescu, Alexandru (1964), *Los estudios hispanicos en Rumania*, Sociedad Rumana de Lingüística Romanica, Bucarest.

Macrea, Dimitrie (1968), „La terminologie scientifique et technique dans la langue roumaine contemporaine”, in *Actas del XI Congreso Internacional de Linguística y Filología Romanicas*, Madrid 1964, vol. II, p. 722.

- Niculescu, Alexandru (1978), *Individualitatea limbii române între limbile romanice - 2: Contribuții socioculturale*, București: EȘE.
- Sala, Marius (1975), „Aspecte ale contactului dintre limbi în domeniul romanic IV”, in *SCL*, 26, 3, pp. 219-238.
- Șandru-Olteanu, Tudora (1978), „Hispanisme lexicale în limba română”, in *CL*, 29, 5, pp. 607-610.

## On Words in Murdoch's *A Word Child*

Felicia BURDESCU  
University of Craiova,  
Department of English and American Studies

### ABSTRACT

The present article views Iris Murdoch's novel *A Word Child* from the perspective of the philosophy of language (Heidegger, Wittgenstein) which influenced the author's final period of creation.

The plainness of the word making reference to beauty and truth in the Peter Pan or Harry Potter stories alters the hero. He finally chooses a life without selfishness. He gives up the complicated words attained at Oxford and narrates the story naturally.

**KEYWORDS:** *philosophy of language, truth, beauty, word philosophy*

Iris Murdoch writes the novel *A Word Child* after having delivered a conference in America on the power of words for our survival and our salvation as people:

Words constitute the ultimately texture and stuff of our moral being, since they are the most refined and delicate and detailed, as well as the most universally used and understood, of the symbolism whereby we express ourselves into existence. We become spiritual animals when we become verbal animals. Words are spirit.<sup>1</sup>

By operating with words, the writer produces art. In this respect words become not only instruments for the artist to create the work of art, but also a most powerful symbol. In the novel *word* and *wording* as self identification of heroes prove Murdoch used to be much influenced by Heidegger and Wittgenstein's word philosophy in her last period of creation.

Hillary Burde is the illegitimate son of a man he never knew and a woman who dies when he is seven. He is sent to be brought up by an aunt who ends by hating him, thus sending him to an orphanage, keeping only his sister Crystal to look after. As an outcast boy, Hillary grows into a violent rebel against the whole universe. The passion and hatred within an orphan's heart is to be noticed also in his words:

The most profound and maiming piece of injustice was the separation from Crystal ... I loved Crystal at once in a sort of prophetic way, as if I were God and already knew all about her. Or as if she were God. Many years later a social worker told me



that criminals who not only rob but quite gratuitously injure their victims as well, do so out of anger. This seems to me very plausible. I was brimming with anger and hatred. I hated not society, puny sociologists' abstraction, I hated the universe. I wanted to cause it pain in return for the pain it had caused me. I hated it on my behalf, on Crystal's, on my mother's. I hated the men who had exploited my mother and ill treated her and despised her. I had a cosmic furious permanent sense of myself as victimized. [...] And I was so lonely. The bottomless bitter misery of childhood.<sup>2</sup>

Paradoxically, *A Word Child* becomes the novel in which Murdoch finds salvation for the individual (Hillary, Crystal, her lover Arthur) outside the intricacy / subversion of complex language, so to speak outside words learned in Oxford, but inside a simple narrative for existence, like Peter Pan's.

In the beginning Hillary seems to find salvation in words introduced to him by a homosexual French teacher at his *filthy little school* who recognizes in him an acute intelligence and a gift for languages. While learning Hillary makes out how to be not a *love child*, but a *word child*. Every success or prize announces an academic career for him and a happy life for Crystal.

Instead of becoming an Oxford don as the development of his studies would imply, Hillary finds himself, twenty years after graduation, somehow in a terrible mess. He is described by Monk:

an embittered, sarcastic and unlikable middle-aged man, having a dull bureaucratic job, earning his living from an obscure government office in London, far below his ability [...] He feels himself to be a failure, suffers from a deep self-loathing, adheres to an obsessively daily routine and takes no pleasure in anything except his visits to his sister and some foreign dictionaries.<sup>3</sup>

Where is Murdoch's prophecy about people's salvation through words? The novel seems to be intended to prove the contrary, first to the protagonist, then to the reader. Words alone cannot save a person. As a matter of fact, Murdoch writes only for readers who are able to love in the biblical sense that is to love generously, by leaving aside any egotism that might rise from within.

Contrasted to learn Hillary, Crystal can love in her simple, uneducated and inarticulate way, because she is spiritually in a far better shape than her brother. She can read goodness in others, urging Hillary to do the same by quoting from the Philippians: "*Whatsoever things are true, whatsoever things are honest... think of these things*". But Hillary seems to reject simple biblical teachings which never helped him as an orphan, a lonely child.

Famous Gunnar Jopling, Hillary's former friend in Oxford, starts to work as the boss in the same office, once again bringing our hero's life to an extreme, to unhappy memories. Parallel happenings either creating a more complex plot, or introducing comic situations appear quite frequently with Murdoch. The two men almost avoid each other and only Crystal can say how painful to Hillary the death of Gunnar's wife, Ann meant to him because they had an affair and afterwards she died in a car accident. Immorality seems to burden his days. Remorse comes into

his eye because Gunnar used to help and recommend him to higher positions in academic life. Wishing to keep Ann only for himself, Hillary wanted to move away and instantly killed her in a car-crash.

Quite grotesquely, once again Hillary makes Gunnar a widower, because again he starts loving his second wife. Monk makes it clear that it is not better to be stupid than clever, uneducated than educated. The conclusion goes that “*word children have, if anything, more need of simple moral guidance than the illiterate and the inarticulate do*”.<sup>4</sup>

The same point is supported in the book by the repeated discussions on the story *Peter Pan*. The people in Hillary’s office are planning to act it for a Christmas party. Arthur, Crystal’s lover, is as unsophisticated a man as she is. In Arthur’s opinion Nana, the dog in the play, though it cannot speak, at once recognizes Peter Pan for what he is or otherwise “*the spiritual urge is mad unless it’s embodied in some ordinary way of life*”. And through Hillary’s understanding a simple message of truth and goodness of the heart, from the children’s play, he will be able to be turned into a *word child* only in the end of the novel.

By throwing dust into God’s eye a second time, he wants Gunnar’s wife for him again, because he would go only for what he cannot have, the unobtainable. Will he marry unselfish Thomasina and have children like any simple human being? That’s the challenge the book offers in the end, for a complex character, who returns to a simple story of words.

## NOTES

<sup>1</sup> Iris Murdoch, Conference: *Salvation by Words* to America Academy of Arts and Letters.

<sup>1</sup> Iris Murdoch, *A Word Child*, Vintage, London, 2002.

<sup>1</sup> Ray Monk, Preface to I. Murdoch’s *A Word Child*, Vintage, London, 2002, p. VIII.

<sup>1</sup> *Idem*, p. IX.

## BIBLIOGRAPHY

- Burdescu, Felicia (2006), *Murdoch’s Way with Philosophical Texts*, Craiova: Editura Universitaria.
- Byatt, A.S. (1994), *Degrees of Freedom*, London: Vintage.
- Dipple, Elisabeth (1982), *Works for the Spirit*, Chicago: UP.
- Steven Heusal, Barbra (1990), *Patterned Aimlessness*, University of Georgia Press.
- Stoenescu, Ștefan (2002), “Binele-i o revărsare”, postfață la *Clopotul*, Iași: Polirom.

# Valențe formative ale predării limbii engleze prin abordare interdisciplinară

Adrian Florin BUȘU  
Universitatea din Craiova,  
Departamentul de Limbi Străine Aplicate

**ABSTRACT:** *Formative Capacities of the English Language Teaching by an Interdisciplinary Approach*

The research into the domain of language is a complex and viable process. The goal of such process is a creative one that is the mastership of sentence-forming skills. Basically, language has been defined as a means of communication, but the functionality of the system is conditioned by skills in integrating words in sentences and sentences into complex sentences. Moreover, we can also add adequate vocabulary according to the speaker's level of general knowledge.

Fortunately, there are multiple ways to help students develop skills such as proactivity, the ability to explore and use. The teacher has the essential role of encouraging students to discover themselves the paradigm of self-formation and to maintain an ascendant evolution towards the ability of producing valuable goods.

**KEYWORDS:** *English language, proactivity, interdisciplinary connections*

În zilele noastre se pune în discuție răsturnarea triadei clasice a obiectivelor educației: a ști, a ști să fii, a ști să faci. Aceasta nu înseamnă a neglija știința, nici de a stabili noi procentaje pentru cele trei categorii de obiective. Este vorba mai degrabă de o nouă filozofie a educației și de o orientare a învățaturii către practică. A preda și a învăța semnifică asimilarea cunoștințelor și a teoriilor, adoptarea de atitudini pertinente și punere în practică a științei de a fi. Astfel, a învăța semnifică nu numai a reproduce, ci și a întreprinde sau a acționa în lumina anumitor finalități sociale și etice.

Mutațiile profunde ale reformei au condus la noi, cum era de așteptat, la schimbarea modului de abordare a procesului de învățare, deoarece învățarea etatizată, într-o societate care își propune cultivarea valorilor, principiilor și practicilor democratice, trebuie să aibă în vedere coordonate diferite, care țin atât de forma, cât și de conținutul procesului didactic. Procesul de cunoaștere, în cadrul instituțional, are sens numai legat de dezvoltarea certitudinilor și competențelor în măsură să stimuleze interesul și capacitatea de participare socială a tinerilor.

Într-un proces de învățare intervin concepte, date factuale, valori, atitudini și comportamente. A reduce învățarea la concepte și date factuale înseamnă a neglija

în mod periculos și nepermis o zonă extrem de importantă a fiecărei personalități și o zonă extrem de importantă a câmpului social<sup>1</sup>. Cunoștințele trebuie să fie astfel selectate încât să permită tinerilor să exploreze și să folosească legăturile interdisciplinare pe care planurile de învățământ și programele școlare noi le pun în valoare. Capacitățile intelectuale, spirituale, emoționale și fizice necesare astăzi pentru a face față realității și complexității vieții noastre sunt instrumente intelectuale care trebuie să fie orientate spre idealul unei educații democratice.

Cultivarea proactivității, în loc de cea a reactivității sociale și intelectuale, nu se poate face, bineînțeles, în lipsa unui fundament informațional solid. Datele factuale oferite tinerilor trebuie să fie consistente și verificabile și să permită realizarea conexiunilor între perspectivele convenite de ordin cultural, istoric sau ideologic. De asemenea, învățarea lor ar trebui să fie însoțită de analiza presupuzițiilor teoretice și a valorilor implicite, aflate la baza acestor perspective.

Operarea cu date factuale și perspective de interpretare trebuie să permită supunerea acestora la probă, condiție minimală a oricărei educații care intenționează să fie altceva decât dresaj, îndocinare. Învățarea trebuie să se întindă pe tot parcursul vieții. Scopul ei trebuie să aibă în vedere pregătirea tinerilor pentru a se raporta proactiv la provocările vieții personale, profesionale sau publice. Adaptarea creativă la schimbare nu poate fi stimulată de o învățare bazată pe ritualuri didactice sterile, care nu au alt scop decât reproducerea unor obișnuințe și tipicuri asociate academismului școlastic<sup>2</sup>.

În aceste condiții, problema de fond a instituției de învățământ o constituie selectarea și sistematizarea informației în vederea organizării unor conținuturi coerente și formative. Creșterea și înnoirea continuă a volumului de informații, evoluția și mobilitatea pieței muncii fac din ce în ce mai dificil și mai delicat procesul selecției și organizării conținuturilor învățării. Volumul copleșitor și totodată derutant al informației contemporane pune în evidență importanța atitudinilor și a capacităților apte să ajute omul modern să se orienteze, să selecționeze și să utilizeze datele științei și ale tehnologiei. Aceste atitudini și capacități nu pot fi formate decât într-un cadru formal, instituțional, în care rolul profesorului este determinant. De măiestria acestuia de a orienta și regla permanent sensul demersului didactic depinde, în ultimă instanță, dezvoltarea socială și economică a colectivității umane.

Explozia informațională este o realitate a zilelor noastre, dar oricât de sofisticată ar fi tehnologia ei și oricât de tematică informația în sine, în afara instituției de învățământ ea rămâne totuși doar un panaceu, căci instituția respectivă este singura abilitată de comunitate să transmită un sistem de valori, să formeze caractere. În ultima vreme se conturează ideea dictaturii Internetului și, în aceste condiții, s-ar părea că, pentru profesor, noutatea demersului didactic ar consta în ceea ce se numește *moartea manualului* ca instrument unic de informație. Există chiar temerea că elevii/studentii *fură* de pe Internet, că, în felul acesta, deturneză sensul formării lor profesionale și că aduc atingeri didacticii și autorității profesorului. Nimic mai fals. Pentru profesorul de limbi străine, recursul coerent la gramatică, la tehnica articulării corecte a enunțului este indispensabil, iar Internetul

poate fi chiar recomandat facultativ de profesor elevilor/studentilor în cerințele de lucru. În felul acesta, utilizarea Internetului nu *îngroapă* cartea, ci o face mai accesibilă și o pune în valoare. Profesorul trebuie să fie pregătit să facă față acestei provocări, care, folosită rațional, nu poate fi decât benefică.

Este adevărat că Internetul este mai dinamic și mai complex, dar nu conține decât o alternativă, oarecum secundară, întrucât capacitățile sale formative sunt discutabile: nu rareori există greșeli de ortografie în texte și nu rareori suntem dezamăgiți de exactitatea sau precaritatea informației. Cu alte cuvinte, de pe Internet luăm ceea ce punem. În utilizarea Internetului se impune măsură pornind de la două raționamente: pe de o parte, spațiul de instruire nu s-a transferat în sălile de Internet, căci în felul acesta instituția nu ar mai avea rațiunea de a fi, iar pe de altă parte informația pe care acesta o furnizează nu oferă garanție epistemologică, deci datele preluate trebuie prelucrate tot de profesor. Recursul la Internet ca sursă temeinică de informație s-ar putea justifica în condițiile în care acesta ar fi la îndemâna studenților în fiecare sală de curs și s-ar utiliza numai softuri proprii, validate de autoritatea instituției.

Modalitățile de cultivare la studenți a proactivității, a capacității de a explora și folosi conexiunile interdisciplinare sunt multiple, dar selectarea lor depinde de imaginația și rigoarea profesorului. Acesta trebuie să aibă în vedere că orice demers didactic trebuie să urmărească o bună coordonare a etapelor, coerență, eficiență și eficacitate. Profesorul trebuie să-i încurajeze pe studenți să descopere singuri paradigma propriei formări, a eficienței, înțelegând prin aceasta capacitatea de a discerne ceea ce e esențial, de a menține un echilibru între obținerea unui anumit bun de valoare (cunoaștere, succese în planul devenirii) și prețul plătit în consecință, care constă în păstrarea și perfecționarea permanentă a capacității de a produce bunuri de valoare.

Cercetarea limbii este un proces complex și viabil în aceeași măsură. Scopul unui astfel de proces este unul creativ, anume o bună însușire a capacității de a forma enunțuri. Într-o accepție de bază, limba a fost definită ca fiind un mijloc de comunicare, dar funcționalitatea sistemului este condiționată de căpătarea unei bune capacități de a integra cuvinte în propoziții și propoziții în fraze. Putem adăuga, de asemenea, stăpânirea unui vocabular adecvat în directă relație cu nivelul de cunoștințe al vorbitorului.

Având ca premisă cele arătate mai sus și pornind de la situația generală student – profesor, se va acorda o atenție sporită vârstei studentului, având în vedere că abstractizarea reprezintă un mijloc potrivit în cadrul procesului instructiv – educativ.

O abordare analitică a cursurilor practice de limba engleză indică faptul că pragmatismul domină perspectiva culturală. Tehnicile de predare la acest nivel trebuie să aibă ca scop oferirea unui nivel satisfăcător de stăpânire a formării construcțiilor cu elemente de comunicare primare<sup>3</sup>. Cu toate acestea, ceea ce lipsește este varietatea expresiei, varietatea sinonimică și flexibilitatea în articularea enunțurilor. Cauza acestui produs este teoretizarea insistentă a

noțiunilor gramaticale, fenomen manifestat în prejudeciul familiarizării cu elemente de cultură și civilizație străină.

Considerăm această situație drept un subiect de reflecție. O posibilă soluție ar fi, în opinia noastră, o încercare de redimensionare a informației la un nivel conceptual și o nouă perspectivă unitară asupra nivelurilor gramaticale și lexicale.

#### **NOTE**

<sup>1</sup> Apud Diana Iulia Nastasia, *Focus on Communication*, București: Editura Comunicare.ro, 2001.

<sup>2</sup> Vezi Codruța M. Stănișoară, *Interactive English Language Training Course for Students and not only*, București: Editura Aramis, 2005.

<sup>3</sup> Cf. Adriana Vizental, *Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Iași: Editura Polirom, 2008.

#### **BIBLIOGRAFIE**

Lescanne, Dominique; Mason, Christopher (2002), *Engleza practică*, București: Editura Niculescu.

Nastasia, Diana Iulia (2001), *Focus on Communication*, București: Editura Comunicare.ro.

Rivers, Wilga M. (1986), *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago: The University of Chicago Press.

Stănișoară, Codruța M. (2005), *Interactive English Language Training Course for Students and not only*, București: Editura Aramis.

Vizental, Adriana (2008), *Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Iași: Editura Polirom.

# Accuracy in Speaking at ESP Classes

Costina-Denisa CERĂCEANU  
*University of Craiova,  
Department of Applied Foreign Languages*

## ABSTRACT

The term “speech” refers to the process or act of speaking and creating ideas that occur with the help of words or sentences by which humans can comprehend the sounds used in a language. Discourse requires a logical formulation of thought, fine-tuning to the communication circumstances, phonation and articulation which together with a suitable background and rich vocabulary play a principal role in the way our words are presented in discourse parts or sentences. Phonetics, phonology and linguistics develop speech perception in the way listeners recognize sounds and use this information to comprehend spoken language. A close study carried out in the ESP classes prove how students handle pitch, intonation or stress and the way their tongue language influences certain patterns in acquiring, with a maximum of accuracy, a foreign language.

**KEYWORDS:** *Speech, accuracy, tone and pitch*

When one speaks one produces ideas that come out through the help of words or sentences, a mechanism set in motion by the nerves and muscles of our body in order to perform the apparently simple exercise of speaking. A suitable background and an expanded vocabulary play an important role in the way we articulate words displayed in discourse parts which represent the foundation of our thinking.

The term **speech** refers to the process or act of speaking. When normal, the act of speech is a total bodily response to a speaking situation of some kind. It is a single coordinated muscular response to nerve impulses coming from the speaker’s brain.<sup>1</sup>

Sometimes deficient or precise, the act of speaking needs fundamental language requirements, an active vocabulary exceeding two hundred words and data of English language rules, in this case. A simple sentence represents, on the whole, the center structure of communication, thus uttering sentences stands at the basic conversational reasons through which we communicate meanings, ask questions, confirm, reject or contradict a situation employing limited or whole knowledge of the target language. When the requirements of communication

surpass the student's levels of grammar and vocabulary comprehension and his knowledge is limited we deal with insufficiency.

Insufficiency in the development of communication an ESP student undergoes, is the sheer display of a disparate, episodic or incoherent discourse, containing grammatical mistakes, restricted vocabulary or inaccurate pronunciation, frequently confirming the student to be deficient, hesitant, unnatural and unskilled with the language employed. On the other hand, **accuracy** denotes a process in which the student's speech is comprehensible, precise, with enhanced vocabulary, correlated judgments and verbal communication skills.

The process of speaking is a long-termed one, and implies a number of steps an ESP student must acquire in order to achieve the capacity of speaking correctly: pronunciation (*sound, stress, and intonation*), grammar, lexis, discourse and ultimately, accuracy in speaking. A specific target that must be aimed at when working with students is speaking competence, because they should be able to produce a large number of correctly pronounced words and sentences and to grasp the rules required to create all the possible speech combination. One of the chief practices in the process of speaking is **pronunciation**- the method in which sounds and syllables are uttered and combined in communication continuum, in close connection both to the articulated thoughts and to the comprehension of the addressee. Pronunciation is governed by phonation- creation and disparity of **tone** or **pitch** in speaker's voice, length, force and, above all, the excellence an ESP student has in expressing meaning.

The timbre of voice, also called pitch encompasses the highness or lowness of tone, the intensity (loudness) or the moderation a tone is projected over a certain length of time (duration), and the superiority (quality) of tone's uniqueness and comprehensibility. We stress a word when we pronounce it, emphasizing some of its parts, which, depending on where the stress falls, can be divided into nouns or verbs: "'perMIT' is a verb, but 'PERmit' is a noun and the same is true of the words 'imPORT' and 'IMport.'"<sup>2</sup> The intonation is another component directly associated with stress which denotes the harmony of the student's discourse; the way sounds melt and acquire certain melodious, tuneful shape.

ESP students must know that speaking is a productive skill and teachers recognize students can improve their speech, regardless of restrictions by finding out and distinguishing their desires and aptitudes as English speakers. While teaching ESP classes one can't but observe different types of discourses, due to diverse backgrounds and time they have been exposed to English vocabulary, the number of years they have studied English, their preference in choosing speaking over writing, or the other way around, or their adaptability to learning new rules of pronunciation.

During a key study with first year ESP-Biology students I have noticed, starting from phonation, a diversity of speaking abilities and the way they have conducted themselves during the act of speaking and even reading aloud. As we all know, phonation is the structure of voice, and your voice encompasses five



elements which give it a certain element of distinction from other voices: tone, length, intensity, softness and quality. After reading a biology text, students are observed while employing their vocabulary in speaking about the ESP text:

It may be said that natural selection is daily and hourly scrutinizing, throughout the world, every variation, even the slightest; rejecting that which is bad, preserving and adding up all that is good; silently and insensibly working, whenever and wherever opportunity offers, at the improvement of each organic being in relation to its organic and inorganic conditions of life. We see nothing of these slow changes in progress, until the hand of time has marked the long lapses of ages, and then so imperfect is our view into long past geological ages, that we only see that the forms of life are now different from what they formerly were.<sup>3</sup>

Starting the observation from phonation I have noticed that some of them were advanced, having a comprehensible, filled, reverberating voice with a pleasant medium pitch, while others had an unintelligible, peculiarly voice with high pitch, vocal repetitiveness and feeble intensity:

#### **Accuracy**

#### **Insufficiency**

##### *1. Tone:*

- medium or low pitch
- use of distinction, no repetitiveness

- high or low pitch
- lack of distinction, repetitiveness

##### *2. Length:*

- tones kept for a while, staccato
- use of stress

- tones kept longer, legato
- lack of stress

##### *3. Intensity:*

- noisy or quiet
- employ of stress

- held back intensity
- deficient in stress

##### *4. Softness:*

- oral softness, variation

- oral harshness, similarity

##### *5. Quality:*

- enough timbre from the throat
- sufficient timbre from the mouth
- enough reverberation from the nose

- large amount timbre from the throat
- inadequate timbre from the mouth
- extra reverberation from the nose

When hearing their voices, I have also perceived that the tone position in male students' voices is smaller than in female's voices, who are inclined to employ high than low tones in their discourses instead of average or low ones. From the five categories of tones (falling, rising- falling, rising, falling- rising and level), two were the most striking and recurrent in the key study, the falling tone

(*proclaiming tone*, symbol *p*) and the falling- rising (*referring tone*, symbol *r*) tone, which “embody the basic meaning distinction carried by tone.”<sup>4</sup>

*r - We see nothing of these slow changes p - in progress...*



*p - We see nothing of these slow changes r - in progress...*



Tone choice, we have argued, is not depended on linguistic features of the message, but rather on the speaker’s assessment of the relationship between the message and the audience. On the basis of this assessment, he makes moment by moment decisions to refer to section of this message as part of the existing common ground or to proclaim them as an addition to it. We must stress that tone choice depends solely on speaker’s assessment and not on any real world “truth”.<sup>5</sup>

The intonation or melody of the pitch they use when asking questions is present and high at some students during their discourses and linear unchanged or falling, in the end, throughout others students’ speeches, sometimes lacking in music:

You are talking about natural selection, aren’t you? – rise



You are talking about natural selection, aren’t you? – fall



Our tongue language is a powerful reflecting instrument of the way we utter, combine and learn a foreign language, because it represents a base or pattern in achieving and insuring the principle of communication regardless of the lack of precision or errors students might encounter when embarking upon this study.

A vital condition of flourishing human interaction is the ability to communicate in a successful approach encouraging progress and understanding among people.

## NOTES

<sup>1</sup> Harry G. Barnes, *Speech Handbook*, Prentice-Hall, 1959, p. 10.

<sup>2</sup> Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, Cambridge, 1991, p. 12.

<sup>3</sup> Charles Darwin, *On the Origin of Species*, London, 1859, p. 83.

<sup>4</sup> D. Brazil, M. Coulthard, C. Johns, *Discourse Intonation and Language Teaching*, Longman, 1980, p. 13.

<sup>5</sup> *Idem*, p. 18.

## **BIBLIOGRAPHY**

Barnes, Harry G. (1959), *Speech Handbook*, Prentice-Hall.

Brazil, D.; Coulthard, M.; Johns, C. (1980), *Discourse Intonation and Language Teaching*, Longman.

Darwin, Charles (1859), *On the Origins of Species*, First Edition published by John Murray, London.

Harmer, Jeremy (1991), *The Practice of English Language Teaching*, Cambridge.

Rossner, Richard; Bolitho, Rod (1990), *Currents of Change in English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

# ***Beloved and Jane Eyre:*** **A Proof that “Slavery” and “Patriarchy” are Synonyms**

**Ana-Maria DEMETRIAN**  
*University of Craiova,*  
*Department of Applied Foreign Languages*

## **ABSTRACT**

This article – a literary analysis of *Beloved* by Toni Morrison and *Jane Eyre* by Charlotte Bronte – is a piece of comparative literature meant to prove that reality makes “slavery” and “patriarchy” synonyms even if semantically these words are quite different. The status of women in the Victorian age is often compared to that of African-American slaves. The main focus of *Beloved* and *Jane Eyre* is not the history of two time periods but the feelings of Afro-American slaves and Victorian women respectively and their need to live fully and freely. The laws, the habits and even the religious doctrine of each period subjected African-Americans and Victorian women to brutal treatments. Furthermore, such practices always had a “rational” explanation in the mind of those applying them. The solution for the oppressed was first to cultivate the desire to live and then to start loving and appreciating themselves and also to learn to feel the same for the others. Only by making these choices and by refusing to accept conventionality could these people have a life of their own and a life worth living.

**KEYWORDS:** *“Slavery” and “Patriarchy”, Blackness and Womanhood*

Although from a semantic point of view the word “slavery” is very far from the word “patriarchy”, reality brings them together. The position of women in the patriarchal age is often compared to that of African slaves. *Beloved* and *Jane Eyre* depict the inner lives of African-Americans and of women respectively, focusing on what a former slave and a Victorian woman need in order to have a full and good life. Taking into account that slaves and Victorian women were denied the right to have or express their feelings, and that they were not treated as human beings: slaves were considered to be like animals and women were supposed to play the role of “alluring objects” (Mary Wollstonecraft 28) for men, it is obvious that they will be able to enjoy life only if they discover self-worth and love. A freed slave is not really free before he/she is able to cope with his/her past and memories which can only nourish this feeling of self-contempt that the institution of slavery encouraged in its victims. Moreover one has to love himself/herself so that he/she can love the other. An emotional death equals death-in-life. We are also talking of death-in-life in the case of a Victorian woman who realizes that she is

driven to self-effacement, but who remains passive. A woman who does not fight to assert her own individuality and her right to love freely has no life.

Self-acceptance which entails self-worth and the feeling of love are perhaps the most important points of *Beloved*. For people whose negative upbringing and indoctrination have associated blackness with every form of evil and ugliness, self-love is difficult to achieve. Appreciation of one's self, moral reconstruction, and love for the other can be achieved only with the rejection of all that destroyed black identity in slavery. So the characters of *Beloved* have to deal with the evil of slavery in order to overcome it; that is they have to learn to live with their past, confront their painful memories and accept them so that they can go on in the future. But all the characters try to erase from their minds everything connected to their past life and dreadful experiences when in fact they really need to face and exorcise their memories as you would a ghost. According to Karen Carmean, "suppressing the past may help the characters survive, but it does not allow for authentic life" (87). In her study "Trilogy in Progress: *Beloved* and *Jazz*" the critic argues that the characters must be willing to look back on their past experiences so that a kind of purging can occur, "a process of recovery ending in a fuller self-realization and a discovery of personal worth" (86). The very idea of the novel is that individual's search for self is vital in the Black Americans' struggle for survival.

*Jane Eyre* highlights the same idea regarding the importance of the self, with a special focus on personal worth. If the most sinister effect of slavery, as Carmen says, was "the injection of self-contempt" (93) which had to be countered by the recognition of self-worth, the most destructive thing during patriarchy was men's insistence on women's self-effacement which had to be countered by women's assertion of their individuality. During patriarchy a woman was urged to define her existence by her services to others, in particular to men, and this meant "doing without self-definition, achievement, control" (882) as Judith Lowder Newton puts it in her essay "Power and the Ideology of 'Woman's Sphere'". Thus a woman was supposed to efface the self in love and sacrifice. But this equalled a loss of one's integrity, a loss of the soul and led to emotional death. Nevertheless Jane realizes that in order to survive in such a society, she must aim for a development of the self and she must always put her integrity above everything, otherwise she would end in self-contempt and utter unhappiness.

Consequently, male chauvinism can be seen as the equivalent of racism: women were seen as being inferior to men, just like a black man was seen as being inferior to a white man. Barbara Z. Thaden highlights the fact that Victorian women were offered "so few opportunities for using their innate talents and expressing their true personalities" (61). Nobody cared for women's feelings as nobody cared that a slave too had his/her feelings. Women were not free to express their feelings and experience their desires without risking being declared mad. Men expected women to be content with their lives and to exercise their "influence" inside the domestic sphere by making the others happy (Newton 882); and in fact they were either going mad like Bertha – who was not able to control her passions,

or dying inside like Helen Burns. Jane Eyre is the type of woman who refuses to be enclosed in stultifying roles and houses and to live her life within the limits of this sphere, even if this means facing many difficulties. She insists, Debra Teachman writes, that women are equal with men, that “they need exercise for their faculties, and a field for their efforts as much as their brothers do,” that they “suffer from too rigid a restraint, too absolute a stagnation” in Victorian culture, “precisely as men would suffer” (Brontë 95). Jane “yearns to escape entirely from the drawing rooms and patriarchal mansions” (Gilbert M. Sandra and Susan S. Gubar 338) because she does not want to be one of those women confined “in cages like the feathered race” with “nothing to do but to plume themselves, and stalk with mock majesty from perch to perch” (Wollstonecraft, Chapter IV, 1792) and to yield her liberty, health and virtue. So, she adheres, as Gilbert and Gubar point out, only to her own principles and laws to avoid losing her mind or experience an emotional and spiritual death. As for the terrible brutalisation of slavery, it led either to a death of all feelings or to a death of the profoundest kind – a death of one’s humanity and thus of one’s ability to reason. Slaves had to suppress their feelings and live a death-in-life like Baby Suggs and Paul D, or give free rein to their love and end by going mad like Sethe because she could not stand losing the loved ones. Both systems constrained so much the individual that without a strong will for self-assertion one could not face it.

It is obvious that neither women nor slaves were treated like human beings with a will and feelings of their own. Women were divided into two categories: women as *objets d’art* designed to be used by men and to please men, and women as saints who devoted their life to God and the others. Whether Jane becomes an *objet d’art* (Rochester has the tendency of transforming her at first into an alluring *objet d’art* by buying her beautiful clothes and jewels and then also into an alluring mistress by asking her to live with him without getting married) or a saint (as Helen Burns is, or like St John asks her to be in sacrificing her life to God and others by becoming a missionary’s wife), it is the surrender of her self – of her personal comfort and her personal desires. The idea of placing all the value of a woman’s life in something outside herself – the angel woman’s key act according to patriarchy – is, in fact, an act of sacrifice which would doom a woman to death-in-life. Despite what a Victorian man might think, there is nothing positive about such a passive life. Passivity equals an empty life with no excitement or action in it, with no story, and thus a life of death. A woman who dies to her own desires, to her own self, to her own life, leads a posthumous existence in her lifetime. But for a woman like Jane Eyre this kind of life dooms her not only to death-in-life but also to self-contempt. Jane wants to experience life that is closed to Victorian women and her ideas seem to come from Mary Wollstonecraft’s “Vindication of the Rights of Woman”. Wollstonecraft’s definition of “true dignity and human happiness” as being the endeavour “to acquire strength, both of mind and body” and her belief that “soft phrases, susceptibility of heart, delicacy of sentiment... are almost synonymous with epithets of weakness” resulting in women transforming from the “objects of pity and that kind of love” in “objects of contempt” (29) is

reflected in Jane's action. The heroine of Jane Eyre hates the idea of becoming an objet d'art and is aware of the possibility of being an object of contempt or of slipping into self-contempt. When Rochester buys her things she says: "the more he bought me, the more my cheek burned with a sense of annoyance and degradation" (Brontë 236). She not only abhors the idea that she is not his financial equal but also his way of imposing his tastes on her. She rejects his attempt to transform her into an *objet d'art* – he wants to see her "glittering like a parterre" (236) – by telling him she "would certainly never venture to wear his choice" (236). Moreover to accept Burns's idea of self-renunciation and of bearing her fate in this life while waiting for justice in the life after death, it would lead her – as it leads Burns – first to spiritual death and then to physical death. And if she were to marry St John she would have to completely deny her feelings and this for her is to die inside: "If I were to marry you, you would kill me" (365) she herself tells St John.

Like women, African-Americans were not treated like human beings. But instead of being treated as objects, they were treated like animals. For the white man they were nothing but savage animals. Schoolteacher teaches his nephews a lesson whose subject is Sethe, a mere creature not a person. Overhearing what he has to say about her, Sethe fully comprehends her status as a slave: "I told you to put her human characteristics on the left; her animal ones on the right. And don't forget to line them up" (Morrison 193). The same man, the unnamed schoolteacher, "steals" Paul D his self-respect: "But wasn't no way I'd ever be Paul D again, living or dead: Schoolteacher changed me. I was something less than a chicken sitting in the sun on a tub" (72). He makes Paul D feel "less" worthy than a poor bird. Sometimes even an animal has a better status than a slave. Thus, although white men blame African-Americans for their "savagery": "it wasn't the jungle blacks brought with them to this place from the other (livable) place. It was the jungle white folks planted in them" (198) as Stamp Paid points out. And he is perfectly right if we think of the story of each slave: Paul D is haunted by the image of the Mister and the bit, and by the memory of the chain gang in Alfred, Georgia; Ella's treatment by her two masters leaves deep scars; Stamp Paid's wife is taken as a concubine by the master of the plantation – and these are only a few examples. But the most revealing story is that of Sethe. As a child, Sethe sees her mother hanged; then as an adult, she is brutally beaten while she is pregnant and her milk is stolen from her and later, after running from Sweet Home, she murders her baby daughter to prevent re-enslavement. Obviously the psychological endurance of slaves has its limits. Linda Krumholz points out that there is no explanation for Sethe's act; Sethe herself cannot explain the act because "the event is outside of the logic of words and justifications, of cause and effect. Her act was a physical and emotional reaction, the culmination of her life up to that moment" (123). The killing of her baby girl and the attempt of killing her other children under the given circumstances appear to be merciful and loving acts rather than cruel and sadistic measures because for Sethe the future life seems bleaker than death itself. It is not an innate evil which compels her to act desperately but a

society which has denied and distorted her ability to love and to choose. After such experiences what can one feel if not self-contempt? All demonstrate the connection to the mentality of the white slaveholding society: slaves were not seen as human beings so “white folks” applied no moral law in their interaction with them. The inhumane treatment of these slaves led to much suffering and it is natural that such suffering darken African-Americans’ view on things and life in general and in some cases cause the death of one’s humanity.

But the life of black women during slavery is even more appalling. Black women were treated as productive livestock and their children were regarded as commodities. There was a real “marketing of human beings” (Rafael Pérez-Torres 183). Slaveholders saw the African-American people as their material goods and thought of them in terms of their value. Paul D “wasn’t surprised to learn that they had tracked her down in Cincinnati, because, when he thought about it now, her price was greater than his; property that reproduced itself without cost” (Morrison 228). Thus the lack of respect of such basic human qualities is central to Sethe’s attempt to kill her children. Given these conditions and the ones described above, Sethe’s act should not be viewed as a horrifying deed and should not shock. Neither should her attempt to kill the white abolitionist who has befriended her family be judged harshly. When Mr. Bodwin comes to give Denver a lift to work, Sethe believes – in a moment of confusion – that he is like one of the slaveholders from her past who had come after her and her children. Karen Carmean argues that the confusion in Sethe’s mind is not madness, it has certain logic: for her a white man, “even the most benevolent, continues to represent a threat of a system” (91) where her position in life and her children’s are decided by skin colour. This is a scene very similar to the one in *Jane Eyre* when Mr. Mason is attacked by Bertha, his stepsister, apparently with no reason but a closer look at the text reveals the explanation. Bertha recognizes in Mason the threat of the patriarchal system. In her mind Mason is the representative of those men who locked her at the third floor like in a cage. During patriarchy this was a common treatment of women considered mad and this was always seen to be the woman’s fault not that of a system as it really was. Nevertheless, not all Victorian women ended by being mentally ill. There must have been women like *Jane Eyre* who found a way to fight the Victorian system even if this meant having to cope with some suffering along the way. The same happened to some women during slavery. Baby Suggs’s life has made her to adopt a strategy for survival by which she has allowed herself not to become attached to her babies who would be sold from her. In contrast, Sethe’s life at Sweet Home has been less harsh, since she always has had her children around. And escape from slavery does nothing else than intensify the bond between her and her children. For the first time she feels she can love her children unreservedly and has a vision of true freedom: “Look like I love em more after I got here. Or maybe I couldn’t love ‘em in Kentucky because they wasn’t mine to love... A place you could love anything you choose – not to need permission for desire – well now that was freedom”(Morrison 162). Sethe’s murder of Beloved is a denial of dissolution of love, an attempt to claim the right to love. She makes an



attempt to retain the maternal bond between herself and her child. *Beloved* reflects how in such a society allowing oneself to love is a dangerous practice doomed to heartache. Paul D considers that the safest thing is to “love just a little bit, so when they broke its back, or shoved it in a croaker sack, well maybe you’d have a little left over for the next one” (Morrison 45). But Sethe refuses to compromise her right to love her children. When Paul D criticises her for her large claims, saying her love is “too thick”, she responds: “Love is or ain’t. Thin love ain’t love at all” (164). What pushes her to such an act of violence – that of killing her own child – is the fear of losing this freedom of love she has acquired after escaping from Sweet Home: “there wasn’t nobody in the world I couldn’t love if I wanted to” (162). The system is to be blamed for this murder because it is the system which drives her mad. She acts out of love for her children, out of fear for them. A careful reading of *Beloved* makes one understand Morrison’s paradoxical claim that sometimes good looks like evil and evil looks like good. Morrison blames the horrific system of racial oppression and finds it responsible for creating this moral ambiguity. The author describes the system as being so wrong and so evil that even murder can be a solution. Sethe herself does not see a better solution in her case. She explains to Paul D her way of thinking: “It ain’t my job to know what’s worse. It’s my job to know what is it and keep them away from what I know is terrible. I did that.” (165)

It is true that Sethe’s and Jane’s situations are not the same, but they both start by being deprived of love and by being considered inferior. They both lead a fight for freedom and the right to love, to express their feelings. The fight is different taking into consideration the circumstances, but they both have to overcome their passionate nature and find a middle way before they can acquire that feeling of self-worth and then the feeling of love and of being loved. They must both avoid becoming the slaves of passion.

The most difficult fight for Sethe is the one in which she has to confront her guilt feelings and her “thick” maternal love. After dead baby girl comes back to her through *Beloved* – a ghost which becomes a character in flesh and blood – Sethe becomes a slave again, a slave “to a consuming love threatening her well-being just as much as the emotional death slavery brought” (90) as Karen Carmean puts it. She wants to make up for the love she could have given to her child. But this love transforms into a sick love leading to self disintegration and consequently to self-contempt. To free herself she must come to terms with the past, forgive herself and accept the lesson of love Baby Suggs was preaching after being freed from slavery. One should love himself/herself, he/she should love everything about himself/herself: the flesh, the hands, the skin, the face and above all the heart: “Love that too... More than eyes or feet. More than lungs that have yet to draw free air. More than your life-holding womb and your life-giving private part, hear me now, love your heart. For this is the prize”. The lesson is that they have to value their “selves” and love themselves as they are because nobody else will do it for them. Only if they love themselves can they love the others too and can they enjoy spiritual freedom. And in the end Sethe reaches this level of discovering her own

self but not before the disappearance of Beloved who represents her guilt. Being no longer possessed by guilt, she is ready to discover the real freedom. The beginning of Sethe's spiritual freedom is in her final words: "Me, me, me!". Until now she has believed that her children, her husband have been her best thing, but now she starts realising that she is her best thing and her words clearly tell us that she will always value herself from this moment on. And she understands this after confronting her past and after accepting it. Unlike Sethe, Jane Eyre realises that she is her best thing from the beginning but she still has to make a journey through life because she must assert her individuality and right to love freely.

Jane Eyre like Baby Suggs is aware that if she does not value her self, if she does not appreciate herself nobody will. Like the Afro-Americans in the search for love she has to endure much pain. In the Reeds' house Jane is treated as less worthy than a servant and, unlike her cousins, she is cruelly punished for her passionate outbursts; at Thornfield she finds out that she has been lied by Rochester who is selfish enough to think only of himself even after Jane discovers that he is married. Thus ever since her childhood she makes herself a philosophy of life according to which her own self and her independence are more important to her than anything else in life. Like Baby Suggs, she realises that even if the others do not want you and do not love you, you must value your own self, that is you must love yourself, if you are to survive. It is her experience at Gateshead that makes her understand this. Later, at Thornfield she comes to the conclusion that the integrity of her soul is more important than her impulses and the will of others. At Marsh End she learns that always acting according to the expectations of others and thus denying her needs and desires, would lead to an invisible assault on her individuality, on her soul. What Jane values most is the self and to please others means to deny yourself completely. Along the way she also sees that strong passions may be destructive. But she learns to temperate her passions because anger and rage towards an oppressive patriarchal ideology may easily lead her to madness as it has happened in the Reeds' house; or violent passions for a man may lead to a loss of her integrity, of her soul as it would have happened if she had accepted to remain with a married man.

Jane Eyre always exhibits an inner sense of self-worth. For instance, when Rochester takes advantage of his male power and privilege to toy with her emotions, Jane will assert not only her right to have her own passions and desires but also her individual worth as a human being, her own integrity:

Do you think, because I am poor, obscure, plain, and little, I am soulless and heartless? You think wrong! – I have as much soul as you –, and full as much heart! And if God had gifted me with some beauty and much wealth, I should have made it as hard for you to leave me, as it is for me to leave you. I am not talking to you through the medium of custom, conventionalities, nor even of mortal flesh;-it is my spirit that addresses your spirit; just as if both had passed through the grave, and stood at God's feet, equal,-as we are! (Brontë 223)

Later when Rochester implores Jane to be his nominal wife, his love, his despair, his anguish move her but Jane has the strength to resist. When Rochester

asks her: "Who in the world cares for you? or who will be injured by what you do?" (Brontë 280), her response seems to echo Baby Suggs's words about the importance of caring for oneself: "I care for myself. The more solitary, the more friendless, the more unsustained I am, the more I will respect myself" (280). Thus, due to her philosophy of life Jane ends by achieving independence and love without losing her integrity and self-respect. She knows her individual worth as a human being, and she protects her own self.

Jane also seems to agree with Baby Suggs on the idea of religion. In "The Ghosts of Slavery" Linda Krumholz speaks of Baby Suggs's rejection of formal religions with their definitions and of definitions in general because, as the history of slavery has shown, definitions can be easily manipulated to justify anything (112). Charlotte Brontë and Toni Morrison shed light, in the novels discussed, on the manipulation and abuse of religious doctrine and discourse by men and white slaveholders respectively who are interested in establishing "moral" arguments for the legitimacy of their dominance. Baby Suggs preaches simply about the guidance of a free heart and imagination: "She did not tell them to clean up their lives or to go and sin no more. She did not tell them they were blessed of the earth... She told them that the only grace was the grace they could imagine. That if they could not see it, they would not have it" (Morrison 88). Jane Eyre also believes in a direct communion with God. She is aware of the hypocrisy and bigotry of the clergymen who use religion to their ends. As Barbara Z. Thaden highlights, during patriarchy men use religion "to justify the imposition of their worldview on women as well as on the poor" (64). St John uses religion to convince Jane to be his wife, offering her a loveless marriage which would lead her to spiritual enslavement and thus emotional death. Thaden also adds that "the rich, Mr. Brocklehurst and Mrs. Reed, use religion to justify their oppression of the poor" (64). Jane is aware that the representatives of patriarchy twist Christian principles to suit their personalities and desires. So she chooses a direct and personal way to communicate with God. Both Jane Eyre and Baby Suggs hint at the fact that one should find a personal way to communicate with God and save his/her soul. To go after the principles of formal religions would mean to consciously enslave your soul.

All in all Beloved and Jane Eyre stress the importance of self-worth and of love for the life of every individual under the constraints of a system. Charlotte Brontë's words from the preface to the second edition of Jane Eyre (1848) seem to summarize the main ideas of both novels discussed – Beloved and Jane Eyre: "Conventionality is not morality. Self-righteousness is not religion... narrow human doctrines, that only tend to elevate and magnify a few, should not be substituted for the world-redeeming creed of Christ" (xxvii – xxviii)

## **BIBLIOGRAPHY**

### **Primary Sources**

Bronte, Charlotte (1999), *Jane Eyre*, London: Wordsworth Editions Limited.

Morrison, Toni (1988), *Beloved*, New York: A Plume Book.

### **Secondary Sources**

- Carmean, Karen (1993), *Toni Morrison's World of Fiction*, New York: Whitston Publishing Company.
- Gilbert, Sandra M.; Gubar, Susan S. (1984), "A Dialogue of the Self and Soul: Plain Jane's Progress", in *The Mad Woman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*, New Haven: Yale University Press.
- Krumholz, Linda (1999), "The Ghosts of Slavery: Historical Recovery in Toni Morrison's *Beloved*", Ed. by William L. Andrews, Nellie Y. McKay, *Toni Morrison's Beloved: A Casebook*, Oxford: Oxford University Press.
- Newton, Judith Lowder (1997), "Power and Ideology of 'Woman's Sphere'", Ed. Robyn R. Warhol and Diane Price Herndl, *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*, New Brunswick: Rutgers University Press.
- Pérez-Torres, Rafael (1999), "Between Presence and Absence: *Beloved*, Postmodernism, Blackness", Ed. by William L. Andrews, Nellie Y. McKay, *Toni Morrison's Beloved: A Casebook*, Oxford: Oxford University Press.
- Teachman, Debra (2001), *Understanding Jane Eyre: A Student casebook to issues, sources, and historical documents*, London: Greenwood Press.
- Thaden, Barbara Z. (2001), "*Jane Eyre*" *A Student Companion to Charlotte Bronte and Emily Bronte*, Westport: Greenwood Press.
- Wollstonecraft, Mary (1971), "A Vindication of the Rights of Woman with Strictures on Political and Moral Subjects", Ed. Sandra M. Gilbert and Susan Gubar, *The Norton Anthology to Literature by Women: The Tradition in English*, New York: W.W. Norton & Company, Inc.

# The Analysis of English Linguistic Borrowings in Romanian

Raluca DRAGOMIR

*University of Craiova,*

*Department of Applied Foreign Languages*

## ABSTRACT

Language serves as a means of communication, not only within society, but also with societies outside of the language community, and consequently some of them transgress the borders of a country and the best example is the English language. The Romanian vocabulary has lately been enriched with many English borrowings, especially technical neologisms. Some of the borrowed terms are necessary, in the sense that they are introduced, because there is no equivalent to join the newly introduced concept, and some develop as synonyms for words already existing in the vocabulary. In order to penetrate a language a new term must be in accordance with the following criteria: frequency, acceptability, ability to form new words.

**KEYWORDS:** *Language, borrowing, Terminology, Words*

We all know that language is a living and a dynamic body, with a continuous development and permanently subject to innovation. This phenomenon of development in a language is linked with the fact that any language has to change (phonetically, graphically, lexically, semantically, morphologically) in order to reflect and respond to the needs of native speakers. As Brian Foster said: *“since speech is a form of human activity, like dancing or playing the piano-and not an entity in itself-each generation behaves linguistically in a slightly different manner from its predecessors”*.

Consequently, the pace of change in the structure of a language is dictated by the evolution of society, by social, economic and historical factors. Theories have emerged trying to explain this concept of innovation – naturalist theories explain the linguistic change by means of climate and geographical background; the theory of tendencies promoted by the French linguist Antoine Meillet – state that languages which belong to the same family of languages are characterized by identical tendencies which can bring about identical linguistic changes even when the relationships between these families of languages cease to exist.

Language serves as a means of communication, not only within society, but also with societies outside of the language community, and consequently some of them transgress the borders of a country, as it now happens with English, which has become the new “lingua franca” in media, Internet and business.

As far as Romanian vocabulary is concerned, it has lately been enriched mainly by external means: by borrowings of fashionable and technical neologisms, mostly from English.

The need for new words is both pragmatic and aesthetic. Pragmatically, when there are new things to talk about, we need new words to name them. Or, sometimes we want to talk about old things in a new way. Changes in society, whether material or intellectual, call for new words; and the more intense the social change, the more need we have to name new things or rename old ones. Thus, invention, discovery, exploration, war, commerce and revolution all breed neology.

In the past few years, Romanian has been the subject of many changes, as it has turned itself into a great importer of words, especially of English origin. After having followed the French and German trend, nowadays it seems that Romanian and Romanians try to keep up with Europe and Europeans and integrate, at least, linguistically, as English origin words are spreading and penetrating our language more and more. We can even say that there is almost no field of activity in which such words haven't penetrated; more than that, the tendency has become dominant. Many are the reasons facilitating the enrichment of our language with English-origin terms, among these we may quote just a few: the development of technology, of trade and of the economy.

The newly introduced terms, especially those belonging to a specialized vocabulary, cannot be left aside as they reflect the novelties which occurred in those domains-specialized languages are the greatest suppliers of neologisms in a language, a branch of applied linguistics-terminology- emerged in order to prevent the wrong and ambiguous assimilation, to give coherence and adjust these terms in accordance with the organic rules.

Terminology is aimed at both researching and inventorying technical vocabulary; it does not deal with coining new terms or words and it is rather focussed on finding new equivalents for the words of foreign origin. Terminology works on two levels: **functional** – which means facilitating communication, and **conceptual** – newly created terms must follow certain requirements: they must be pronounced easily, they must be concise, they must enable the formation of new terms with the help of affixes, they must be correct from a linguistical point of view, it is also advisable that the newly created term should not have many spellings.

Some of the most common ways through which Romanian “imports” English origin are:

a) literal translation, graphical and phonetical modification – the same conceptual identity:

beep (EN) > bip (RO)

browser (EN) > brauser (RO)

click (EN) > clic (RO)

design (EN) > dizain (RO)

laptop (EN) > leptop (RO)

link (EN) > linc (RO)

site (EN) > sait (RO)

cart (EN) > cart (RO)

hard disk (EN) > hard-disc (RO)

corner (EN) > corner (RO)

**b)** the foreign term is adopted without being modified graphically or phonetically in the specialized languages of :

Internet – Hardware  
Software  
CD-ROM

Game  
Charger  
Discount

Sports and Entertainment – Rugby  
Hurdler  
Tackle

Twist  
Whisky

Weekend  
Western

As it can be seen in these examples, many of the terms, especially technical terms, cannot be translated by a single word; this might be a reason why the English terms are preferred.

**c)** words which came into being by an extension of meaning:

Engl. “to apply” – with the meaning “a candida”, “a face o cerere”; rom. “a aplica”

Engl. “editor” – with the meaning “editor”; rom. “redactor”

Engl. “attachment” – with the meaning “atașament”; rom. “anexă”

Engl. “location” – with the meaning “loc”; rom. “locație”

**d)** words of English origin which are used in daily speech although there is an equivalent in Romanian. These are basically used in newspapers, magazines, TV, despite the fact that the word has a Romanian equivalent, it is already accepted in Romanian:

“Fair-play” – used in sport commentaries “Regretabile ieșirile acestor doi tehnicieni, apreciați pentru fair-playul lor”.

“Summit” – used in TV news, especially political ones “Summitul celor două țări a avut loc...”

Terms that belong to the fashion vocabulary: make-up, blush, mascara.

There are equivalents for these terms in Romanian, but they are used in this form due to the fact that specialists understand them perfectly and they do not seem to need any translation. On the other hand, there are non-specialists who are not acquainted with the specialized vocabulary, and, consequently, find it hard to understand the terms.

Borrowing is an important cause of lexical change. But, in its turn, the process has its own causes and effects. Otto Jespersen refers to the importance of borrowings in the study of language history of civilization saying that:

In a great many instances they permit us to fix approximately the dates of linguistic changes. But they might with just as much right be termed some of the milestones of

general history, because they show us the course of civilizations and the wanderings of inventions, and, in many cases, give us valuable information as to the inner life of nations when dry annals tells us nothing but the dates of the deaths of kings and bishops. When in two languages we find no trace of exchange of loan-words one way or another, we are safe to infer that the two nations have had nothing to do with each other. But if they have been in contact, the number of loan-words, if rightly interpreted, will inform us of their reciprocal relations, they will show us which of them has been more fertile in ideas and on what domains of human activity each has been superior to the other.

Basically, as Horia Hulban shows in his book *Lexicology*: The term “borrowing” denotes a word or a phrase, a pattern that is adopted from one language to another”. The process of borrowing implies reproduction. Any reproduction implies the existence of a model with which the borrowed term is more or less similar.

Some of the borrowed terms are necessary, in the sense that they are introduced, because there is no equivalent to join the newly introduced concept, and some develop as synonyms for words already existing in the vocabulary. To introduce a new word means to adjust, to assimilate and to modify it, to integrate it graphically, phonetically-which is very difficult as there are always many alternative pronunciations of a word-and morphologically. In order to penetrate a language a new term must be in accordance with the following criteria: frequency, acceptability, ability to form new words. If we take into account the nationalist implications, then we should not accept the penetration of foreign origin terms and resort to our common core vocabulary, instead of using terms, which are not likely to be understood by the great majority of speakers.

As shown above, some of these words are necessary and they will be naturalized (“football” > “fotbal”); some are either trendy or snobbish; therefore they might die, lose vitality and be replaced by new words. There is the danger of an excessive use of words with an English origin that might lead to a hybridization, to an artificiality of language, but, at the same time, if banned, the process will stop the natural development and the ability of the language to sediment and preserve what it needs, and, ultimately, this will lead to a sterile purism.

## **BIBLIOGRAPHY**

- Ciobanu, Georgeta (1998), *Elemente de terminologie*, Timișoara: Editura Mirton.
- Foster, Brian (1968), *The Changing English Language*, Glasgow: The University Press.
- Jespersen, Otto (1955), *Growth and Structure of the English Language*, New York.
- Pyles, Thomas (1964), *The Origins and Development of the English Language*, University of Florida.
- Sturtevant, Edgar H (1966), *An Introduction to Linguistic Science*, New Haven: Yale University Press.



Volceanov, George (1998), *Dicționar de neologisme ale limbii engleze*, București:  
Editura Niculescu.

## Blocajul identificării și blocajul actului poietic la G. Bacovia

Ilona DUȚĂ  
Universitate din Craiova,  
Facultatea de Litere

**RÉSUMÉ :** *Le blocage de l'identification et le blocage de l'acte poétique chez G. Bacovia*

La crise poétique bacovienne répète la crise ontologique de l'identité par la même mécanique fracturée de la suspension du moi entre le cod (persecutif ou absent) et l'écriture qui ne peut pas être matérialisée ; il y a trois niveaux de la crise identitaire bacovienne, le niveau ontologique (l'inconsistance du moi), poétique (l'impossibilité d'écrire) et poétique (le refus d'écritures disponibles décadentistes).

**MOTS-CLÉS :** *Bacovia, crise identitaire, ontologique, poétique, poétique*

Fundamentată melancolic în sucombarea dorinței („*dormea întors amorul meu de plumb*”) și în prăbușirea corelativă a Eului însuși, criza identității se manifestă bipolar în spațiul liricii bacoviene, ca *destructurare la polul Eului și al instanțelor intersubiective* care jalonează și alimentează continuu eul (tuitatea, ileitatea), respectiv ca *destructurare la polul exterior, al încorporării de mesaje sociale și de forme instituționale*; după eșecul reactivării Eului în câmpul subiectivității (efort întreprins în volumele *Plumb, Scânteii galbene*), subiectul se orientează în direcția reconstrucției sale în câmpul exteriorității, probând inserția de sine în context social și refuzând finalmente orice formă de identificare cu modelele furnizate de acest cadru. Inconsistența interiorității și respingerea exteriorității negativ modelatoare constituie termenii în care se desfășoară, în dimensiunea ei majoră, criza identității, subiectul rămânând suspendat între două posibilități ontologice.

Imposibilitatea unei identificări dinlăuntru (epuizarea eului în dinamica oscilatorie a pietrificării și a pulverizării de sine până la demultiplicarea halucinantă în fascicolul de *scânteii galbene*) este urmată, prin deschiderea câmpului subiectivității în câmpul social, operată în volumele *Cu voi, Comedii în fond, Stanțe burgheze*, de imposibilitatea unei identificări din afară, de totala lipsă de aderență la sistematica socială. Refuzul investirii de sine într-o dimensiune socială degradată („*degenerată*” – calificativ adeseori folosit de Bacovia) este explicit și sarcastic exprimat în textul omonim volumului *Cu voi*:

Mai bine singuratic și uitat,  
Pierdut să te retragi nepăsător,

În țara asta plină de umor,  
Mai bine singuratic și uitat.

O, genii întristate care mor  
În cerc barbar și fără sentiment, -  
Prin asta ești celebră-n Orient,  
O, țară tristă plină de umor...

Opțiunea pentru ipostaza epuizată a geniului romantic (eminescian – intertextul eminescian și evocarea figurii creatoare a geniului sunt frecvente la Bacovia în ultimele volume, tocmai ca simptom al crizei identificării externe) semnaleză blocajul încorporării de semnificație socială, obstrucționarea înscrierii în discursuri și modele garante pentru ordinea internă a subiectivității, criza relaționării de sine cu o exterioritate profund alienată; este o identificare idealizată, nostalgică și detașată, cu un model ireversibil (Bacovia nu își asumă și nu își afirmă la modul serios genialitatea, ci autoironic, cu o detașare și autoreflexivitate aproape ludice, de unde și transparența intenționată a intertextului eminescian), care, cel puțin imaginar, i-ar putea asigura subzistența „poetului” vidat de sine și de lume, prins iremediabil într-un „*larg balans lenevos, de gumă*” a două tampoane de gol (acela al interiorității, în care nu reușește să se compună, să fie, și acela al exteriorității în care refuză să se înscrie). Eșecul organizării unui spațiu stabil al interiorității (contragerea acesteia în forme ale saturației de sine, precum închiderea, apăsarea, greutatea de „plumb”, respectiv dispersia sa radicală) proiectează subiectul destabilizat extrem (preponderența simbolisticii halucinatorii din *Scânteii galbene*) în direcția exteriorității sociale; titlurile acestor volume sunt ilustrative pentru schimbarea de orientare a traiectului liric, deplasarea subiectului spre colectiv fiind evidentă prin relaționarea intenționată cu ceilalți, „*cu voi*”. Raportarea la dimensiunea socială și la identitatea colectivă a celorlalți se impune ca o necesitate subiectului angrenat în epuizante eforturi ale definirii de sine, cu atât mai mult cu cât dimensiunea interiorității pe care se grefează construcția sa psihică drept bază a identității personale își dovedise inconsistența; prezența discursului și a organizării colective la celălalt pol al constituirii de sine, ca spațiu al identificărilor, interiorizărilor, încorporărilor multiple, alimentează textura eterogenă a subiectului și, prin acest fapt, intră în raza de interogație a identității în curs de definire.

Corelativ blocajului identificării se manifestă în spațiul poeziei bacoviene și imposibilitatea de a scrie (*Și jalea de a nu mai putea scrie un vers*), obsesiv enunțată inhibiție poetică.

Disjunția corp – gând, folosită cel mai adesea pentru a exprima schizoidia subiectului liric, și blocarea actului scriitural sunt strâns contextualizate în aceeași semantică binară în alternanța căreia se macină identitatea, a îngreunării / întunecării gândului, sau a dispersiei sale, după modelul identificării cu sine ratate, fie printr-o repliere constrângătoare („*de plumb*”), fie printr-o extroversie radicală (simbolizată de vânt), inhibarea resortului poetic producându-se simultan cu „*înnegrirea*” gândului:

Ca și zarea, gândul meu se înnegri...  
Și de lume tot mai singur, mai barbar, -  
Trist, c-o pană mătur vatra solitar...  
Iar în zarea grea de plumb,  
Ninge gri. (*Gri*)

respectiv în corelație cu destrămarea acestuia în delir:

Pe drumuri delirând,  
Pe vreme de toamnă,  
Mă urmărește-un gând  
Ce mă îndeamnă:  
Dispari mai curând!  
[...]  
Și nimeni nu știe ce-i asta –  
M-afund într-o crâsmă să scriu,  
Sau râd și pornesc înspre casă,  
Și-acolo mă-nchid ca-n sicriu. (*Spre toamnă*)

Corespondent complexului de identificare a subiectului liric bacovian (vidat de sine prin oscilația între forme de identitate degenerate, extreme, reificator-disolute), poate fi așadar decelat și *un complex inhibitoriu legat de praxisul scrierii efective, de exercițiul propriu-zis poetic*. Textul *Monosilab de toamnă* surprinde integral propulsarea stării de criză din planul identității schizoide în acela scriitural, al inhibării actului poetic: într-un cadru enunțiativ marcat de semantismele metalizării și, concomitent, ale dispersiei („*frunze de metal*” – „*vânt*”), fractura subiectului liric în corp și „*gând*” (rest al ordinii subiectivității, al unui principiu organizator intern) se produce pe același fond regresiv al tăcerii pe care se produc toate dezintegrările bacoviene ale identității („*Toamna sună-n geam frunze de metal, / Vânt. / În tăcerea grea, gând și animal / Frânt.*”); consecutiv disocierii subiectului, se instalează în scena enunțării tristețea, stare a căderii totale („*poc*”) investind metaforic un element marcat prin excelență de semantismul nemișcării, al „*paraliziei*” și reificării („*lemnul mut*”); următoarea etapă a angrenajului căderii seriale în sine o constituie irumpția fantasmaticului în acest *loc al absenței* deschis (evacuat) în regimul *tristeții* („*În odaie, trist sună lemnul mut: / Poc. / Umbre împrejur într-un gol, tăcut, / Loc.*”); sterilitatea practicii poetice survine în acest punct al dezintegrării radicale de sine, ca imposibilitate de redefinire, de reontologizare prin subzistența subiectului în scris și, așadar, ca ratare a proiectului destinal căzut într-o mecanică înșiruire de ani („*În van peste foi, singur, un condei / Frec./ Lampa plânge...anii tăi, anii mei / Trec.*”); vidul, ca rezultată a disiungerii în „*gând și animal*”, are și o alternativă utopică, „*visul*” (substituind în topica textuală elementul „*vânt*” – „*Toamna sună-n geam frunze de metal, / Vis*”), proiecție în dimensiunea căreia se dorește repetarea existenței ratate (se formulează autoironic o predicție a restructurării destinului într-o cu totul altă dimensiune : „*În curând, încet va cădea în vid / Tot // O, va fi cândva altfel natural, / Bis./ Toamna sună-n geam frunze de metal / Vis.*”).

De menționat că *se propulsează la nivelul crizei actului scriitural aceeași dinamică de alternanță* în care se resoarbe identitatea, simptomele inhibitorii manifestându-se, fie printr-o *supraaccentuare a conturului* în perspectiva retenției forțate de suport ontologic (îngroșarea formei ca mod de jalonare forte a identității incerte, ca obiectivare imperativă de sine prin scris: „*În van peste foi, singur, un condei / Frec*”), fie printr-o totală incapacitate de a se menține în formă, printr-o *dispersie radicală în informal* („*Trist, cu-o pană mătur vatra, solitar*”, precum în textul *Gri*); atributele solitudinii („*singur*”, „*solitar*”) focusează de fiecare dată subiectul aflat într-un crispat travaliu poetic, fapt simptomatic pentru repetarea fracturii „gândului” de corp prin aceea a impulsului poetic de subiectul contras extrem la simpla sa prezență corporală (interioritatea lui dezinvestindu-se în ruptura dintre „*gând și animal*”). Autopercepția subiectului liric evacuat de interioritate ca reducere definitivă la corp este o constantă bacoviană, Eul enunțat fiind unul regresiv la stadiul de simplă proiecție corporală, de „*Eu-piele*” (concept cu care operează Didier Anzieu pentru o psihanaliză a travaliului creator<sup>1</sup>), dezinvestit senzorial (sărăcirea lui senzorială mergând până la reificare: „*Plumb, - corpul meu căzut / Pe banca de piatră*” – *Renunțare*); Eul „*singur*”, „*solitar*” este un eu contras la limită, în care subiectul subzistă între două mari neputințe, aceea a neantizării („*Să nu mai știu nimic, ar fi un singur mod*” – *Nocturnă*), respectiv aceea a încarnării într-o identitate utopică („*O, va fi cândva altfel natural, / Bis. / Toamna sună-n geam frunze de metal, / Vis*”).

Conform distincției pe care Francoise Dolto<sup>2</sup> o face între o „*image a corpului*” și o „*schemă corporală*”, situăm identitatea restrânsă la un Eu-corporal a subiectului liric bacovian în sfera acesteia din urmă, suprafață de contact cu realitatea concretă, fizică, structurată ca sinteticitate perceptivă; de altfel, într-un text din volumul *Scânteii galbene (Plumb de iarnă)* imaginea acestei identități concret corporale, forțat constituită prin contactul dur cu realul, este explicit figurată ca încrețire a „*feței*” (a chipului în accepție levinasiană<sup>3</sup>, a expresiei subiective integrale) sub impactul violentării percepției („*Și iar ...aceeași oră de dimineață... / Pe toate mocnind același secret; / Un frig violet, și fața e creață - / - O, cum omul a devenit concret...*”). Efectul restrictiv, constrângător, al limitării la o atare dimensiune a identității este resimțit în aria figurării bacoviene de sine prin semantismele îngreunării, întunecării, încleștării paralizante (ceea ce am numit identitatea grea de „*plumb*”); la celălalt pol în ordinea autoconstituirii ratate operează semantismele dispersiei, disoluției, destrămării de sine într-un interminabil delir (identitatea delirantă, vânturată, reprezentată îndeosebi prin elementul „*vânt*”), toate aceste mărci semnalând slăbirea „*imaginii corpului*” până la epuizare și vacuitate totală. Suport simbolic al subiectului dezirant, activ, „*imagea inconștientă a corpului*” subîntinde identitatea în dimensiunea sa subiectivă, expresivă, relațională (și nu limitativ corporală), ea

se structurează prin comunicare între subiecți și prin urma, memorizată zi de zi, a juisanței frustrate, reprimite sau interzise (castrare, în sens psihanalitic, a dorinței în realitate). Iată de ce ea trebuie să trimită exclusiv la imaginar, la un intersubiectiv imaginar marcat de la bun început, la om, de o dimensiune simbolică.<sup>4</sup>

De această „imaginea inconstientă a corpului” se leagă așadar crizele bacoviene ale comunicării suprapuse aceloră ontologice, ale pierderii consistenței de sine, blocarea actului scriitural, paralizia vorbirii („*Dar gândul apasă cu greul său bloc... / E numai vedere... nu mai pot să vorbesc...*” – *Dimineață*), eroziunea chipului, a „feței” (precum în *Nervi de toamnă*, fenomen invers încrețirii acesteia, reducăiei la dimensiunea fizică a „schemei corporale” concrete: „*Iarbă de plumb și aer tare... / Pudrat pe-o eceză ce fața mi-o sapă;*”), dezagregarea simbolicului sub impactul atrofierii dorinței („imaginea corpului” fiind sediul dorinței – „*schema corporală, loc al nevoii, care constituie corpul în vitalitatea lui organică, se intersectează cu imaginea corpului, loc al dorinței*”<sup>5</sup>). „Paloarea”, „mutismul”, recursul disperat la un limbaj gestual, pantomimic, sunt simptomatice pentru destructurarea dimensiunii simbolice, intersubiective, a identității și interpretative (subiectul nu-și mai înțelege propria ordine discursivă, nu-și mai poate procesa sensul și nu se mai poate proiecta decât într-un regim utopic desubstațializat, ca „vis”); Françoise Dolto semnalează legătura directă dintre o atare simptomatologie și degenerarea suportului identitar constituit de „imaginea corpului”:

Construită în raportul langajier cu celălalt, imaginea corpului constituie mijlocul, puntea comunicării interumane. Este ceea ce explică, în sens invers, faptul că trăirea într-o schemă corporală fără imagine a corpului este o trăire mută, solitară, silențioasă, narcisic insensibilă, la limita disperării omenești: subiectul autist sau psihotic rămâne captiv al unei imagini necomunicabile, imagine animală, vegetală sau imagine a unui lucru, în care nu se poate manifesta decât o ființă-animal, o ființă-vegetal sau o ființă-lucru, respirând pulsatil, lipsit de plăcere și de neplăcere.<sup>6</sup>

Departate de intenția unei atare explicitări diagnostice, sunt de semnalat însă, în cazul subiectului liric bacovian, nivelul la care intervine ruptura și natura acesteia, ce anume determină despicarea în „*gând și animal*”, cum poate fi calificat Eul enunțat în exces (frecvența ocurențelor pronominale ale persoanei I, mai mult decât necesită enunțul), lipsit de substanță subiectivă, personală (un eu vidat de conținut, evocând simpla prezență fizică a unui corp rupt de gândire și de sens), resortul crizei de identitate, și implicit, al inhibării practicii scriiturale (comunicaționale, în genere).

Fractura dintre „*corp*” și „*gând*” (declarată în versuri precum, „*În tăcerea grea, gând și animal / Frânt.*”, sau făcută să transpară din goana, urmăritor și urmărit - „*Mă urmărește-un gând*”, „*Sunt singur și mă duce-un gând / Spre locuințele lacustre*” –etc.) traduce așadar fractura, abisală în ordinea identității, dintre ceea ce psihanalista citată numește „schema corporală” și „imaginea inconstientă a corpului”: solitudinea (constantă a subiectului liric bacovian, sărac, de altfel, în determinări), „mutismul”, dar mai cu seamă coroziva dinamică de alternanță care *balansează* identitatea într-un du-te-vino continuu, când la polul îngreunării, când la acela al dispersiei, se motivează printr-o atare disociere internă. Dezagregarea limbajului subscris aceleiași fracturi interne („*Dar gândul apasă cu greul său bloc... / E numai vedere... nu mai pot să vorbesc...*”), cuvintele

constituindu-se într-o dimensiune simbolică la intersecția schemei și a imaginii corporale și dobândind prin aceasta statutul de corp simbolic –

În general, înțelegerea unui cuvânt depinde în același timp de schema corporală a fiecăruia și de constituirea propriei imagini a corpului, pusă în relație cu schimburile însuflețite care au însoțit, pentru el, integrarea, achiziția acestui cuvânt.[...] Dar cel căruia îi lipsește fie imaginea corpului, fie schema corporală corespunzătoare cuvântului emis, aude cuvântul fără să-l înțeleagă, pentru că îi lipsește raportul corporal (imagine peste schemă) care permite acordarea unui sens.<sup>7</sup>

Într-o atare optică, discursul pantomimic bacovian (care tinde să îl substituie pe cel verbal) funcționează ca un simptom al crizei identitar-comunicaționale și, concomitent, ca mecanism de resuscitare a subiectului disociat, el adresându-se prin structurarea sa gestuală, în mod direct imaginii atrofiată a corpului.

Dereglarea acestui „raport corporal” poate justifica și complexul bacovian creat în jurul inhibării procesului poetic, neputinței efective de a mai scrie.

Didier Auzieu, reconstituind psihanalitic parcursul travaliului creator în cadrul căruia a delimitat cinci etape, demonstrează legătura existentă între activitatea de compoziție a operei (nu în sensul creativității, ci în acela de elaborare secundară, de încorporare într-o materie discursivă, de redactare, de realizare efectivă, de scriitură) și raportul, lipsit sau nu de inhibiții, al creatorului cu propriul corp. Surprinderea unui cod organizator („*matrice, grilă, schemă, algoritm, metodă de gândire sau de acțiune, model dătător de programe, structură, sistem de termeni aflați în opoziție, de semne, de operatori și de operații*”) și încarnarea lui într-un corp (ordine discursivă) compun cea de-a treia etapă a travaliului creator (primele două etape focalizând constituirea unei reprezentări psihice revelatorii, dense și încă nesimbolizate, cea de-a patra continuând efortul corporalizării printr-un travaliu stilistic, iar ultima decolând prin deposedarea creatorului de operă și expunerea ei publică):

Nucleul psihic de sorginte arhaică îndeplinește din acea clipă, funcția de cod. Mai rămâne să fie făcut să dea naștere operei, ceea ce presupune alegerea unui material – sonor, plastic, verbal etc. – maniabil de către creator și organizabil conform codului. Atâta vreme cât potențialitățile nu sunt materializate într-un roman, într-un tablou sau o simfonie codul rămâne o abstracție inoperantă, o virtualitate pe care spiritul se mulțumește s-o considere plăcută sau de temut. Codul nu poate să se realizeze decât primind din partea creatorului un corp pe care are funcția să-l modeleze, să-l însuflețească, să-l înzestreze cu o formă.<sup>8</sup>

Proiectarea propriului corp al autorului „ca piele și carne a operei” reprezintă un prim pas într-un proces de simbolizare complex, pregătind transferul de ființă, depunerea integrală a creatorului în textura creației sale.

A crea o operă nu se mai reduce atunci la o activitate intelectuală ori la un exercițiu spiritual, ci înseamnă a ne smulge măruntaiele, a stabili o continuitate între ceea ce primim și asimilăm la o extremitate și ceea ce producem și eliminăm la cealaltă. Acest tub originar propune prima presimbolizare a unui generator de transformări –

detaliază Didier Anzieu<sup>9</sup> operația propriu-zisă a corporalizării operei, întărindu-și demonstrația și prin evocarea altor perspective similare:

Jean Guillaumin a formulat ipoteza potrivit căreia corpul operei este extras de către autor din propriul său corp (cel trăit și cel fantasmă), pe care el îl întoarce pe dos asemenea unei mânuși și îl proiectează, inversând interiorul și exteriorul, ca un fond, ca un cadru ca un décor, ca un peisaj, ca un suport material și viu al operei.<sup>10</sup>

*Criza poietică bacoviană și criza identității* (despicarea subiectului în „gând și animal”) sunt așadar strâns relaționate, neputința corporalizării poietice (a trecerii într-o ordine discursivă, a regularizării într-un câmp de scriitură) reflectând grava schizoidie a subiectului liric. Distrofia dimensiunii senzoriale a corpului propriu până la reificare („*Plumb, - corpul meu căzu / Pe banca de piatră*”) plasează de la bun început actul corporalizării poietice într-un spațiu bântuit de regresii și lipsuri („*Sunt lipsuri în sângele meu...*”), spațiu în care textura de „piele și carne a operei” nu se poate lega (proiecta) în condițiile obturării acestui „tub original” al presimbolizării reprezentat de corpul însuși. Perceptivitatea bacoviană, la care subiectul disociat de „gând” suportă o reducere fundamentală, devenind un fel de „ființă-animă, o ființă-vegetal sau o ființă-lucru, respirând și pulsând”, este una degradată, lipsită de suplețe și de diversitate, o perceptivitate agresată și agresivă, structurându-se obsesiv până la tulburarea halucinatorie. Agresiunea frigului, a zgomotului, senzația de sufocare au efecte restrictive asupra subiectului, constrângătoare, inhibându-i orice posibilitate de articulare la dimensiunea simbolicului (o senzorialitate care, departe de a deschide sensibil subiectul îl obligă la o repliere extremă în sine): „*Și scârțâiau coroanele de plumb*”; „*Și era frig*” (*Plumb*); „*Pe-afară de stai / Te-năbuși de fum*.” (*Pastel*); „*E-o noapte udă, grea, te-neci afară* (*Sonet*); „*Un frig violet, și fața e creață*” (*Plumb de iarnă*) etc.

Contragerea câmpului perceptiv la o percepție dominantă distorsionează subiectivitatea într-un monolitism senzorial intransitiv, impenetrabil: captiv vederii, subiectului i se amputează funcția limbajului, a vorbirii („*E numai vedere...nu mai pot să vorbesc...*”); extensia percepției supralicitate în planul persoanei a doua generice angrenează în acest monolitism și poziția Celuilalt, convertindu-l la obsesia proprie („*Plâns de cobe pe la geamuri se opri, / Și pe lume plumb de iarnă s-a lăsat; / I-auzi corbii! – mi-am zis singur... și-am oftat*” – *Gri*; „*Și-auzi tușind o tuse-n sec, amară –, Sonet*); iterativitatea unei anume percepții dislocă ordinea realului, deplasând subiectul în regimul tulburare al fantasmării („*De-atâtea nopți aud plouând, / Aud materia plângând .../ Sunt singur și mă duce-un gând / spre locuințele lacustre. // Și parcă dorm pe scânduri ude, / În spate mă izbește-un val –,*); fixația într-un anume regim perceptiv isterizează subiectul („*Și-aud gemând amorul meu defunct, / Ascult atent privind un singur punct / Și gem și plâng, și râd în hâ, în ha...*” – *Amurg de toamnă*); monocromatismul, de asemenea, invadează întregul spațiu perceptiv, re-formând procustian subiectivitatea în compactitudinea unei culori (toate aceste excese monoperceptive semnalează nevoia stringentă de coeziune a unui subiect erodat de absență).



Eșecul corporalizării poetice (înrădăcinat așadar în *lipsurile* propriului corp) suspendă poetul într-o stare de gol, între destructurarea „gândului” și paralizia „mâinii care scrie” (sintagmă a Irinei Mavrodin), cu alte cuvinte, între destructurarea „codului” și imposibilitatea proiectării într-un „corp” al scriiturii: „gândul” cade prin ruptură, zădărniciind efortul mâinii scriitoare („*În tăcerea grea, gând și animal / Frânt –,* ; „*În van peste foi, singur, un condei / Frec.*”); „gândul” se contrage până la îngreunare, *înnegrire*, iar în condițiile contragerii extreme a codului în sine (retragere în întunericul matricial, arhaic) procesul corporalizării discursive devine imposibil în absența unui suport („*Ca și zarea, gândul meu se înnegri ... / Și de lume tot mai singur, mai barbar, - / Trist cu-o pană mătur vatra, solitar ...*” – Gri; „*Dar gândul apasă cu greul său bloc... / E numai vedere... nu mai pot să vorbesc ...*” – *Dimineață*); codul indescifrabil, obscur, *delirant* se hipostaziază într-un persecutor al autorului, eșecul descărcării acestuia în scriitură datorându-se tocmai maniei persecutive („*Pe drumuri delirând, / Pe vreme de toamnă, / Mă urmărește-un gând / Ce mă îndeamnă: / - Dispari mai curând! // [...] Și nimeni nu știe ce-i asta - / M-afund într-o crâșmă să scriu, / Sau râd și pornesc înspre casă, / Și-acolo mă-nchid ca-n sicriu.*” – *Spre toamnă*).

Cu privire la această din urmă situație de inhibare a praxisului poetic, trebuie menționat că Didier Anzieu asociază codul Supraeului, justificându-se astfel dimensiunea persecutivă surprinsă aici:

Alegând un cod în care se va reorganiza opera aflată de-acum în proiect, creatorul reintroduce Supraeul în circuitul travaliului psihic de creație. Supraeul reprezintă, într-adevăr, locul psihic originar al codului, indiferent că acesta e etic sau logic. În această a treia fază, demersul creator realizează o deplasare topică: codul urmează să fie sustras Supraeului pentru a fi integrat Eului. Supraeul – nu trebuie să uităm acest lucru – este nu numai instanța care enunță interdicțiile, ci și cea care introduce în ordinea simbolică al cărui prototip e limbajul.<sup>11</sup>

Instanță regulatoare exigentă, Supraeul restricționează și chiar inhibă travaliul de elaborare discursivă, de corporalizare a mesajului prin spațiul centralizator al Eului:

În fața acestei ambiții, a acestei inflații grandioase, a acestei provocări [a Eului ideal, proiectiv], Supraeul, întărit de ură și de părțile rele ale Sinelui care n-au fost proiectate în operă sau care n-au rămas depozitate acolo, reacționează energic inducând în Eu sentimente de rușine și de vinovăție, inhibări ale funcțiilor mentale și intelectuale indispensabile înfăptuirii ultimelor trei faze al travaliului creator, și devalorizând produsele acestei munci pe măsura înaintării ei.”; el se străduiește „să deprecieze, să nege, să sufocă codul logic singular și nou, idiolectul, stilul personal de discurs și de exprimare pe care Eul creatorului este tocmai pe cale de a-l inventa” și în cele din urmă, „împingându-l să-și distrugă bruioanele și schițele și chiar să se distrugă pe sine.”<sup>12</sup>

De aceea, în situația circumscrisă în acest text, alternativa scrisului, ca soluție a periplului persecutoriu, cade repede, fiind înlocuită cu o alta capabilă de

autoproiecție („*Sau râd și pornesc înspre casă / Și-acolo mă-nchid ca-n sicriu*”). Unui cod distorsionat hipertrofic gândul apăsător ca un „*bloc*”, gândul persecutor, gândul obsesiv) îi corespunde însă, în aria poeticii bacoviene, și situația inversă, a absenței gândului și codului: „*Nu câștig / Nici un gând / Pentru a-l scrie. / Compozitor de vorbe... / În culori, / Reverii, / Armonii, / Pentru a trece / Tăcerea grea.*” (*Perpetuum mobile*), scriitura lipsită de cod devenind simplă *compoziție* desemnificată, sterilă, cuvintele degenerând în „*vorbe*”, apoi, transgresând registrul lingvistic, în „*culori*” și „*armonii*” (simptom al falselor plenitudini utopice bacoviene, în care cade Eul funcționând în afara propriului său real, în gol); „*Poezia tace / În zile de sfadă? ... / Puținul din toate, / Unde s-a dus? / [...] ...Și poate, / tot gândul / E spus...*” (*Doină II*), o altă formă (un alt tertip) de sustragere a codului de la transpunerea în scriitură, menționat și de către Didier Anzieu:

În mod asemănător, pacienții intuitivi și blocați la care mă refer sunt atât de puternic stăpâniți de sentimentul că au spus totul când au vorbit, încât nu mai simt nici cea mai mică nevoie de a scrie (oricare ar fi câmpul de scriitură disponibil): ei nu pot fi decât pe de-a-ntregul înțeleși sau pe de-a-ntregul neînțeleși.<sup>13</sup>

Vorbirea intră în conflict cu scrierea („compozitor de vorbe”), oralitatea amenințând să rețină codul, să îl oprească de la materializarea în scriitură; „se scrie” doar în absența vorbirii, care, asociată funcției matriciale, de retenție a subiectului într-o zonă de plenitudine a rostirii, este apreciată în defavoarea scrisului („*Dacă nu-i / Cu cine vorbi, / Se scrie.*” – *Glossă*).

Așadar, cod restrâns (contragerea în sine a „gândului” până la neantizare) – scriitură blocată, aceasta este schema generatoare a întregului complex poetic bacovian, fundamentată într-o identitate, de asemenea, complexată (fracturată în „*gând și animal*”, fiecare dintre aceste două piese identitare de bază degenerând continuu, „*gândul*” prin disoluție, „*corpul*” prin regresia la stadiul vegetativ, chiar mineral).

*Criza poetică* repetă deci criza ontologică a identității prin aceeași mecanică fracturată a suspendării eului și a vidării sale în balansul la polii eului de „*plumb*”, respectiv, eului disolut, între codul (persecutiv sau absent) și scriitura care nu se poate materializa, „*corporaliza*” pe suportul unui eu care și-a pierdut legătura primară cu corpul, „*frânt*”; și tot pe aceeași schemă a indeciziei și a suspendării între scriitura decadentă, simbolistă, și aceea utopică – „*poema roză a iubirii viitoare*” – se instituie *criza poetică* (refuzul înscrierii în poetica simbolistă, figurat în *Poemă în oglindă* prin intersectarea a trei poetici: aceea decadentistă, desuetă, artificializată/înghețată în oglindă, aceea utopică, „*poema roză a iubirii viitoare...*” și aceasta, inexistentă, situată în așteptare, vizionând, și nu scriind, jocul alunecos al celorlalte două). Cele trei nivele ale crizei bacoviene (*criza identității* – atât în dimensiunea sa personală, de autoconstituire centrată pe Eu, așa cum se configurează îndeosebi în primele două volume, cât și în dimensiunea sa socială, de refuz al încorporării statutului social prozaic, conturat cu pregnanță în volumul *Cu voi* -, *criza poetică* și *cea poetică*) sunt strâns coordonate, eșecul

*autocentrării persoanei într-o imagine de sine integrată suportului său corporal având implicații la nivel poetic, ca eșec al acordării dintre scriitură și cod (al corporalizării codului în discurs), derapaj poetic responsabil și de indecizia poetică, întrucât, așa cum codul nu se dă ușor scriiturii (ocultându-se sau încifrându-se în delir), tot astfel subiectul creator rezistă absorbției de sine într-unul din câmpurile de scriitură disponibile (simbolism, decadentism: „Brumă, toamnă literară, / Pe drum prăfăria se duce fugară. / Și-am stat singur supărat / În zăvoiul decadent / Și prin crengile-ncălcite mi-am notat / Versuri fără de talent.” – Vânt). Legătura lui Bacovia cu expresionismul este, ca atare, probată și de această situație în așteptare, între gestul rejectiv la adresa ordinii existente (resimțită ca sclerozată) și gestul utopic proiectiv al unei noi ordini („poema nouă”) – ipostază tipic expresionistă (constituită în principal între atitudinea cinic-demascatoare și aceea utopică); conform aceleiași analize întreprinse de către Didier Anzieu, blocajul acesta al subiectului creator între cod și scriitură este simptomatic pentru o anumită căutare în vederea accederii la originalitate (căutare atât de proprie expresioniștilor, proclamatori ai spontaneității și ai creativității).*

#### NOTE

- <sup>1</sup> Didier Anzieu, *Psihanaliza travaliului creator*, București: Editura Trei, 2004, p. 143.
- <sup>2</sup> Françoise Dolto, *Imagina inconștientă a corpului*, București: Editura Trei, 2005, p. 22.
- <sup>3</sup> Emanuel Levinas, *Totalitate și infinit*, Iași: Editura Polirom, 1999, p. 161.
- <sup>4</sup> Françoise Dolto, *op.cit.*, p. 23.
- <sup>5</sup> *Ibidem*, p. 40.
- <sup>6</sup> *Ibidem*, p. 42.
- <sup>7</sup> *Ibidem*, p. 45.
- <sup>8</sup> Didier Anzieu, *Op.cit.*, p. 148.
- <sup>9</sup> *Ibidem*, p. 146.
- <sup>10</sup> *Ibidem*, p. 141.
- <sup>11</sup> *Ibidem*, p. 146.
- <sup>12</sup> *Ibidem*, p. 78.
- <sup>13</sup> *Ibidem*, p. 151.

#### BIBLIOGRAFIE:

- Anzieu, Didier (2005), *Psihanaliza travaliului creator*, București: Editura Trei.
- Bacovia, George (1978), *Poezii.Proză*, București: Editura Minerva.
- Bellemin-Noel, Jean (1996), *La psychanalyse du texte littéraire*, Paris: Édition Nathan.
- Dolto, Françoise (2005), *Imagina inconștientă a corpului*, București: Editura Trei.
- Levinas, Emanuel (1999), *Totalitate și infinit*, Iași: Editura Polirom.
- Oroveanu, Anca (2000), *Teoria europeană a artei și psihanaliza*, București: Editura Meridiane.

## “The New Man” – A Product of Victorianism

Florin Ionuț GRIGORE

*University of Craiova,*

*Department of Applied Foreign Languages*

### ABSTRACT

In time, all the leaders and they wanted to create a “new man” – an educated man and grew as he says in the “borders” very rigid.

Most times, this new lifestyle has been forcefully imposed, benefiting from an artificial development. Victorianism differs from other attempts to change the mentality that had an organic development: Victorianism has become a way of life, a social label, which everyone wanted to enter. Meanwhile, Victorianism was characteristic of the upper classes – a revolution of aristocracies, unlike other revolutions that were based on lower classes.

Victorianism coincided with two important stages of human life: Industrial Revolution and “anti-revolution mystic” the word of science and reason at the expense of ideas about non rationality people and fragility in the face of the gods.

These steps were reflected in the writings era. But over time, writers began to look and negative aspects of Victorianism.

**KEYWORDS:** *Victorianism, New Man, individualism, literature*

Victorianism is not just a historical and a literary period or an era of great technological advances. Victorianism is, more important, a way of life, a standard of living, that had influenced the behavior of the society during the rule of Queen Victoria and also after she’s dead.<sup>1</sup>

One of the social impacts of Victorianism was the creation of a “New Man”.

When we talk about “the creation of a new man”, we think about Communism, because it is closer to us – historically speaking. But, when we talk about systems, that tried to change human mentality, Victorianism is one of them.

Of course, there are many differences in the way in which this change of mentality worked in Victorianism and in Communism. This change also worked on human nature and tried to alternate it.

In Victorianism, this way of life, full of stereotypes was inherited, transmitted from generation to generation. It was the public pressure that “forced” you to behave in a certain way, not a rule imposed by an authority.

In Communism, the “New Man” was a creation of the authorities who wanted to change the man into a humble servant of the state.

Victorianism was embraced mainly by the intellectuals and aristocrats. It became a way of showing that you are a superior man. But for the lower classes –

workers, servants etc. – Victorianism meant nothing, the impact of it on the lower class' mentality was close to zero. So, Victorianism was a label of upper classes.<sup>2</sup>

In Communism, it was the other way around. The intellectuals refused this way of life and became the system's most feared enemy. The lower classes, however, became the back-bone of the System and they quickly embraced this new way of life.

Victorianism cultivated individualism; it was a great era of progress and personal achievements. However, this individualism was permitted only within the borders of society's stereotypes. If you tried to escape these borders you faced public damnation. But, in Victorianism, you were not punished for your individualism and personal remarks by the authorities, but by your fellow man, the society.

Individualism was not a concern for Communism because it tried to totally destroy man as a single human being. We all became part of a huge machine, forced to think and to act in the same way.

What had in common this two ways of life is the fact that they were both destroyed by intellectuals and by the repulse society.

In Victorianism, literature was only a consequence of the social life. And the social life was determined by two factors that changed humanity forever.

In my opinion, Victorianism meant two things:

**I.** The first factor is the Industrial Revolution. Of course, the Industrial revolution started earlier, but, in Victorianism, the level of scientific progress was at its height. This progress is embodied so well in Carlyle's "God of the Machine", because "The Machine" dominated human life and soon begun to replace the God from religious beliefs.<sup>3</sup>

**II.** The second factor was a consequence of the first one. Humans always wanted to be masters of their life and destiny and our lives was a constant battle against superior and implacable forces. This force was embodied and still is by Gods.

But an era of enlightenment and progress couldn't accept these ancient myths of damnation. So, scientists tried to replace popular believes with scientific facts in explaining the events that occur in our lives.<sup>4</sup>

The best symbol of this antireligious movement was Darwin's "theory of evolutionism". This theory was a huge blow to Christianity and to all religions. Darwinism destroyed one of the most important religious myths, the myth of creation.

In my opinion, in all our history this moment was the hight of Atheism with consequences in all the following history.

But both these factors were exaggerated. Victorianism didn't mean only milk and honey.

Despite this progress, Victorian England had its problems. The society and authorities were not able to distribute this welfare to all classes, so many public Unrest followed. The most important moment probably was the earliest movement.

In literature, writers began to show these negative aspects of Victorians society and to subtly criticize it. But although the writers started by criticizing this society, in the end they embraced it and accepted it.

So, their works were not revolutionary, didn't contain programs or manifests, they simply showed the life that was – a realistic image of Victorian era.

Victorianism didn't limit itself to England. It was exported first in the colonies and then in other countries, mainly European countries.

The symbolic end of Victorianism, as a way of life, was the sinking of the Titanic. The end of the 19-th century was a time when people considered themselves to be Gods and thought they could defeat nature. The symbol of this power and of this knowledge was the Titanic, which was thought to be invincible; it became the personification of Human industrial Might.

But the Titanic was sank on its first journey and with it all humans' belief in our invincibility. This proved that we are still little and have much to learn and the defeat of nature was still far away.

Today, even the theory of evolutionism is considered to be an exaggeration and ever more people reject it.

So, perhaps the most important legacies of Victorianism, Darwinism and Industrial Might – proved to be only exaggerations and a proof of human arrogance.

We are still very much attached to the mystical side of the world and religion is an important part of our existence.

Although Victorianism was a period of great technological progress, it was also a period of restrictions, of taboos and of stereotypes.<sup>5</sup>

What eventually destroyed Victorianism was its artificiality, its desire to kill human wild side. Even as Victorian England tried to assert its civilization over and against the instinctual sides of life, it found them secretly fascinating. The more England came into contact with other cultures that indulge sensuality, physicality and other so-called irrational tendencies, the more fascinated it became. Indeed, the society's repression of its darker side only increased the fascination.

The most representative work about the decay of Victorianism as a way of life is Stevenson's "Dr. Jekyll and Mr. Hyde", which is, of course, an exaggeration of Victorian stereotypes, but not far from the truth.

If we admit the fact that Hyde is the worst side of human nature and Jekyll is the opposite of Hyde, than Jekyll is the other extreme of human nature, the artificial good one.

But any extreme is bad because it leaves no room for doubt and meditation or interpretation.

Although Victorianism was the height of England's power, it also planted the seeds of its destruction.

English society became a content society, happy with what it was and, eventually, arrogant. But this well-being triggered a halt in the development of real power.<sup>6</sup>

England became more concerned to show off and it soon began to regress. It was in the end out-classed by more pragmatically societies, just like the American society. The First World War was the last one in which England stood as a superpower.

It soon became obvious that England and its precious life style couldn't face alone such rising superpowers like U.S.S.R. and Germany and finally had to give up its status of superpowers in the favor of the U.S.A.

Even so, the end of the Victorianism was not a violent one and its legacy is to be found even today.

So, Victorianism marks the beginning of the end for the British rule over the World.

## NOTES

- <sup>1</sup> Mark Francis, and John Morrow, *A History of English Political Thought in the Nineteenth Century*, London: Duckworth, 1994. John F.C. Harrison, *Late Victorian Britain, 1875-1901*, London: Fontana, 1990.
- <sup>2</sup> A.N. Wilson, *The Victorians*, London: Arrow Books, 2003.
- <sup>3</sup> Mathew Sweet, *Inventing the Victorians*, London: Faber and Faber, 2001.
- <sup>4</sup> Donald Read, *The Age of Urban Democracy: 1868-1914*, London: Longman, 1994. H. Stuart Jones, *Victorian Political Thought*, Basingstoke, UK: Macmillan, 2000.
- <sup>5</sup> E.F. Benson, *As We Were: A Victorian Peepshow*, London: Penguin, 2001. Francis, Mark and John Morrow, *A History of English Political Thought in the Nineteenth Century*, London: Duckworth, 1994. John F.C. Harrison, *Late Victorian Britain, 1875-1901*, London: Fontana, 1990.
- <sup>6</sup> Donald Read, *The Age of Urban Democracy: 1868-1914*, London: Longman, 1994. H. Stuart Jones, *Victorian Political Thought*, Basingstoke, UK: Macmillan, 2000.

## BIBLIOGRAPHY

- Benson, E.F. (2001), *As We Were: A Victorian Peepshow*, London: Penguin.
- Harrison, John F.C. (1990), *Late Victorian Britain, 1875-1901*, London: Fontana.
- Jones, Stuart H. (2000), *Victorian Political Thought*, Basingstoke, UK: Macmillan.
- Morrow, Francis, Mark and John (1994), *A History of English Political Thought in the Nineteenth Century*, London: Duckworth.
- Read, Donald (1994), *The Age of Urban Democracy: 1868-1914*, London: Longman.
- Sweet, Mathew (2001), *Inventing the Victorians*, London: Faber and Faber.
- Wilson, A.N. (2003), *The Victorians*, London: Arrow Books.

## Terminologia lingvistică: lux ori necesitate în predarea limbii române ca limbă străină?

Ada ILIESCU  
Universitatea din Craiova,  
Departamentul de Limbi Străine Aplicate

**RÉSUMÉ :** *La terminologie linguistique : luxe ou nécessité dans l'enseignement de la langue roumaine en tant que langue étrangère ?*

Le présent article a pour but de persuader le lecteur qu'une terminologie de spécialité restreinte désignant les grandes classes et catégories grammaticales est indispensable pour l'enseignement.

Aussi, à l'aide d'exemples, avons-nous tenté de justifier le fait que la terminologie linguistique n'est pas un luxe, mais surtout une nécessité, grâce à laquelle l'enseignant peut envisager de parfaire la description de la LR comme LS.

**MOTS-CLÉS :** *le roumain – langue étrangère, terminologie linguistique*

În procesul de predare / învățare a **LR ca LS**, un bun practician trebuie să urmărească două exigențe, și anume:

a) recomandarea folosirii corecte a limbii (care se găsește în orice act pedagogic și constă în prezentarea orală – *lecția în clasă*, sau scrisă – *manualul*), a formelor limbii, socotite ca fiind cele mai corecte);

b) recomandarea folosirii unui *metalingvaj*, de ordin *metalingvistic*, formulat de profesor cu scopul de a inculca structurilor gramaticale, o practică mai corectă.

Ignorarea sau utilizarea **terminologiei metalingvistice** este și acum o problemă controversată, odată ce există specialiști, care consideră că – *esențiale nu sunt terminologia și includerea structurilor în categorii specifice fenomenului gramatical, ci prezentarea lor în combinații de structuri, care realizează actul vorbirii și repetarea până la automatism*.<sup>1</sup> De aceea, se știe că există unii adepți ai **metodei structuraliste**, care au optat pentru acest sistem de **imitație**, exersând învățarea unei limbi străine, pe baza unor modele de limbă, repetate „în cor”.

Pe de altă parte, *lingviștii nestructuraliști* le reproșează *structuraliștilor* că îmbracă în denumiri (etichete) noi – adesea extrem de multe și complicate (pentru a nu putea fi înțelese de „neavizați”) – lucruri vechi... de când lumea.

Totuși, se cunosc unele adevăruri, peste care nu se poate trece cu vederea, și anume faptul că, pe de o parte, **lingvistica tradițională** nu este, în întregime, bazată pe *principii empiriste*; iar, pe de alta, *concretul logic* – scop principal al



**cercetării structurale**, presupune o abordare psiho- și sociolingvistică, iar generalizarea și deducția materialului lingvistic rămân etape posterioare.

Tatiana Slama-Cazacu<sup>2</sup>, după ce precizează locul **Psiholongvisticii** în spațiul cultural și, în primul rând, față de științele de origine, conchide:

Însă **PL** trebuie să aibă un obiectiv, în care să intre, și posibilitatea de a se da soluții unor probleme – care pot fi denumite «practice» – ale învățării limbilor [...]; ea poate servi **Lingvisticii aplicate** (care are ca scop numai rezolvarea problemelor practice), fără a se confunda cu ea.

Din experiența acumulată la catedră, putem afirma că gramatica modernă se dorește *explicită*, opunându-se gramaticii tradiționale *implicită*. De aceea astăzi, *sunt mai mulți cei care ne învață cum să scriem o gramatică și mai puțini cei care scriu gramatici*<sup>3</sup>.

Trecând peste sentimente și resentimente, trebuie să recunoaștem că una dintre trăsăturile dominante ale **gramaticii tradiționale** constă în slaba legătură a sa cu **teoria limbii**. De aceea, în articolele și în **Manualul** redactate de noi, am relevat ideea că, indiferent de nuanță și de cativa adepți ai *imitației*, **lingvistica structurală manifestă o orientare netă spre teoretizare**, o preocupare specială pentru descoperirile teoretice, nu spre descoperirea faptelor, ci spre exemplificarea, descrierea și interpretarea lor, punând accent, și pe *intuiție* (așa-zisul „*simț al limbii*”).

Revenind la cercetarea noastră, o **Gramatică practică** a **LR ca LS**, gândită structuralist trebuie să cuprindă:

a) o prezentare generală a tipurilor de reguli gramaticale și a relațiilor dintre acestea, apelând la o **terminologie lingvistică minimală**, adecvată;

b) o prezentare generală a diverselor descrieri structurale posibile;

c) o procedură de evaluare a **simplității**<sup>4</sup> pentru a putea decide asupra alegerii *metodei* preferate, coroborate cu alte metode complementare, deoarece – în cele din urmă –, și străinul tot limba română corectă învață, dar *metoda* prin care se ajunge la intelectul acestuia (reușind performanța de a-l determina să gândească în limba noastră, exprimându-se, și corect), este cu totul alta.

O gramatică practică are nevoie de minimum necesar de **termeni metalingvistici** pentru a putea fi receptată de cursanți ca un dispozitiv formal și explicit, în care aceștia pot recunoaște toate secvențele corecte din limba română (*fundamentală / de bază*) și pot asocia fiecărei secvențe (*well-formed*)<sup>5</sup> o descriere structurală.

În cartea sa, Clara Georgeta Chiosa<sup>6</sup> analizează critic concepția și modul de organizare a studiului Limbii Materne în școală relevând, pe bună dreptate:

Modelul dogmatic de predare a gramaticii o transformă într-un registru de definiții și reguli, de forme și relații, pe care elevii trebuie să le memoreze mecanic, fără să înțeleagă caracterul sistematic al organizării limbii.

Ideea esențială a acestui studiu este aceea că, și în cazul studierii **LR ca LM**, întreaga problematică a procesului de predare/învățare, de la concepția programelor, a manualelor și a materialelor didactice auxiliare până la **terminologia gramaticală** și metodele adecvate, toate trebuie să fie orientate de o **teorie a limbii**, dar sub egida necondiționată și respectarea întocmai a principiului : *se învață limba și nu despre limbă*.

Practica la catedră a demonstrat cât de importante sunt descrierea faptelor de limbă, dobândirea deprinderilor lingvistice, precum și sistematizarea predării structurilor gramaticale, dar toate acestea nu pot fi asimilate de cursanți dacă nu se face apel (din necesitate deci), la un **corpus de termeni de metalimbaj**.

Tatiana Slama-Cazacu este de acord cu necesitatea utilizării unui metalimbaj, și, în special, a unei terminologii gramaticale – oricât ar fi de elementară și oricât ar fi de ignorată de alții –, deoarece ea generează o diferență, care nu are o importanță minoră. Domnia sa pledează pentru o terminologie de orice natură, iar, în cazul nostru – aceea gramaticală –, deoarece aceasta oferă minții umane instrumentele necesare – atât pentru clasarea, pentru organizarea datelor pe măsură ce sunt însușite, cât și pentru introducerea lor, în ordine, printre cele înmagazinate anterior – și, nu în ultimul rând, pentru reorganizarea componentelor existente ale «*rezervorului*», în orice moment al procesului de învățare.

Autoarea motivează diferența de bază dintre **LM** și **LS**, argumentând:

... însușirea limbii materne se realizează pe baza unui «vacuum lingvistic» inițial, pe când a celor străine va fi întotdeauna influențată - pozitiv, dar și negativ (vezi interferențele din care derivă studiile contrastive) - de un cod preexistent (în primul rând limba maternă, apoi și o a doua, și o a treia limbă străină, învățate mai înainte). Un anumit «plin lingvistic» sau, în orice caz, un «rezervor» care nu mai este gol față de «vacuum lingvistic» inițial [...] constituie o diferență fundamentală<sup>7</sup>.

Acest lucru a fost și este susținut de noi, relevând importanța cunoașterii de către cursanți a unei *limbi intermediare și, implicit, a alfabetului latin și a unui metalimbaj lingvistic minimal*, propriu oricărei limbi străine și chiar limbii lor materne, deoarece toate limbile, precum și toate manualele se preocupă de **corpusul minimal de terminologie lingvistică**, aparținând capitolelor de **Fonetică (Fonologie), Morfologie, Lexic, Sintaxă** etc.

Și Vasile Dospinescu<sup>8</sup> recunoaște importanța terminologiei «*oficiale*», considerată «*garanta ortodoxiei gramaticale*», iar, în acest caz:

...interesul enunțiatorului fiind de a-și convinge enunțiatul să dobândească nu doar practicile lingvistice, ci și, în aceeași măsură, pe cele metalingvistice, constituite într-o normă intangibilă.

Autorul este adeptul folosirii în «*discursul didactic*» a **terminologiei gramaticale** și este chiar categoric, afirmând:

Gradul de științificitate al cunoștințelor gramaticale este reflectat de uniformitatea, coerența și rigurozitate terminologiei<sup>9</sup>.

Ca profesori practicieni, am observat că *interesul este unanim, adică și profesorul, și cursantul au nevoie de un ansamblu de metatermeni*, deoarece s-a constatat că în româna ca limbă străină, nu se poate explica, de exemplu, genitivul, chiar din prima lecție, o dată cu verbul *a fi* în structuri, adică *#Pixul este al elevului.#*, imediat după *#Pixul este aici.#*, deoarece **Predarea posesiei și a genitivului** reprezintă două dintre *dificultățile predării / învățării LR ca LS*, iar, dacă structura morfematică a formelor de genitiv este automatizată, este foarte simplu să fie înțeles, și cazul dativ al substantivelor, ca forma structurală.

Se știe că un bun dascăl „predică” prin exemple; exemplele trebuie să fie corecte, deci *modele de limbă*; dar, ca să fie modele de limbă, ele trebuie să fie corecte, dar ca să înțeleagă studentul de ce sunt „corecte”, trebuie să-i oferi *norma* pe care el însuși o cere și, ca să-i dai norma sau regulile respective, trebuie să o explici în *termeni metalingvistici, neapărat într-o limbă intermediară*.

Nimeni însă nu ne-a pretins să fim „doctori” în engleză, în franceză etc., dar terminologia gramaticală minimală, tiparele de limbă și un corpus de cuvinte, este imperios necesar ca profesorul să le cunoască, și într-o limbă de circulație internațională. Altfel nu credem ca ar fi posibil!

Prin acest raționament, din această frază, indiferent ce topică ar avea – în cele din urmă –, se ajunge la ceea ce spunea Vasile.Dospinescu, și anume că: *«terminologia s-a oficializat și este sacră»*, fiind considerată *«garanta ortodoxiei gramaticale»*, cu alte cuvinte, este mai mult decât o „necesitate”.

Întrebarea este: **poate fi terminologia gramaticală, și... un „lux”?** Și la această întrebare, noi răspundem tot afirmativ, numai că, este un „lux” pentru profesor, nu pentru cursant. De ce? Are timp oare un *destinator* să înșire pe tablă sau să prezinte oral toți termenii la care el apelează și toate cunoștințele (*competența informațională* etc.), pe care le-a acumulat și de care are nevoie în predarea lecției?! Nimeni nu poate afirma că profesorul de limbă trebuie să uzeze de toată „recuzita” sa, în timpul predării..Destinatorul nu trebuie să dea „regal-uri” de limbă, etalându-și cunoștințele, iar studenții să nu priceapă nimic! În acest sens, R.Lado<sup>10</sup> avertizează:

«Științific» nu este similar cu «perfect» sau «atotștiutor». O abordare științifică a predării unei limbi folosește informarea științifică (și o terminologie minimală – n.n. A.I.<sup>11</sup>) și se bazează pe cercetări teoretice și pe o serie de principii care sunt consecvente în sine. O astfel de abordare apreciază rezultatele.

Cu tot respectul pe care îl avem pentru unii colegi ai noștri, din alte centre universitare – care sunt adepții **metodei directe** în predare, ai *pattern*-urilor și ai *drill*-urilor, renunțând totalmente la terminologie și la descrierea structurilor –, nu putem să nu le reproșăm, totuși, că, după atâția ani de practică la catedră, n-au realizat că *o terminologie restrânsă de specialitate, care să desemneze marile clase și categorii gramaticale, este indispensabilă în predarea LR ca LS*.

O altă părere a unor specialiști mai este, și aceea că, la studenții străini, *nu se face sintaxă*. Dreptate au, în mare parte, câtă vreme nu trebuie să-l înveți pe străin – ca terminologie – că există, de exemplu, *predicat nominal* sau *verbal*, că există *element predicativ suplimentar* sau *propoziția completivă directă* (care, paradoxal, se studiază după *Predarea cauzalității și a scopului*), ci să-i oferi „*modele sau tipare de limbă*”, care, în timp, prin exerciții structurale și clasice, prin conversație, se vor automatiza; dar toți cei care predau Limba română la străini știu că idealul cursului nu este de a-i învăța pe cursanți să vorbească „în paradigme”, ci acela de a-l învăța pe student să includă cuvintele – cu o structură morfematică anume –, într-un enunț.

Totuși, ce este sintaxa după structuraliști? Sintaxa este:

... ceea ce face ca, în limbă, cuvintele să trezească (excite) sensul care naște în mintea (spiritul) celor care știu limba [...] acea parte a **Gramaticii**, care face cunoscute semnele stabilite într-o limbă pentru a trezi în minte un sens<sup>12</sup>.

Referindu-se la acest compartiment al Gramaticii, Sorin. Stati<sup>13</sup> afirmă:

Pentru lingvistica secolului al XX-lea, e tipică recunoașterea faptului că limba, în ansamblul ei, este o structură formală și acest lucru e valabil, și pentru sintaxă.

Pentru a releva faptul că profesorul de **LR ca LS** predă sintaxa inductiv (la fel ca și lexicul), încă de la prima lecție de morfologie – deci odată cu morfologia – și pentru a motiva aserțiunea aceasta, unanim recunoscută de profesorii practicieni, vom face apel la **F. de Saussure**<sup>14</sup> și la **structuralism**, deoarece, potrivit marelui savant, orice sistem lingvistic permite două variante:

a) **varianta paradigmatică** – în calitate de zonă de depozitare a posibilităților de expresie lingvistică, de unde vorbitorul, prin selecție, extrage elementul cel mai potrivit pentru contextul de comunicare;

b) **varianta sintagmatică** – în calitate de zonă de dispunere a elementelor funcționale, într-o anumită succesiune, pe axa orizontală.

Cu alte cuvinte, **paradigmaticul** caracterizează sistemul, iar **sintagmaticul** este specific structurii.

La vorbitorii nativi, sintaxa funcțiilor este grefată, în general, pe **verbul-predicat**:

O funcție sintactică înseamnă în plan paradigmatic o clasă de distribuție, iar în plan sintagmatic, o poziție constantă și implicit o relație constantă<sup>15</sup>.

La vorbitorii străini, de asemenea, sintaxa funcțiilor (subiect, predicat, obiect direct, obiect indirect, complemente circumstanțiale), care, sub nicio formă, nu se comunică studenților, e grefată tot pe **verbul-predicat**, numai că – repetăm: străinului nu i se predau aceste noțiuni, deoarece nu își au rostul, complicând situația, ci – pur și simplu – se alege un verb și, sugerându-le studenților **itemi lexicali**, de tipul: *cine? cu cine? unde? când?* etc., aceștia sunt învățați să

alcătuiască, fără dificultate, zece-cincisprezece propoziții diferite, cu alte cuvinte, îl învățăm pe cursant să includă un anumit verb, în structuri morfosintactice și lexicale, tema lecției fiind: „*Predarea verbelor în structuri*” (tema, pe care, dacă o anunțăm la o clasă cu vorbitori nativi, aceștia nu vor intui cum se poate detalia).

Deci sintaxa este prezentă încă de la verbul *a fi* în structuri când, cu ajutorul acestuia (așa cum am mai subliniat), se poate explica și *cauzalitatea*, și scopul, nu numai *spațialitatea* și *temporalitatea*. Profesorul trebuie să obțină performanțe cu studenții săi – nu învățându-i să conjuge ori să decline, ci obișnuindu-i să se exprime corect și fluent în propoziții și în fraze.

Când se explică **Fraza**, conjuncțiile și locuțiunile conjuncționale specializate sunt abordate prin *prisma viziunii logico-semantice*, renunțându-se la formulări de tipul: *propoziția subordonată circumstanțială concesivă* etc., ci, la acea lecție, are loc **Predarea concesiei** ș.a.m.d.

Un alt exemplu este *exprimarea temporalității*, care se reia în semestrul al doilea și, de asemenea, se insistă pe *viziunea logico-semantică*, pentru a departaja: anterioritatea de simultaneitate sau de posterioritate ș.a.m.d.

În timp ce deosebirile de ordin semantic sunt, pentru vorbitorul nativ, deosebit de clare, deoarece sunt achiziționate intuitiv din copilărie, pentru vorbitorul străin ele sunt receptate – cu ajutorul limbii materne sau al limbii intermediare – prin **analogie** cu aceleași structuri din limba pe care o cunoaște deja. Niciodată nu se va explica străinilor *terminologia adecvată subordonatelor necircumstanțiale sau circumstanțiale*.

Lucrarea noastră și **Manualul** aplică **dezideratul simplității** în descrierea lingvistică, introdus tot de un structuralist:

Descrierea faptelor de limbă trebuie să fie noncontradictorie, exhaustivă și cât mai simplă<sup>16</sup>.

Conceptul de **simplitate** a fost acceptat, și de N. Chomsky<sup>17</sup> și, după opinia noastră, oricare dascăl trebuie să-și însușească această aserțiune:

Gradul de simplitate a unor descrieri se poate da și din punctul de vedere al extinderii inventarului de unități sau de simboluri cu care se operează, al numărului de reguli, al propozițiilor prin care se descriu raporturile dintre aceste unități.

Pentru a susține aserțiunile acestor lingviști structuraliști de renume european, vom prezenta un mod simplificat de a preda – pur și simplu – pronumele relativ **CARE**, în diferite cazuri și structuri, orientate în funcție de **determinat** (elementul regent). Despre faptul că pronumele sau adjectivul pronominal **CARE** *introduce diferite subordonate necircumstanțiale* sau că *propoziția* atributivă este subordonată preferată, nici nu se amintește. Ca și cum n-ar exista! Nu aceasta interesează predarea în sine a limbii române la străini.

Studentului trebuie să i se ofere „*modele de limbă*”. Să i se „*încrusteze în tipare eterne... perfecțiunea*”, recomandare, pe care – de fiecare dată –, o amintim în articolele și în lucrările noastre.

## FRAZA

### CARE

A) Element de legătură după verbe:

- *Eu știu **care** este capitala Marocului.*
- *Tu ai auzit **care** este greșeala ta.*
- *El a văzut **care** este hoțul.*
- *Ea mi-a spus **care** este geanta lui.*
- *Noi am întrebat **care** este fiica lui.*
- *Ei au văzut **care** este vinovatul.*

B) Element de legătură după substantiv (sau substitut):

- I ● *Eu am văzut studentul **care** a luat 10.*  
● *Tu ai citit cursurile **care** se cer la examen.*  
● *El va ajuta elevul **care** este serios.*
- II ● *Elevul **care** este serios o să fie ajutat de profesor.*  
● *Cursurile **care** se cer la examen sunt de la Arhitectură.*  
● *Acela, **care** a luat 10, este cel mai bun.*  
● *Legile **care** s-au votat în parlament sunt benefice.*
- C) **CARE** în Ac.: *pe care, cu care, la care, despre care, sub care etc.:*

- I ● *Am văzut elevul **pe care** l-ai ajutat.*  
● *Am văzut eleva **pe care** ai ajutat - O.*  
● *Am văzut elevii **pe care** l-ai ajutat.*  
● *Am văzut elevele **pe care** LE-ai ajutat.*
- II ● *Elevul **pe care** l-ai ajutat / e serios.*  
● *Eleva **pe care** ai ajutat-O / e Maria.*  
● *Elevii **pe care** l-ai ajutat / sunt serioși.*  
● *Elevele **pe care** LE-ai ajutat / au fost la olimpiadă.*
- III ● *Am văzut profesorul **cu care** ai vorbit.*  
● *Am văzut filmul **la care** te-ai uitat la TV.*
- *Aceasta este vaza **în care** o să pui flori.*
  - *Acela este vasul **prin care** circulă sângele.*
  - *Aici este masa **sub care** au pus pantofii.*
  - *Acesta este dulapul **lângă care** am aranjat geamantanele.*
  - *Profesorii ne-au explicat o problemă **despre care** știam deja.*



- **Cărui elev** i-ai dat pixul?
- **Cărei eleve** i-ai dat pixul?

2) *Exercițiu de transformare:*

- Cursul **explicit** este foarte ușor.
- Cursul / **care** a fost explicat / este foarte ușor. /
- Cursul / **pe care L-** a explicat profesorul / este foarte greu. /

3) *Exercițiu de alcătuire a frazei cu* CARE *la G., la forma corectă:*

- Eleva, / A cărei MAMĂ a venit, / e sudaneză. /

Bineînțeles că automatizarea acestor structuri durează mai bine de un an, deoarece se știe că unele dintre ele sunt dificile, și pentru vorbitorii nativi, în special **CARE** la G. și **CARE** în Ac. cu prepoziția **pe**.

De aceeași părere este și Gh. Doca<sup>18</sup>:

Însușirea anumitor structuri dificile va constitui obiectul predării **LR** și în anii I și al II-lea, când studenții străini urmează Cursul de Limbă, Cultură și Civilizație românească.

Cu atât mai mult – susținem noi – într-un curs intensiv de limba română, atât în semestrul I, cât și în semestrul al doilea, *sunt necesare reguli explicite și prescriptive* cu privire la folosirea unei anumite forme morfosintactice și lexicale, apreciată drept corectă sau greșită – în varianta literară a limbii –, făcând apel, obligatoriu, la **o terminologie lingvistică minimală**.

## NOTE

<sup>1</sup> Aici este vorba de *pattern*-urile și *drill*-urile pe care noi nu le-am exersat decât la cap. **Fonetica - Fonologia** și la lecțiile specifice *Laboratorului de lingvistică*.

<sup>2</sup> Tatiana Slama-Cazacu, *Psiholingvistica. O știință a comunicării*, București: Editura All, 1999, p. 9.

<sup>3</sup> Noi am avut curajul și, în anul 2002, la Editura Rotomat, din Craiova, am publicat prima ediție a *Gramaticii limbii române* pentru vorbitorii nativi, în care am încercat să explicăm elevilor dificultățile **LR ca LM** și să rezolvăm niște „litigii“ existente de ani de zile: *cât, datorită, c.i. sau alte complemente* ș.a. Cartea se află acum la Editura Didactică și Pedagogică pentru a fi reeditată în luna mai, 2003, având aproximativ 377 de pagini.

<sup>4</sup> Plecând de la afirmația lui N. Chomsky (simplitatea este «*a systematic measure*»), ne-am străduit ca descrierea faptelor de limbă și din lucrarea noastră, și din *Manual* să respecte această recomandare.

<sup>5</sup> [well-formed = formă corectă]

<sup>6</sup> Clara Georgeta Chiosa, *Bazele lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*, București: Editura Didactică și Pedagogică., 1971, p. 9 ș.u.

<sup>7</sup> Tatiana Slama-Cazacu, *op. cit.*, p. 366.

<sup>8</sup> Vasile Dospinescu, *Semiotică și discurs didactic*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p. 122 ș.u.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 123.



- <sup>10</sup> R. Lado, *Predarea limbilor. O abordare științifică*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p. 61.
- <sup>11</sup> Completarea noastră, A.I.
- <sup>12</sup> Maria Manoliu Manea, *Structuralismul lingvistic*, București: Editura Didactică și Pedagogică., 1973, p. 113.
- <sup>13</sup> S. Stati, *Teorie și metodă în sintaxă*, București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 58.
- <sup>14</sup> *Curs de lingvistică generală*, Iași: Editura Polirom, 1998.
- <sup>15</sup> Valeria Guțu-Romalo, *Sintaxa limbii române. Probleme și interpretări*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p. 114.
- <sup>16</sup> L. Hjelmslev, *Preliminarii la o teorie a limbii*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p. 11.
- <sup>17</sup> N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T. Press, Cambridge-Mass, 1965, p. 37.
- <sup>18</sup> Gh. Doca, *Cine, ce, care: structuri interogative și relative*, București: Tipografia Universității din București, 1987, p. 5.

### BIBLIOGRAFIE

- Avram, Mioara (1981), „Norma lingvistică și actualitatea extralingvistică”, in *LL*, nr. 3, pp. 372-377.
- Cazacu, B. (1972), „Raportul dintre cercetarea fundamentală și cea aplicată în lingvistică”, in *LL*, vol. II, pp. 46-52.
- Harmer, J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, London and New York: Longman Handbooks.
- Kiraly, Fr. (1984), „Limba de acasă a elevilor și pregătirea lingvistică a profesorului”, in *LL*, vol. I, pp. 109-113.
- Rivers, W. (1977), *Formarea deprinderilor de limbă străină*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

## Probleme controversate cu privire la categoriile antroponimice „poreclă” și „supranume”

Adelina ILIESCU

**RÉSUMÉ :** *Problèmes controversés concernant les catégories anthroponomiques de « sobriquet » et de « surnom »*

Les deux catégories anthroponomiques ont donné naissance à beaucoup d'interprétations controversées. Le premier chercheur roumain qui a débattu ces catégories a été I.A. Candrea. À la longue, les chercheurs scientifiques ont fait une délimitation théorique en ce qui concerne les deux catégories.

**MOTS-CLÉS :** *anthroponymie, sobriquet, surnom*

*Porecla* și *supranumele* sunt două categorii antroponimice care au dat naștere la interpretări controversate începând de la Aureliu Candrea și până în prezent.

Inconvenientele și totodată confuziile la care s-a ajuns au fost generate de faptul că cercetătorii care au operat cu aceste categorii nu au făcut o delimitare teoretică a lor, folosind când termenul *poreclă*, când termenul *supranume* uneori pentru același conținut sau, dacă au făcut unele precizări teoretice, nu le-au aplicat atunci când prezentau materialul ilustrativ. Evitarea împărțirii riguroase a antroponimelor în *porecle* și *supranume* se poate datora felului în care a fost interpretat fiecare din termenii respectivi.

Pentru onomastica românească, punctul de plecare al discuțiilor legate de *poreclă* și *supranume* îl constituie, fără îndoială, cartea lui I.A. Candrea, *Porecle la români*. I.A. Candrea vorbește la un moment dat de spiritul inventiv al poporului, care folosește cu dibăcie arma satirei în dorința de a îndrepta „*năravurile rele*” ale oamenilor. „*Aceste cuvinte, prin care poporul lovește în năravul sau defectul cuiva, se numesc porecle*”<sup>1</sup>. În continuare, autorul precizează că „*porecele se deosebesc de cuvintele de ocară obișnuite prin aceea că acestea din urmă spun în genere defectul sau năravul cuiva verde, fără nici un înconjur; pe câtă vreme porecele conțin mai întotdeauna o metaforă*”<sup>2</sup>. Putem trage concluzia că aceste cuvinte de ocară nu au valoare distinctivă pentru că ele nu scot întotdeauna în evidență un defect real.

Candrea este cel care face primul considerații teoretice cu privire la *supranume*, pe care îl pune în corelație cu *porecla*: „*Dacă porecla dată cuiva de către o persoană este repetată și de alții la adresa aceleiași persoane, ea devine supranume*”<sup>3</sup>. Așadar *porecla* devine *supranume* în momentul când începe să circule și să se răspândească, iar *porecla* ar rămâne *poreclă* numai atâta timp cât

este utilizată de cel ce o acordă, nu și de alții. Candrea mai notează faptul că, *porecla*, devenită *supranume*, adesea pierde noțiunea primitivă peiorativă. În acest moment „*supranumele se alipește la numele acelei persoane și ori se stinge odată cu încetarea ei din viață, ori îi supraviețuiește, trecând asupra urmașilor săi, ca nume de familie*”<sup>4</sup>. Dacă *porecla* nu își pierde întotdeauna nuanța peiorativă, atunci *supranumele* ar putea fi și afective. Însă *supranumele* nu devin toate nume de familie. Acest lucru se întâmplă înaintea constituirii sistemului oficial de denotație personală.

Referindu-se la *supranume* și *poreclă*, Ștefan Pașca introduce pentru prima dată termenul *calificativ*. În lucrarea sa *Nume de persoane și nume de animale în Țara Oltului*, Ștefan Pașca înlocuiește termenul întrebuintat de I.A. Candrea „*cuvintele ocară*” cu termenul „*calificative*” și definește în continuare *porecele* ca fiind „*cuvinte prin care poporul lovește în năravul sau defectul cuiva*”<sup>5</sup>. Face în continuare deosebirea între *calificative* și *porecle*. *Calificativele* se referă la defectul sau năravul cuiva, iar *porecele* conțin și o metaforă. *Supranumele* are o funcție strict antroponomastică, adică, fiind provenit din *porecle* sau *calificative*, devin ereditare, pe când *porecla* are o funcție semantică, ea fiind atribuită cuiva în semn de batjocură.

Șt. Pașca vorbește despre latura peiorativă a *supranumelor* din ziua de azi, despre faptul că fac aluzie ironică la un defect personal, familiar, etnic sau la condiția socială. *Supranumele* sunt create de clasele de jos; nașterea lor depinde de factorii sociali. Așadar, ele pot fi create atât în mediul rustic, cât și în cadrul școlilor sau universităților și nu se răspândesc în mod spontan. Doar se aplică în mod spontan „*unui individ sau unei colectivități calificativul sau porecla care poate deveni supranume*”<sup>6</sup>, în sensul că se adoptă de un întreg grup pentru numirea aceluiași individ. Un individ poate avea și mai multe *supranume*. În raport cu oamenii din alte sate un individ poate fi numit cu *supranume colectiv*, iar în raport cu consătenii poate fi numit cu *supranumele familiar* sau cel *personal*. Ca și Șt. Pașca, Aurelia Stan consideră că „*supranumele are un rol exclusiv antroponimic, în timp ce porecla, pe lângă rolul antroponimic de a deosebi sau identifica persoane, poate să aibă și un conținut afectiv*”<sup>7</sup>. Autoarea mai crede că „*porecla devine supranume numai atunci când își pierde conținutul ironic*”<sup>8</sup>. Mai face precizarea „*că toate porecele pot deveni supranume, dar nu toate supranumele au fost la origine porecle*”<sup>9</sup>.

Ștefan Pașca consideră că *supranumele* au precedat numele de familie și numele de botez. În ceea ce privește numele de familie, acesta poate proveni și din *supranume*, care însoțește numele de botez cu scopul de a mări gradul de identificare. La început, sistemului de denotație s-a rezumat la *numele personal* și *supranume*. *Numele de familie* provenit de la numele de botez al șefului nucleului familiar, cât și *supranumele* său personal devenit familiar aveau până la sfârșitul secolului al XVIII-lea o valoare identică.

Al. Cristureanu, în articolul „*Supranumele locuitorilor din satul Răchita (raionul Sebeș, regiunea Hunedoara)*”<sup>10</sup>, nu face deosebirea între *supranume* și

*poreclă*; trage concluzia că, din punct de vedere stilistic, *porecelele* presupun un grad mare de dificultate.

Csák László observă funcția de identificare a *supranumelui* la locuitorii din comuna Mera<sup>11</sup>. Dacă *supranumele* au avut și un caracter bațjocoritor, ironic, în timp ele și-au pierdut acest caracter, transformându-se în *supranume cu rol de identificare*.

Mai târziu, Doina Grecu, în articolele referitoare la *supranume*, este de acord că „*supranumele este lipsit de conținut afectiv și că este colectiv și ereditar. El provine dintr-o poreclă sau dintr-un calificativ. Spre deosebire de acesta, porecla este raportată la un singur individ și plină de conținut afectiv*”<sup>12</sup>. Doina Grecu consideră că *supranumele* provine dintr-o *poreclă* sau dintr-un *calificativ*<sup>13</sup>, dar nu face deosebirea dintre *poreclă* și *calificativ*. *Supranumele* au fost create din necesitatea de a face distincție între persoane care aparțin unor familii diferite, între numele cărora există omonimie totală sau parțială. *Supranumele* provenite din *porecle* au oglindit o atitudine, aceea a persoanei care atribuie *porecelele* față de cei cărora li se atribuie, „*indicând diverse nuanțe*”<sup>14</sup> și au ținut mult timp locul numelui de familie.

O. Vințeler consideră că atât „*apariția porecelor, cât și a supranumelor este incidentală, dar destinația lor diferă, deși ambele sunt calificative*”<sup>15</sup>. Remarcă în continuare că *porecelele* își au originea într-un defect, pe când *supranumele* are la bază o profesie sau o situație socială și ele nu sunt deranjante, scoțând în evidență calități ale persoanelor respective. În comuna Căptălan *supranumele* nu provin din *porecle*. De asemenea, *porecelele* care își pierd afectivitatea nu se transformă în *supranume*, ele ies din uz, putând fi înlocuite, eventual, cu alte *porecle*.

Traian Pătrășcanu remarcă și el caracterul afectiv al *porecelor*. Nu face deosebirea între *poreclă* și *supranume*, utilizând ambii termeni pentru definirea aceluiași aspect. *Porecelele* nu se explică numai prin „*tendința de ironizare a unor defecte, cu toate că majoritatea au un caracter peiorativ, ci și prin nevoia de a face mai bogat și mai variat sistemul de denominație*”<sup>16</sup>.

N.A. Constantinescu introduce termenul „*supranume*” la capitolul „*Creații românești*”, care se împart în: a) categorii după forma numelor și în b) categorii după sens. Din punctul de vedere al formei, ele se disting în *nume* sau *porecle simple* și *supranume compuse*. Ca și Șt. Pașca consideră că majoritatea *porecelor* au devenit nume de familie.

*Supranumele* au apărut, după părerea sa, ca urmare a faptului că poporul român a dorit să crească gradul de individualizare a unei persoane. Domnii adăugau la nume patronimul pentru a-și legitima dreptul la tron, însă poporul îi deosebea prin epitete: „cel Bătrân, cel Bun, cel Mare, cel Tânăr, cel Rău, Viteazul”, prin hipocoristice: Iliăș, Ștefăniță, Alexăndrel sau prin *porecle*: Dracul, Drăculea, Țepeș, Țepeluș, Laiotă, Călugăru. Dar *porecelele* nu erau numai pentru domni, ci și pentru boieri, țărani și robi. *Porecelele* erau luate ca nume unic sau însoțeau prenumele. Unele s-au format din apelative curente, cu sau fără sufix, din profesii: Blănarul, Cojocarul, Purcarul, din expresii adverbiale: Dendrum, Încasă.

*Supranumele compuse* relevă, „prin metafore, caracterul fizic sau moral al persoanei, o deprindere, un gest, un cuvânt, spus la un moment dat, o atitudine”<sup>17</sup>. La început, *supranumele* sunt trecătoare, dar insul îl acceptă în timp și îl lasă moștenire, „grație personalității sau activității sale în mediul social”.

Margareta Purcar-Gușeală trece în revistă articolele în care este discutată problema *poreclei* și a *supranumelui*. După ce arată că unii autori au făcut diferențierea între *poreclă* și *supranume*, iar alții nu, își spune punctul de vedere. Autoarea face observația că Șt. Pașca susține greșit că *porecele* nu sunt *calificative*, ci *metafore*, așadar ea crede că „*ambele – porecla și supranumele – au o apariție incidentală, ambele sunt calificative și ambele au fost date indivizilor cu scopul de a-i identifica*”<sup>18</sup> și ele se întâlnesc când se folosesc ca identificatoare, chiar dacă au origini diferite. În accepția autoarei și unele și altele au o valoare, care nu este constantă, imuabilă, acest rol trece din afectiv în neafectiv și invers.

Reia ideea lui Al.Graur, afirmând că nu este cazul a se face o împărțire a calificativelor identificatoare în *porecle* și *supranume*. Consideră că termenul *poreclă* „*pare mai cuprinzător și mai exact decât supranumele*”<sup>19</sup> și de aceea folosește doar termenul *poreclă*. I. Roșianu nu este de acord cu ideea că „*porecele se dau doar atunci când nu se găsește nici o altă posibilitate pentru identificare unui individ*”<sup>20</sup>, deoarece termenul *poreclă* pare mai exact, dar nu mai cuprinzător.

În lucrarea sa, *Nume de persoane*, Al. Graur restrânge la minimum discuțiile asupra acestei probleme. I se pare interesant faptul că se utilizează termenul de *poreclă* în cazul denumirilor folosite ocazional, „*pentru celelalte urmând să se folosească cel de supranume*”<sup>21</sup>. Din punctul său de vedere, *porecele* puteau deveni direct nume de familie, lucru pe care îl susține cu exemple cunoscute din istorie: Grigore Ureche, Nicoară Potcoavă. *Porecele*

S-au păstrat și s-au fixat ca nume de familie acolo unde nu exista un sistem coerent și permanent de nume de familie și mai ales acolo unde schimbarea numelor nu era îngrădită de legi.

Vasile Țâra este adeptul termenului *supranume*, deoarece, „*are, spre deosebire de poreclă, avantajul de a fi mai general și deci mai cuprinzător, este neechivoc și definește mai precis elementul suplimentar, dar absolut indispensabil, din sistemul denominativ rural*”<sup>22</sup>. La rândul lor, *supranumele* pot fi ironice și neutre. Cele ironice au un pronunțat caracter afectiv și vizează satirizarea, uneori chiar descalificarea celui care le poartă. *Supranumele neutre* sunt lipsite de caracter afectiv, satiric sau ironic și slujesc la precizarea identității.

Autorii articolului „Din onomastica comunei Scărișoara (jud. Alba)”, M. Homorodean și N. Mocanu acceptă punctul de vedere al lui V. Țâra, adică semnificația dată termenului *supranume*, ca și cele două categorii de *supranume* din cadrul sistemului de denotație popular. Propun ca „*amintitele categorii să se numească, poate mai pregnant, supranume subiective și, respectiv, supranume obiective*”<sup>23</sup>.

I.T. Stan tratează problema într-un mod aparte. În articolul „*Porecle și supranume din comuna Sohodol (raionul Câmpeni, regiunea Cluj)*” crede că trebuie menținuți ambii termeni; prin *poreclă* înțelege „*acel calificativ, acea ciufală care*

se atribuie unei persoane, indiferent dacă e vorba de vreun defect fizic, o asemănare cu o altă persoană, de îndeletniciri, de trăsături psihice, diferite întâmplări din viață și chiar dacă se păstrează și la restul generațiilor și chiar dacă nu se cunoaște apoi motivul acordării acelu atribut”<sup>24</sup>. Prin supranume este desemnat numele, prenumele, forme hipocoristice care apar alături de numele sau prenumele cetățenilor utilizate pentru individualizare, fără a conține un atribut, o ciufală, o poreclă. În comuna Sohodol termenul de *poreclă* este identic cu acela de *ciufală*, dar este întrebuițat doar *ciufală*, termen care nu mai conține elementul afectiv, ironic. Mai putem reține și aspectul că *porecele* „nu apar din necesitatea de a se face distincție între oameni, dar că ele se păstrează din această necesitate”<sup>25</sup>.

În *Mitropolia Olteniei* întâlnim articole cu privire la sfera onomasticii. Unul dintre cei care publică aici este preotul D. Buzatu. El face distincția între *poreclă* și *ciufală*. *Porecla* se naște din semnalarea unei trăsături specifice „fiziologică sau sufletească, din pricina deprinderilor cuiva, dintr-o glumă sau o ceartă, din tendința de a ironiza. În *poreclă* găsim de multe ori caracterizări juste, dar și aprecieri deplasate”<sup>26</sup>. *Ciufala* sau numele de *batjocură* este exprimată prin cuvinte care nu se împacă cu bunul gust, fapt pentru care ea are circulație restrânsă, ce nu depășește marginile satului, nici nu rămâne în tradiție, nesupraviețuind individului.<sup>27</sup> În articolul „Despre numele românești”, în care este tratată în special antroponimia Olteniei, autorul grupează *porecele* în 1. porecle simple și 2. porecle „în termeni compuși”<sup>28</sup>. N.A Constantinescu face aceeași clasificare în *Dicționar onomastic românesc*.

Din alt punct de vedere este analizată *porecla* în articolul „Porecla-metaforă” privită ca un micromodel explicativ de către Emese Kis și Maria Groza. După cum reiese și din titlul articolului, *porecla-metaforă* va fi considerată „drept micromodel și anume, micromodelul individului care l-a primit”<sup>29</sup>, iar procesul de a da o poreclă cuiva poartă numele de „micromodelare”<sup>30</sup>.

Emese Kis revine cu un articol în care se folosește de principiile semioticii pentru a delimita cele două noțiuni și introduce un nou termen, *paranume*, cu rol de a neutraliza opoziția dintre *poreclă* și *supranume*, față de care ambele sunt cohionime și care conține toate proprietățile comune *supranumelui* și *poreclei* de a fi:

a) un sistem lingvistic antroponimic care aparține unui sistem de dublu codaj, care servește la identificarea denumitului și care are funcția denominativă complementară, respectiv substitutivă numelui (sau numele împreună cu prenumele) și

b) de a avea o serie de trăsături obligatorii, contingent opoziționale, facultative, interzise, toate repetabile la un nivel semiotic<sup>31</sup>.

Aurelia Stan revine cu un articol în care reia o problemă la care a mai făcut referire cu câțiva ani în urmă. În finalul articolului trage concluzia că *porecele* pot fi la origine *calificative*, se dau incidental, au funcție antroponimică, se transmit, devenind *supranume* o dată ce dispare conținutul afectiv, „sunt sudate, mai mult decât *supranumele*, de numele unei persoane”<sup>32</sup>. Face o clasificare a *supranumelor*

în *supranume calificative* sau pot proveni din *porecle* care au la bază *calificative*; *supranumele* sunt sudate mai puțin decât *porecele* de numele unei persoane.

Christian Ionescu consideră că, datorită nerespectării criteriului funcțional și a folosirii unor criterii nerecomandabile, precum și datorită neseperării faptelor sincronice de cele diacronice, se poate ajunge la definirea incorectă a unităților prin care se realizează denomiția personală în limba română. În acest articol<sup>33</sup> face referire la tipurile de formule antroponimice, încadrându-le în *formule antroponimice oficiale* și în *formule antroponimice neoficiale*. În cadrul *formulelor antroponimice neoficiale* se oprește la categoria *supranumelui* și îl încadrează în:

- *supranume individual* – înlocuiește numele individuale sau apare ca determinant al primului nume în formule complexe;

- *supranume de grup* – se poate realiza sub trei aspecte:

a) *supranume de familie* – denotă pe unii dintre membrii familiei și familia considerată ca un întreg;

b) *supranume de neam* – denotă pe membrii unui neam sau neamul considerat ca un întreg;

c) *supranume colectiv* – denotă membrii unei colectivități mai mare decât neamul și constituită pe alt tip de relații decât cele de rudenie.

În concluzie, Christian Ionescu repartizează numele de persoană în patru clase, în funcție de caracteristicile lor funcționale și structurale:

- *nume individuale*

- *nume de grup* (de familie)

- *supranume individuale*

- *supranume de grup* (de familie)

Ecaterina Mihăilă consideră că „*numele proprii nu sunt, ca geneză, semne primare*”<sup>34</sup>, ci se formează pe baza elementelor și a regulilor de combinare deja existente într-o limbă. S-a folosit de documente pe o perioadă cuprinsă între 1450-1850, perioadă în care s-a generalizat procedeul dublei, triplei sau chiar cvadruplei denomiției la persoane. Numele personal unic începe să fie sistematic însoțit de alte de alte nume, care vor deveni nume de familie. O parte din modelele dublei denomiției se păstrează în sistemul denominativ popular<sup>35</sup>, altele nu se mai regăsesc deloc. Constată că numele propriu este motivat prin intermediul sistemului primar de semne, pe baza căruia ia naștere. Numele propriu își pierde motivarea pe măsură ce își întărește funcția de individualizare și devine arbitrar în raport cu denotatul.

Ion Toma consideră că *porecele* și *supranumele* se mai pot schimba o dată cu trecerea timpului, în urma unor întâmplări sau chiar după grupuri de oameni, dar *numele de botez* circulă mai ales ca hipocorist și rămâne permanent. În satul Lăcrița numele de neamuri sunt date după *supranumele*, *porecla* sau după numele de botez al strămoșului, la care se adaugă sufixele -ești sau -oii, -enii, -anii (pluralul de la -escu, -oiu, -eanu, -anu)<sup>36</sup>.

Maria Istrate crede că *pseudonimele* sunt *supranume* de o natură particulară. Ea ia în calcul clasificarea făcută de Albert Dauzat, care clasifică *numele de persoană* în *nume individuale*, *nume de familie*, *supranume* și *pseudonime*.

Autoarea indică asemănarea dintre *supranume* și *pseudonime*: „*ambele sunt adăugate la numele oficial (format, după cum se știe, dintr-un prenume dat la naștere de părinți și un nume de familie moștenit) sau reprezintă nume*”<sup>37</sup>.

*Supranumele* și *pseudonimele* au apărut datorită factorilor sociali, psihologici. *Supranumele* apar „*din nevoia de diferențiere a persoanelor care se substituie numelui oficial, iar în alte cazuri sunt nume care au o existență paralelă cu a numelui oficial, de individualizare, de identificare a lor*”<sup>38</sup>, pe când *pseudonimele* încearcă să ascundă individul (fie pentru a nu suporta consecințele afirmațiilor sale, fie pentru că nu-i place propriul nume). Dacă *supranumele* este o categorie antroponimică a sistemului de denotație populară, *pseudonimele* se află în apropierea graniței sistemului oficial. *Pseudonimele* sunt un adaos la numele oficial (Barbu Ștefănescu-Delavrancea) sau un substitut al acestuia (George Bacovia).

În concepția lui Ion Ionică<sup>39</sup> *supranumele* sunt substitute ale numelui de familie. Consideră că este greu de a face o distincție între clasa *poreclelor* și cea a *supranumelor*, chiar și în cazurile în care există unele explicații ale informatorilor; cert este însă că și unele și altele se moștenesc. Autorul face o clasificare după proveniență a *supranumelor* din Oltenia de sud.

Teodor Oancă, pentru a defini cei doi termeni, *poreclă* și *supranume*, aduce o inovație prin preluarea termenului „*nume complementar*”<sup>40</sup>, eliminând confuzia provocată de definirea unei noțiuni prin cealaltă. Astfel „*porecele sunt acele nume complementare care au caracter motivat și afectiv și ilustrează particularități fizice, psihice, lingvistice geografice sau întâmplări memorabile din viața purtătorilor lor, având la bază, de cele mai multe ori, o metaforă creată mai ales, din și pentru amuzament*”. *Supranumele* îl definește prin acel „*nume complementar atribuit unei persoane care, prin preluarea lui de către colateralii acesteia sau descendenți funcționează ca nume de familie neoficializat*”. Rezultă că orice *poreclă* are șansă să devină *supranume*, dar nu orice *supranume* provine dintr-o *poreclă*. În categoria *supranumelor* include numele etnice, numele date după ranguri sau titluri și profesiuni, după starea socială, originea locală, adică apelative denominative. Transmițându-se dintr-o generație în alta, multe *supranume* s-au oficializat, devenind nume de familie. *Porecla* nu devine direct nume de familie, ea stă la baza *supranumelui*. *Supranumele* are o dublă origine: din *poreclă* sau dintr-un *apelativ denominativ*.

În volumul *Onomastică și dialectologie*, Teodor Oancă<sup>41</sup> aduce în discuție procesul de formare a *poreclelor* în limba română. *Porecele* discutate, devenite nume de familie, sunt examinate din perspectiva *supranumelor*, provenite din *porecle* și *apelative denominative*. *Porecla* este rezultatul unor procese psiholingvistice și psihosociale care implică factorii ce concură la nașterea și păstrarea unei *porecle*: persoana poreclită, persoana care atribuie porecla, grupul care acceptă și consacră *porecla*.

Persoana poreclită poate fi numită și emitent; emitentul ar putea reprezenta factorul pasiv în procesul de atribuire și consacrare a *poreclei*, deoarece „*el doar se expune unui act de receptare a semnelor care îl caracterizează. În realitate, el*



participă, dar indirect, la acest proces prin comportamentul lui, prin natura relațiilor pe care le are cu grupul din care face parte”<sup>42</sup>. Este dificil de stabilit momentul psihologic care poate da naștere unei *porecle*, mai ales dacă *porecla* are la bază un cuvânt care numește un obiect oarecare, dar care capătă o semnificație aparte în contextul unei împrejurări deosebite. Particularitățile unei persoane, văzute ca „*semne fizice, psihice, morale și de comportament, alcătuiesc matricea psihosocială a persoanei respective*”. Unul din aceste semne, perceput ca mesaj, este codificat sub nume comun. Acest nume, prin conversiune antroponimică, devine *poreclă*.

Persoana care atribuie *porecla*, creatoarea *poreclei*, poate fi considerată receptor, adică persoana care receptează semnele.

În concluzie, putem da definiția *poreclei*, pe care T. Oancă o consideră drept rezultatul codificării printr-un nume comun a unei particularități fizice, psihice, morale sau de comportament care caracterizează o persoană, căreia i se atribuie acel nume.

În revista *Studii și cercetări de onomastică*, apărută în mod frecvent după anul 1995, întâlnim un articol al lui Gr. Brâncuș<sup>43</sup>, în care atrage atenția că cele mai multe din numele de familie ale locuitorilor din comuna Peștișani provin din *supranume*. La nivelul popular și vechi al limbii, aceasta era modalitatea cea mai importantă de constituire a nomenclaturii familiale. La origine, *supranumele* pot proveni din *porecle* (create pe baza unor particularități fizice și psihice individuale), mai pot proveni din mumele îndeletnicirii practicate, a locului de origine sau pot fi legate de diverse întâmplări din viața omului, de asemănări metaforice cu obiecte plante sau animale.

În numărul patru al revistei amintite mai sus găsim două articole cu referiri la *poreclă* și *supranume*. Unul este al lui Ion Popescu-Sireteanu, care își propune să studieze *porecele* și *supranumele* dintr-o singură localitate și, din materialul adunat, observă că „*nu este un singur om fără poreclă*”<sup>44</sup>. Bărbații pot avea chiar și mai multe *porecle*, iar faptul că o persoană are deja o *poreclă* nu este un impediment în răspândirea unei noi *porecle*. Vorbitorii nu prea fac distincție între *poreclă* și *supranume*; cele două se pot diferenția după funcția de satirizare, dacă nu după funcția de individualizare. Condițiile de apariție a *poreclelor*, consideră autorul, ar fi: omonimia, contactul permanent dintre oameni, factorul psihic (înclinarea indivizilor spre ironizare și satirizare). Dacă o *poreclă* și-a pierdut „*conținutul afectiv, dar nu are șansa de a deveni supranume, dispare, fiind inutilă. Înainte de dispariție, dacă este activă condiția psihică, persoanei i se dă o nouă poreclă care, dacă este în măsură să caracterizeze persoana respectivă, se răspândește într-un timp destul de scurt*”.

În același volum, Tana Nuțu, după ce prezintă concepțiile despre *poreclă* și *supranume* ale unor specialiști ruși, își exprimă propria părere. În opinia sa, *porecla* se referă la „*fragmentul de formulă onomastică adăugat numelui oficial (format din prenume și nume de familie)*”. Nu face diferența între *poreclă* și *supranume*, le definește ca fiind „*acele unități antroponimice pe care vorbitorii evită să le folosească în fața purtătorului*”, iar aromânii sunt sobri și decenti în

cadrul relațiilor de familie. *Poreclele* au trei funcții: distinctivă, explicativă și expresivă.

Maria Andrei identifică o nouă funcție a *poreclei*, pe lângă cea de caracterizare și de individualizare, și anume funcția de integrare într-un anumit tip de colectivitate, deoarece „*există obiceiul ca o dată cu intrarea unui individ într-un grup social închis și marginal, numele său să fie înlocuit cu o poreclă*”<sup>45</sup>; acestea nu lipsesc nici în sfera jargoanelor profesionale. *Porecla* este atribuită de colectivitate, anturajul permanent în care ființează individul și are în vedere însușiri dintre cele mai variate ale persoanei: fizice, morale, intelectuale.

Domnița Tomescu scrie pe scurt istoria numelor de persoană la români, a avut în vedere formarea și evoluția sistemului numelor de persoană, pe care le-a prezentat în dublă perspectivă istorică: reconstituirea procesului de constituire a sistemului onomastic românesc și descrierea etapelor sale de dezvoltare. Pentru onomastica românească medievală folosește mult termenul *supranume*, pe care le consideră „*creații românești, expresive, de calificare obiectivă sau subiectivă a persoanei (poreclă), specifice sistemului onomastic popular*.”<sup>46</sup> Multe dintre *supranumele unice* s-au fixat ca *supranume complementare/adiționale* în structura *numelor duble/mixte*, devenind mai târziu *nume de familie*. Face distincție între *supranumele unice* și *supranumele complementare/adiționale*. *Supranumele unice* sunt forme provenite de la nume comune sau nume maritale, iar *supranumele complementare/adiționale* includ, pe lângă *supranumele delexicale* și *supranumele patronimice, matronimice*, precum și pe cele *locale*, care apar mai rar în forme unice.

Vasile Frățilă, într-un articol remarcă faptul că „*un însemnat număr al numelor românești, nu numai al prenumelor, ci și al numelor de familie, al supranumelor și al toponimelor își au izvorul în hipocoristice slave sau românești formate după model slav*”<sup>47</sup>. De-a lungul timpului, o serie de hipocoristice, la origine foste *prenume* la slavi și la români, au devenit la români, după crearea sistemului de două nume, *nume de familie* sau *supranume*. Acest proces nu a însemnat numai schimbarea funcțiunii numelui (din *prenume, nume de familie* sau *supranume*), nu a însemnat numai demodarea lor, trecerea din fondul activ în cel istoric (deoarece *numele de familie* și *supranumele* se moștenesc doar, nu se și reactualizează), ci și o modificare a antroponimiei, în special a numelor de botez, modificare care s-a accentuat prin impunerea numelor moderne, latine și romanice.

## NOTE BIBLIOGRAFICE

<sup>1</sup> I.A. Candrea, *Porecle la români*, București, 1895, pp.7-8.

<sup>2</sup> *Idem, ibidem*, p. 8.

<sup>3</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>4</sup> I.A. Candrea, *op. cit.*, p. 9.

<sup>5</sup> Șt. Pașca, *Nume de persoane și nume de animale în Țara Oltului*, București, 1936, p. 43.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 46.

<sup>7</sup> Aurelia Stan, „Porecle și supranume în Valea Bistriței”, in *LR*, VI, 1957, p. 43.

<sup>8</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>9</sup> *Idem, ibidem*.

- <sup>10</sup> In *CL*, VI, 1961, 2.
- <sup>11</sup> „Supranume cu rol de identificare la Mera”, in *CL*, VI, 1961, 1, p. 187.
- <sup>12</sup> Doina Grecu, „Despre supranumele din comuna Berzovia. Supranume provenite din nume de familie, prenume și hipocoristice”, in *CL*, VII, 1962, 1, p. 54.
- <sup>13</sup> Vezi Șt. Pașca, *op. cit.*, p. 44.
- <sup>14</sup> Teodor Oancă, *Onomastică și dialectologie*, Craiova: Editura „Fundatia Scrisul Românesc”, 1999, p. 329.
- <sup>15</sup> O. Vințeler, „Porecle din satul Căptălan”, in *CL*, IX, 1964, 2, p. 118.
- <sup>16</sup> Traian Pătrășcanu, „Nume de oameni din Valea Mureșului”, in *LR*, XVI, 1967, 5, p. 444.
- <sup>17</sup> N.A. Constantinescu, *Dicționar onomastic românesc*, București: Editura Academiei, 1963, p. L.
- <sup>18</sup> Margareta Purcar-Gușeală, „Porecle (Comuna Șimișna, raionul Dej, regiunea Cluj)”, in *LL*, 14, 1967, p. 146.
- <sup>19</sup> *Idem, ibidem*.
- <sup>20</sup> I. Roșianu, „O problemă de onomastică în discuție: categoriile antroponimice”, in *LR*, XXV, 1976, 5, p. 205.
- <sup>21</sup> Al. Graur, *Nume de persoane*, București: Editura Științifică, 1965, p. 70.
- <sup>22</sup> V. Târa, „Supranumele românești din comuna Domașnea (Caraș-Severin)”, in *AUT*, VI, 1968, p. 227.
- <sup>23</sup> M. Homorodean și N. Mocanu, „Din onomastica comunei Scărișoara (jud. Alba)”, in *Stu BB*, fasc. 2, 1969, p. 136.
- <sup>24</sup> I.T. Stan, „Porecle și supranume din comuna Sohodol (Raionul Cîmpeni, Regiunea Cluj)”, in *Stu BB*, XVII, fasc. 1, 1968, p. 100.
- <sup>25</sup> I.T. Stan, *art. cit.*, p. 100.
- <sup>26</sup> D. Buzatu, „Contribuții la onomastica din Oltenia”, in *MO*, XII, 1960, nr. 7-8, p. 472.
- <sup>27</sup> *Idem, ibidem*.
- <sup>28</sup> În *MO*, XX, 1968, nr. 9-10, p. 740.
- <sup>29</sup> Emese Kis și Maria Groza, in *SMO*, 1969, p. 51.
- <sup>30</sup> *Idem, ibidem*.
- <sup>31</sup> *Idem*, „Fundamente semiotice în delimitarea termenilor poreclă/supranume”, in *SMO*, 1976, p. 136.
- <sup>32</sup> Aurelia Stan, „O problemă de terminologie onomastică: poreclă-supranume”, in *CL*, XVIII, 1973, 1, p. 90.
- <sup>33</sup> Christian Ionescu, „Observații asupra sistemului antroponimic românesc”, in *LR*, XXV, 1976, p. 521.
- <sup>34</sup> Ecaterina Mihăilă, „Despre geneza și funcția numelor proprii”, in *LR*, XXVII, 1978, 3, p. 267.
- <sup>35</sup> Vezi Natalia Cernăuțeanu, „Observații asupra sistemului de denotație personală în mediul Rural”, in *LL*, V, 1961, pp. 77-87; Al. Cristureanu, „Supranumele locuitorilor din satul Răchita, (raionul Sebeș, regiunea Hunedoara)”, in *CL*, VI, 1961, pp. 397-411; Doina Grecu, „Despre supranumele din comuna Berzovia I. Supranumele provenite din nume de familie, prenume și hipocoristice”, in *CL*, VII, 1962, pp. 53-56.
- <sup>36</sup> Ion Toma, „Nume de persoane în satul Lăcrița”, in *Contribuții filologice*, I, 1972, p. 48.
- <sup>37</sup> Maria Istrate, „Supranume-Pseudonime”, in *SO*, 3, 1982, p. 126.
- <sup>38</sup> *Idem, ibidem*.
- <sup>39</sup> „Aspecte ale denotației personale în Oltenia de Sud”, in *SCL*, 2, 1983, pp. 147-160.
- <sup>40</sup> T. Oancă, *Probleme controversate în cercetarea onomastică românească*, Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1996.
- <sup>41</sup> Primul s-a intitulat *Probleme controversate în cercetarea onomastică românească*, Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1996, iar cel de-al doilea *Geografie antroponimică românească. Metodă și aplicații*, Craiova: Editura Fundația Scrisul Românesc, 1998.
- <sup>42</sup> T.Oancă, *Onomastică și dialectologie*, Craiova: Editura „Fundatia Scrisul Românesc”, Craiova, 1999, pp. 18-19.
- <sup>43</sup> „Nume de familie din comuna Peștișani”, in *SCO*, 1/1996, Craiova: Editura Universitaria, p. 23.
- <sup>44</sup> Ion Popescu-Sireteanu, „Porecle și supranume din satul Drăgușeni, comuna Șcheia, județul Iași”, in *SCO*, 4/1999, Craiova: Editura Universitaria, p. 238.
- <sup>45</sup> Maria Andrei, *Antroponimia și conotația lingvistică*, Timișoara: Editura Mirton, 1998, p. 128.

<sup>46</sup> Domnița Tomescu, *Numele de persoană la români. Perspectivă istorică*, București: Editura Univers Enciclopedic, 2001, p. 118.

<sup>47</sup> Vasile Frățilă, *Contribuții lingvistice*, Timișoara: Editura de Vest, 1993, p. 141.

# Cultural Insights into Business Negotiations

Andreea ILIESCU  
University of Craiova,  
Departement of Applied Foreign Languages

## ABSTRACT

The negotiations cultural dimension represents a constant of business environment. More than an abstract concept, culture stands for the entirety of beliefs, norms and values of a nation. Business cultural vision underpins the traditions, the etiquette or the protocol deciphering as well as *the negotiator-business partner* dynamics. The art of negotiating embodies an intricate process of knowledge, with accurate coordinates and a well-defined temporal framework. The cultural implications that spring within business environment range from the negotiators' attitude towards their business partners, from the art of communicating to the significance of eye contact, of non-verbal language, to the meaning attached to gifts as well as to the formulae of introducing somebody.

**KEYWORDS:** *cultural understanding, cross-cultural negotiating*

Most anthropologists view culture as the total sum of the beliefs, rules, techniques, institutions and artefacts that characterize human populations. Culture refers to the shared values and beliefs of a society, to its design for living. Anthropologists also agree that culture is learned, not innate, that the various aspects of culture are interrelated and that culture defines the boundaries of different groups.

Historically, the word derives from the Latin word *colere*, which means *to build, to care for, to plant, or to cultivate*. Thus, culture usually refers to something that is derived from, or created by the intervention of human beings. On a more basic level, *culture* has been used to describe the *modus operandi* of a group of people. This concept of culture implies not only the shared *modus operandi* but also the shared values that underpin the *modus operandi*.

The concept of culture implies a thorough analysis of the following categories: language, religion, values and attitudes towards time, achievement, work, wealth, change, possessions, aesthetics, education, law and politics, technology and material culture as well as social organization.

One of the reasons that culture is so difficult to define is because it has so many elements that interrelate and change over time. One way of analyzing it is to seek categories of significant elements such as: language – spoken, written, official, hierarchy, international, mass media, colloquialisms; religion – sacred

objects, philosophical systems, beliefs and norms, prayer, taboos, holidays, rituals; values and attitudes towards time, achievement, work, wealth, change, the scientific, risk-taking, possessions; aesthetics – beauty, good taste, design, colour, music, architecture, brand names; education-formal, vocational, primary, secondary, higher literacy level, human resources, planning; law and politics- home country law, foreign law, international law, regulation, political risk, ideologies, national interests; technology and material culture – transportation, energy system, tools and objects, communications, urbanization, science, invention; social organization – family structures, social institutions, interest groups, social mobility, social stratification, class systems.<sup>1</sup>

Another step in gaining cultural understanding is to identify the group or community whose culture someone is interested in. Culturally, the world can be divided into a large number of groups, with each group having its own traditions, traits, values, beliefs, and rituals. People often speak in generalities, such as Asian culture, Latin culture, Western culture, and so on. With regard to negotiations, having a broad perspective about Asians is not sufficient since a Japanese negotiator may hold different values than a Chinese or Korean. Similarly, a culture and a nationality are not always the same. Once a negotiator knows the cultural group to which the other party belongs, he or she should attempt to understand the history, values, and beliefs of the country. The best way to learn the culture of another group is to devote many years to studying the history, mastering the language, and experiencing the way of life by living among the people. For a prospective negotiator, however, this commitment is inconceivable. As an alternative, one should gain as much insight into the culture of the group as possible by reading books, talking to people who are knowledgeable about the group, and hiring consultants who specialize in conducting business deals with the group.

For negotiators, the relevant cultural knowledge can be divided into two categories: a) traditions, etiquette, and behaviour of the group and b) players and the process. Negotiators should avoid forming stereotypical notions about a group and considering them as universal truths. For instance, not all Japanese avoid giving a direct negative answer. Not all Mexicans mind discussing business over lunch. Not all Germans make cut-and-dry comments about proposals. As a matter of fact, people are offended when someone uses stereotypes to describe their culture. A Latin executive would be offended to be told: ‘Although we plan to start the meeting at 9A.M., I know you won’t be here before 9:30 since Latinos are always late.’ In addition to national cultures, negotiators need to be aware of professional and corporate cultures. Professional cultures refer to individuals who have studied a specific discipline, such as accounting, economics, engineering, and chemistry. As a result of their studies, these professionals have developed analytical skills, have acquired technical jargon, and tend to look at problems through their own professional interest (which sets them apart from their typical national culture).

Over the years, a complex cross-cultural negotiating behaviour has been developed and ascribed to different societies: English negotiators are very formal and polite and place great importance on proper protocol. They are also concerned with proper etiquette. French business culture is intensely hierarchical – the more formal ‘vous’, rather than the familiar ‘tu’ and the business titles are frequently used. Although likely to speak English, French negotiators will appreciate the effort to conduct meetings in French. Generally, negotiators are direct and to the point. The French enjoy heated debate and a foreign negotiator will earn the respect of his or her counterparts by articulating his or her point of view clearly and intelligently. The French consider it vulgar to mention money at the start of a meeting, so this issue must be postponed until the end. Although the highest-ranking individual will make the final decision, lower-ranking intermediaries should not be neglected; effective communication with all levels of an organization is the key to business success in France. The French expect others to behave as they do when conducting business. Protocol is important and formal in Germany. Dress is conservative; correct posture and manners are required. Seriousness of purpose goes hand in hand with serious dress. The Swedes tend to be formal in their relationships; dislike haggling over price; expect thorough, professional proposals without flaws; and are attracted to quality. Italians tend to be extremely hospitable but are often volatile in temperament. When they make a point, they do so with considerable gesticulation and emotional expression. The Japanese often want to spend days or even weeks creating a friendly, trusting atmosphere before discussing business. In China, the protocol followed during the negotiation process should include giving small, inexpensive presents. As the Chinese do not like to be touched, a short bow and a brief handshake are used during the introductions. Developing close personal relationships is an essential part of doing business with the Chinese. In China always abide by the Confucian principles of showing humility, sincerity and courtesy in dealing with others and be sensitive to the concept of saving face. Never criticize or question counterparts in front of others and be aware that the Chinese find it difficult to say no, as this is seen to entail a loss of face. Unlike in the Western world, the Chinese are unlikely to enter into business until a personal relationship has been established. Delegates are expected to be punctual for business meetings and should enter the room in hierarchical order, led by the head of the delegation. The pace of negotiations can be slow; negotiators must accept that delays occur and show little emotion. At the conclusion of negotiations, foreign negotiators should expect an invitation to a lavish banquet, a grand gesture of Chinese hospitality. Business is conducted in a formal yet relaxed manner in India. Having connections is important and one should request permission before smoking, entering, or sitting. Emotion and drama carry more weight than logic does for Mexicans. Mexican negotiators are often selected for their skill at rhetoric and for their ability to make distinguished performances. For Brazilians, the negotiating process is often valued more than the end result. Discussions tend to be lively, heated, inviting, eloquent, and witty. Brazilians enjoy lavish hospitality to establish a comfortable social climate.

An important issue related to culture is time. The matter of time must be considered from the perspective of the following questions: 'What is the importance of punctuality for meetings?'; 'Is late arrival deemed to be discourteous?'; 'Are meetings well planned and do they run to schedule?' The meaning and importance of time vary from culture to culture. In Eastern cultures, time is fluid. It goes on forever. Therefore, if delay occurs in negotiation, it does not matter. In the United States, time is fixed and valuable. Time is money, which should not be wasted. For this reason, North Americans like to begin negotiation on time, schedule discussions from hour to hour to complete the day's agenda, and meet the dead-line to close the negotiation. To a Chinese, however, the important thing is to complete the task, no matter how long it takes. In a high context culture, establishing mutual understanding and developing friendship are seen as highly important. Time constraints will not necessarily take precedence over this and therefore it may be quite normal for meetings to overrun or to start late. In contrast, these norms of behaviour are likely to be a sign of inefficiency by participants from a low context culture. There are also deal-oriented cultures versus relationship-oriented cultures. Americans tend to worship time and manage it as though it were a tangible and scarce resource. Cultural time differences can be categorized according to whether they are monochronic or sequential and polychronic or synchronic as well as to the cultural orientation to past, present and future.

Monochronic approaches to time are linear, sequential and involve focusing on one thing at a time. These approaches are common in the United States, Germany, Switzerland and Scandinavia. Polychronic orientations to time involve simultaneous occurrences of many things and the participation of many people. This orientation is common in France, Italy, Greece, and Mexico. Negotiators from polychronic cultures tend to start and end meetings at flexible times; to take breaks when it seems appropriate; to be comfortable with a high flow of information; to try to read each other's thoughts and minds; to sometimes overlap talk, not to take lateness personally. On the other hand, negotiators from monochronic cultures tend to prefer prompt beginnings and endings; to schedule breaks; to deal with one agenda item at a time; to rely on specific, detailed and explicit communication; to talk in sequence and to view lateness as devaluing or as an evidence of lack of respect.<sup>2</sup>

According to Edward Hall, the following aspects drive surface behaviour, and their understanding can be of immense help in seeking cultural knowledge of a group. Cultures can be predominantly verbal or nonverbal. In verbal communications, information is transmitted through a code that makes meanings both explicit and specific. In nonverbal communications, the nonverbal aspects become the major channel for transmitting meaning. This ability is called context. Context includes both the vocal and nonvocal aspects of communication that surround a word or passage and clarify its meaning- the situational and cultural factors affecting communications. High context or low context refers to the amount of information that is given in communication. These aspects include: the rate at which one talks, the pitch or tone of the voice, the fluency, expressional patterns, or



nuances of delivery. Nonverbal aspects include eye contact, pupil contraction and dilation, facial expression, odor, colour, hand gestures, body movement, proximity, and use of space.

The greater the contextual portion of communication in any given culture, the more difficult it is for one to convey or receive a message. Conversely, it is easier to communicate with a person from a culture in which context contributes relatively little to a message. In high context cultures, information about an individual (and consequently about individual and group behaviour in that culture) is provided through mostly nonverbal means. It is also conveyed through status, friends, and associates. Information flows freely within the culture although outsiders who are not members of the culture may have difficulty reading the information.

In a low context communication, information is transmitted through an explicit code to make up for a lack of shared meaning - words. In low context cultures, the environment, situation, and nonverbal behaviour are relatively less important and more explicit information has to be given. A direct style of communications is valued and ambiguity is not well regarded. Relationships between individuals are relatively shorter in duration and personal involvement tends to be valued less. Low context countries tend to be more heterogeneous and prone to greater social and job mobility. Authority is diffused through a bureaucratic system that makes personal responsibility difficult. Agreements tend to be written rather than spoken and treated as final and legally binding.

Low context countries include the Anglo-American countries and the Germanic and Scandinavian countries.

High context cultures can be found in East Asia (Japan, China, Korea, Vietnam), Mediterranean countries (Greece, Italy, Spain, to lesser extent France), the Middle East, and to a lesser extent Latin America.<sup>3</sup>

Eye contact is another area of difference. Americans look each other directly in the eyes, which may be considered impolite in some other countries. However, an American can interpret not looking one in the eyes, as a reason for distrust. Silence is another source of misunderstanding. Silence is perfectly acceptable in certain cultures, whereas it can be a source of embarrassment in others. It can even be used to gain concessions, where the members of one culture simply outwait the members of another who find silence unbearable, break down, and make a comment that leads to a concession. Often body language or grunts express more than words, and negotiators from low-context cultures must be careful about their own body language so as not to send false messages. They must also be aware of high-context culture representatives' body language to infer meaning where verbal communication does not exist.

There are three types of interpersonal communication: verbal communication – has to do with words and the meaning of words; paraverbal communication – refers among other things to how loud the words are spoken, the meaning of silence and the significance of conversational overlap; nonverbal communication, also known as body language – people communicate without

using words. There are four key elements of nonverbal negotiating behaviour: *proxemics* – spatial behaviour, interpersonal distance; *haptics* – touch behaviour; *oculesics* – gaze behaviour, eye contact; *kinesics* – body movement, gestures.

Negotiators are the people who represent their organizations in striking business deals. While it is important to learn about culture and negotiating style, it may be more crucial to know about the organization that negotiators belong to and the process they must follow in seeking final approval of the agreement. A meaningful business agreement goes through a hierarchy of individuals in an organization before it is finalized. Therefore, it is useful to find out who the individuals are and who might influence the negotiation outcome, what role each individual plays, and what the informal networking relationships are between the individuals that might affect the negotiation.

Negotiation is not just a matter of arriving at a contract-the deal. It is a complicated process that involves a number of factors, many of which are culturally determined. One must never assume that the counterpart from another culture thinks alike. Doing so can lead to misunderstanding, frustration, and distrust, which may sour the climate of the negotiation and even lead to failure to arrive at an agreement. Classic examples are the question of the disagreement on the importance of protocol, and conflicts arising from a deal orientation versus a relationship-establishing orientation in negotiation meetings. The question of time can create frustration and misunderstanding between a culture emphasizing punctuality, such as Germany, and one where punctuality is of less importance, such as in Latin cultures. German negotiators can easily interpret ‘Latin time’ as being disrespectful if they are kept waiting. On the other hand, representatives from Latin cultures can feel that the German emphasis on punctuality is ‘pushy’. These conflicting reactions can create an underlying tension, which could sour the atmosphere surrounding the negotiation. Disagreement on the importance of protocol between formal cultures, such as Japan, and informal cultures, such as the United States, can be equally disruptive. The Japanese culture is characterized by rituals such as bowing and the formalistic exchanging of business cards (with both hands), which shows the status of the individuals and others’ acceptance of this status. The American emphasis on informality and the attempt to be on a personal first-name basis may be interpreted as disrespectful, particularly among the older and more traditional members of a Japanese delegation. This could lead to a loss of face, which is serious in Japanese culture and in most cases is irreversible.

Knowledge of a culture’s greeting behaviour is important because first impressions are crucial to the development of relationships. Many cultures use a handshake as a major form of greeting, some use a hug, some a combination of a handshake and a hug, but some cultures do not greet by touching. For example, Australians use a strong handshake, but the French use a light, gentle, single shake. Many Latin European cultures greet with an ‘abrazo’ – a combination of handshake, hug, and shoulder pats. The Japanese greeting involves a bow, and the Indian traditional greeting is *namaste* – place the hands in a praying position, palms together with the fingers just beneath the chin, bow and say *namaste*. Traditional

greeting in Thailand places the hands, palms together, in front of the chin, bow the head to touch the top of the fingers, and say *Sawasdee* – the word that means *Good Luck!*

A basic source of misunderstanding is an emphasis on making a deal versus establishing a relationship. Making a deal is typical of legalistic cultures such as Western European and North American, whereas establishing a relationship is typical of Oriental, Latin American cultures. Building trust and rapport with the customer is important everywhere in the world, not only in relationship-oriented cultures. The difference is that with Africans, Latin Americans and most Asians one has to develop that climate of trust before one starts talking business. In these cultures, first one makes a friend, then a deal. Legalistic cultures try to establish an ‘airtight’ contract that takes into consideration all contingencies. In relationship-oriented cultures the relationship one builds with a counterpart will have a strong personal component in addition to the company-to-company aspect.<sup>4</sup>

When people negotiate with someone outside their home country, culture becomes a significant factor. It is because people from different cultures present a different perspective in everything they do. Thus, their negotiating style, skills, and behaviour vary. More specifically, culture affects the definition of negotiation, the selection of negotiators, protocol, communication, time, risk propensity, group versus individual emphasis, and the nature of agreement. Protocols and deportment deal with greeting, degree of formality, gift giving, touching, eye contact, deportment, emotions, silence, eating, body language, and punctuality.

Within the negotiating framework, culture shouldn’t be seen anymore as a barrier but as a landmark; it has to cease being a close book in order to become one that is worth deciphering.

## NOTES

<sup>1</sup> Dorel Paraschiv, *International Business*, București: Editura ASE, 2005, p. 91.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 98.

<sup>3</sup> Donald W. Hendon, Rebecca A. Hendon, Paul Herbig, *Cross-Cultural Business Negotiations*, Westport, Quorum Books, 1996, pp. 65-67.

<sup>4</sup> Dorel Paraschiv, *op.cit.*, p. 102.

## BIBLIOGRAPHY

- Gibson, Robert (2000), *Intercultural Business Communication*, Berlin: Cornelsen & Oxford University Press.
- Hofstede, Geert (2001), *Cultural Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*.
- Paraschiv, Dorel (2005), *International Business*, București: Editura ASE.
- Tropmenas, Fons (1993), *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, London: The Economist Books, London.

# Termeni argotici, (sub)colocviali și familiari proveniți din limbajele „de atelier” și din vocabularele meșteșugurilor tradiționale

Constantin MANEA  
Maria-Camelia MANEA  
Universitatea din Pitești,  
Facultatea de Litere

**ABSTRACT:** *Slang, (Sub)Colloquial and Informal Terms Originating in ‘Workshop’ Language and Traditional Crafts Vocabularies*

The present paper intends to give an overall image of the Romanian slang (and slangy, or highly colloquial) terms, which obviously breathe new life into the lexicon of the language, especially by dint of their connotative-imaginative – hence, essentially metaphoric – character. This is only the first part of a larger forthcoming contribution, and it is materialized in a modest glossary of slang terms and phrases whose meaning stems out of the non-technical ‘workshop’ vocabulary (thus, in sharp contrast to the actually technical and scientific lexicon).

**KEYWORDS:** *Romanian slang, colloquial and subcolloquial terms*

1. Terminologie cu caracter predominant de tabu și/sau vulgar, esențialmente minând autoritatea limbii standard și utilizată îndeosebi de categoriile de clasă, dar și de anumite categorii sociale preocupate să se distingă de masa vorbitorilor (J. Marouzeau), argoul are locul său bine delimitat în arhitectura diastratică a limbii.

Aspectul benefic pe care îl prezintă – în mod, s-ar zice, paradoxal – astfel de termeni și expresii este, fără îndoială, înnoirea semantică a fondului lexical actual, sub aspectul adevăratei lor **fantezii conotative** (și, uneori, **eufemistice** – de ex., pentru conceptul de „băutură”, se folosesc termenii: *sirop, medicament, calmant, dezinfectant, adormire, streptomycină, flanelă de Drăgășani / Odobești, stropeală, liniștire, împărtășanie, închinare, valeriană, vanilie, sfințenie*), ca și debordantei bogății **sinonimice** – de pildă, pentru „închisoare” se folosesc termenii: *bordei, bortă, arcan, preventoriu, locație, obor, întreprindere, labirint, răcoare, pension (pentru femei), reclusiune, incintă, incubator, groapă, hrubă, grotă, văgăună, pripon, templu, bască, ostrov, cofă, staționar, colegiu, sălaș, sechestrul, dubă, ospiciu, fermă (de stat), tabără, universitate, pivniță, cușcă, colivie, cotlon, copcă.*

În toate aceste creații semantico-lexicale, sporirea efectului expresiv este asigurată de **metaforizare**, mai ales în condițiile în care: trăsăturile distinctive ale

termenului propriu și ale celui figurat aparțin unor sfere semantice cât mai puțin compatibile, termenul figurat provine dintr-o clasă de cuvinte cu un câmp semantic mai restrâns, un termen propriu foarte concret dezvoltă sensuri conotative deosebit de expresive (de ex. *tighel* „dojană”), termenii provin din stiluri depărtate de stilul familiar-argotic (de ex. *segment* „picior”). În acest context, se poate remarca pătrunderea în vorbirea argotică – sau argotizantă ori (sub)colocvială – a unui mare număr de termeni livrești, tehnici (sau tehnico-științifici), chiar savanți, cum sunt: *acciz, acut, a anestezia, antene, boxe, brand, clișeu, colimator, a degresa, dinamită, a dizolva, ecologist, ecran, extemporal, falșet, fază, fălcele, flanc, flotă, a glisa, hamlet, hemogramă, incintă, interval, labirint, laminor, ludovici, luxat, malaxoare, mușă, mulaj, nivel politic, orbită, oxidat, paralel, parapanță, perfuzie, polizor, precipitații, profundor, recital, a se reseta, satelit, scenariu, a skipa, solvabil, stronțisor, tandem, a teleporta, timpan, torpilat, tranzistor, a trotila, umoare, vernisaj*.

Dacă expresivitatea acestor termeni se bazează mai ales pe efectul insolit al asocierii unor domenii – lexicale și referențiale – foarte depărtate, ilustrare perfectă a tendinței vocabularului limbii de a se reînnoi, apelând îndeosebi la registrul figurat și concretetea exprimării, nu același lucru se poate afirma despre cuvintele care nu fac parte din lexicul de orientare științifico-tehnică (sau tehnico-științifică) – cele care pot fi numite mai degrabă „termeni de atelier” sau termeni aparținători lexicului meșteșugurilor tradiționale.

Pentru (o binevenită, credem) comparație, am înregistrat în lucrarea de față – care continuă preocuparea noastră mai veche de a studia și ilustra implicarea termenilor tehnico-științifici în îmbogățirea vocabularului argotic și (sub)colocvial românesc – și termenii preluați de vocabularul colocvial și argotic (sau argotizant) din lexicul aparținând meșteșugurilor (tradiționale) și din lexicul tematic a cărui denotație se înscrie în sfera meseriilor, a activităților practice, a „atelierului” – mărturie a aceleiași apetențe a vorbitorilor pentru sensul figurat, pentru concret, pentru exprimarea plastică.

De multe ori, acești termeni sunt foarte familiari pentru utilizatori, deși sunt destul de multe cazuri când aceștia nu mai sunt conștienți de sensul propriu (sau sensul inițial) al cuvintelor respective: de exemplu, foarte puțini vorbitori mai știu că *pârnaie* avea, la origine, sensul de „oală mare” sau că *uium* înseamnă la bază „cantitate procentuală de făină, de grăunțe sau de alte produse reținută la moară, la batoză, la povarnă etc. drept plată în natură pentru măcinat, treierat, distilare etc.”, iar sensul lui *edec* era inițial acela de „(1) odgon lung cu care se lega de catarg sau de babalele din proră o ambarcațiune sau o navă pentru a fi remorcată de pe mal”; la fel, etimologic, *fest* provine de la adverbul germ. *fest*, care înseamnă „1. fix, stabil; 2. tare, solid; ferm”, iar substantivul *Riegel* înseamnă în limba germană „1. zăvor; 2. baton (*de ciocolată etc.*); 3. bucată / calup de săpun”.

2. Ordonarea termenilor argotici, (sub)colocviali și familiari pe care i-am fișat din variate surse – ordonare care pleacă de la domeniile referențiale ale acestor termeni – ne-a sugerat următoarea schiță de glosar cuprinzând termeni și

expresii provenite din limbajele „de atelier” și din vocabularele meșteșugurilor tradiționale:

◇ **Termeni din domeniul agronomiei / agriculturii:** **altói<sup>1</sup>** *s.m.* „proxenet”; **a altoi<sup>2</sup>** *v.tr.* „a bate, a lovi, a plesni”; **fermă de stat** „închisoare, pușcărie”; **lucernă** „flecuri, lucruri neînsemnate”; **tarla** (*în expresia a ieși la tarla*): „(d. hoți) a merge la furat”; (*în expresia a avea optică de tarla*): „a gândi îngust, limitat”.

◇ **Termeni din domeniul zootehniei:** **a țesăla** *v.tr., v.refl.* „a (se) pieptăna”.

◇ **Termeni din domeniul anatomiei și fiziologiei:** **plămân** „sân, mamelă”.

◇ **Termeni din domeniul chimiei:** **lanolină** „1. om bun, generos; 2. om naiv”; **sodă** „băutură alcoolică incoloră; votcă”; **spirtar** „băutor de spirt medicinal”.

◇ **Termeni din domeniul cinegetic:** **alice** „priviri înfocate”.

◇ **Termeni din domeniul comercial:** **angrosist** „hoț sau deținut versat / de înaltă clasă”; **bazar** „ascunzătoare de obiecte furate”; **buticar** „1. minor internat într-o instituție de reeducare; 2. infractor care fură din magazine; 3. deținut minor, „breteluță”; 4. proprietar de butic; 5. vânzător într-un butic”; **client** „1. victimă potențială (*a unui hoț*); 2. infractor căutat de poliție; 3. tip, individ (*ca protagonist al unei narațiuni în limbaj argotic*)”; **preț** *s.n.* (*în expresia a face prețul*): „a aprecia dacă cineva poate fi înșelat sau furat”; **vamă** „impas erotic datorat vârstei, unui accident fizic sau psihic”; (*în expresia a intra în vamă*): „a ajunge la orgasm”; **a vămui** „a fura o parte (*din ceva*)”.

◇ **Termeni din domeniul comercial și al finanțelor:** **firmă** (*în expresia a-și face firmă*): „a deveni lider neoficial al unui grup de deținuți, prin forță sau prin inteligență; a fi șmecher”.

◇ **Termeni din domeniul construcțiilor:** **balamale** „articulație osoasă, încheietură”; (*în expresia a nu-l (mai) ține balamalele*): „a fi slăbit, a nu (mai) fi în stare de ceva / să facă ceva / nimic”; **balcon** / (*mai ales la pl.*): **balcoane** „sân / sâni”; **balconar** „homosexual care practică felația”; **calorifer** „1. prostituată; 2. amantă”; **cavou** „arestul poliției”; **cherestea** *s.f.* (*în expresia a lua la cherestea*): „a fi bătut / lovit”; **costum de placaj** „coșciug”; **ială** *s.f.* „gură”; **ipsos** „1. experiență; 2. persoane influente, pile”; **moloș** „arpacaș”; **parter** „fund, posterior”; **placaj** *s.n.* (*în expresia a băga (pe cineva) în costum de placaj*): „a omori, a asasina, a lichida (*pe cineva*)”; **roabă** „1. dubă de intervenție; 2. femeie consumată, trecută”; **a sclivisi** *v.refl.* „a se îmbrăca cu grijă exagerată; a se dichisi”; **smoală** „trădare”; **a șânțui** „a tăia, a spinteca (*pe cineva*) cu cuțitul”; **a tencui** *v.refl.* „a se machia”; **țâțâni** (*în expresia a-și ieși din țâțâni*): „a se enerva, a se înfuria”; **țigluit** „elegant, gătit”; **a vărui** „a se ameți din cauza băuturii, a se îmbăta”; **vărui** „amețit din cauza băuturii, beat”; **vopsea** *s.f.* (*în expresia a lua vopseaua*): „a bate, a lovi”; **a vopsi** „a se ameți din cauza băuturii, a se îmbăta”, **vopsit** „amețit din cauza băuturii, beat”.

◇ **Termeni din domeniul finanțelor:** **a avea o poliță de plătit** (*cuiva*) „a urmări să se răzbune (*pe cineva*)”.

◇ **Termeni din domeniul industriei alimentare: a conserva** *v.tr.* „a aresta“; **conservă** „mașină de intervenție a brigăzilor de jandarmi“; **ulei** „mită, șperț, șpagă“.

◇ **Termeni din domeniul juridic: aprod** „hoț începător”.

◇ **Termeni din domeniul medicinei: aspirina săracului** „(*glumeț*) contact sexual”; **calomel** *s.n.* „purgativ”<sup>1</sup>; **frecție la piciorul / la un picior de lemn** „gest sau acțiune inutilă, care nu poate ameliora o stare de fapt”; **moașă comunală** „persoană care e solicitată să facă foarte multe treburi; factotum”; **pastilar** „1. mincinos; 2. intrigant”; **pastilă** „1. minciună; 2. intrigă”; **pastiloman** „individ care se droghează”; **ventuză** *s.f.* „(*glumeț*) „sărut înfocat, pasional”; **a pune ventuze** „a săruta cu pasiune”.

◇ **Termeni din domeniul meșteșugurilor și meseriilor: a apreta** „1. a bate, a lovi, a plesni; 2. a fura”; **bidinea** „pământuf”; **bumbac** (*în expresia a face pe cineva bumbac*): „1. a bate foarte tare pe cineva; 2. a batjocori sau a păcăli pe cineva”; **căptuși** „I. *v.tr.* a bate; II. *v.refl.* a da de necaz”; **ciocăni** *v.tr.* (*d. bărbați*) / *v.refl.* (*d. femei*) „a avea contact sexual”; **clește** I. *s.m.* „mână; labă; II. *adj.inv.* (*a fi*) beat mort”; **a coafa** *v. tr.* „a bate (*pe cineva*), a trage de păr (*pe cineva*)”; (*asta nu mă coafează* „(*asta*) nu-mi convine”; **a croșeta** „(*la fotbal*) a dribla în zigzag”; **a deșuruba** „a ancheta, a interoga; a determina să mărturisească o faptă”; **f(i)erăstrău** „(*glumeț*) placă dentară, proteză dentară”; **fest** *adj., adv.* „1. minunat; 2. fix, (care se potrivește) perfect (ca măsură)”; **flecuit** „beat”; **foarfecă** „(*în fotbal*) lovire a mingii printr-o mișcare de forfecare a picioarelor”; **gămălie** „1. (*glumeț*) glandul penisului; 2. cap; minte, inteligență”; **ilău** „pat”; **a împăia** *v.tr.* „a omorî, a ucide, a asasina”; **a lăcui** „1. a aresta; 2. a bate”; **a plumbui** „a împușca pe cineva, a ciurui”; **lipitură** „1. încercarea de a seduce pe cineva; 2. înțelegere între două persoane încheiată printr-un intermediar”; **mangal** „modalitate rapidă de sinucidere”; (*în expresia a freca mangalul*): „(*vulg.*) a lenevi, a trândăvi”; **meseriaș** „I. *s.m.* 1. om iscusit; 2. delincvent de mare clasă; II. *adj.invar., adv.* excelent, foarte bun, de calitate superioară”; **a meșteri** „I. *v.tr.* a face rău (*cuiva*); II. *v.refl.* a se automutila pentru a obține transferarea la infirmerie”; **mistrie** „1. mână, palmă; 2. (*în argoul frizerilor*) brici”; **a panacota** „a fura din buzunare”; **panacot**, 1. înghesuială, aglomerație; 2. furt din buzunare”; **panacotist** (sau **panacotar**) „hoț de buzunare”; **placheu / rar blacheu** (*în expresia a i se roade placheurile*): „a avea un necaz”; **plată** *s.f.* (*în expresia a intra în plată*): „1. a pierde o partidă la jocul de cărți; 2. a trebui să plătească o datorie”; *s. f.* (*în expresia a rămâne plată*): „a rămâne de rușine, a se face de râs”; **râșniță** „ceas sau aparat electric / electronic defect sau de foarte proastă calitate”; **sârmă / sârmar** „moldovean”<sup>2</sup>; **șanuri** „picioare”; **a avea mărar pe șanuri** „a fi pârș pe picioare”; **a șlefui** (*în expresia a se șlefui pe traseu*): „a se șmecheri în pușcărie, a se iniția în domeniul infracțiunilor”; **ștaif** (*în expresia a fi om cu ștaif*): „a fi binecrescut, a se purta cuviincios”; **tescuire** „anchetă severă”; **a tescui** *v.tr.* „a ancheta sever (*pe cineva*)”; **tighel** *s.n.* (*în expresia a trage un tighel*): „(*d. bărbați*) a avea un cont sexual; a poseda o femeie”; **a tivii** „a poseda sexual o femeie”; **tivitoare** „prostituată”; **tivitor** „bărbat viril”; **toval** „obrazul „gros” al unei persoane lipsite

de caracter”; **uium** (în expresia **a vărsa uiumul**): „a mitui”; **a unge bine** „a bate zdravăn (pe cineva)”; **a unge osia** „a da bacșiș (cuiva), a mitui (pe cineva)”; **ungere** „mită, șperț, șpagă”; **vătuît** „1. bătut, cotonogit; 2. condamnat la închisoare”.

◇ **Termeni din domeniul militar: tragerea excepțională din decembrie** (*glumeț*)<sup>3</sup> „revoluția română din decembrie 1989”; **trăgaci** „sfârcul sânelui”; **tun** „1. afacere importantă; 2. infrațiune, în urma cărei se obțin bunuri importante”; (în expresia **a da un tun**): „a se îmbogăți (peste noapte), a da lovitura”; **tun la capac** „1. redus la tăcere; 2. omorât”; **tunar** „1. hoț de locuințe; 2. infractor renumit”.

◇ **Termeni din domeniul divertismentului: caterincar** „persoană glumeață; om care duce cu vorba”; **caterincă** (cu sensul primar de „flașnetă”): „1. cursă, capcană; 2. zgomot, gălăgie; 3. scandal, ceartă; 4. vorbărie neserioasă prin care interlocutorul este ironizat fără să-și dea seama; (*p.ext.*) palavre, lucruri neserioase (*spuse de cineva*), abureală; minciuni”; **circar** „1. hoț prost; 2. persoană neserioasă”; **filatelist** „(*iron.*) bărbat firav, pipiriu”; **flașnetar** „(*peior.*) informator, denunțător”; **jongler** „avocat”; **mască s.f.** „1. figură, față; 2. disimulare; 3. persoană proastă”; (în expresia **a lăsa (pe cineva) mască**): „a ului, a lua prin surprindere (*pe cineva*)”.

◇ **Termeni din domeniul muzicii: armonică** „aparat de radio”; **clarinet** (în expresia **a o lua la clarinet**): „a practica felația”; **muștiuc s.n.** „gură; figură”; **muzicuță** „gură”; **a avea muzicuță** „a vorbi în timpul unui joc de noroc”; **toboșar** „informator al poliției sau al administrației penitenciarului”.

◇ **Termeni din domeniul muzicii și al divertismentului: trâmbițar** „1. denunțător, informator; 2. persoană bârfitoare”; **țambal** „1. patul de la izolator sau de la arest (în armată), confecționat din lemn; 2. barbă nerasă”; **țambalagiu** „informator, delator”; **taragot** „penis”; **violist** „pervers sexual care este satisfăcut numai prin flagelarea sa ori a partenerei sale; sado-masochist”.

◇ **Termeni din domeniul pedagogic-educational: lucru manual** „(*glumeț*) masturbare, onanie”.

◇ **Termeni din domeniul administrativ și politic: emisar** „complice al unui spărgător de locuințe care supraveghează obiectivul pentru a afla obiceiurile proprietarilor”; **pașaport s.n.** (în expresia **a i se face cuiva pașaportul / rar a da cuiva pașaportul**): „a i se întocmi (*cuiva*) actele de deces”.

◇ **Termeni din domeniul telecomunicațiilor: sârmă** (în expresia **a da o sârmă**): „a telefona” (expresia este calchiată după franc. *donner un coup de fil*).

◇ **Termeni din domeniul sportiv: alergător s.m.** „1. complice al unui spărgător de locuințe care supraveghează obiectivul pentru a afla obiceiurile proprietarilor; 2. (*pl. alergători*) încălțăminte”; **bară** (în expresia **a o da în bară**): „a eșua, a da greș”; **biliard** „penis, confecționat de deținuți din pungi de material plastic, în care se introduc bile”; **minge** (în expresia **a fi cu / a avea mingea la centru**): „a fi gravidă”.

◇ **Termeni din domeniul tehnicii generale: alamă / pl. alămuri** „bijuterii false cu care hoții induc în eroare persoanele naive”; **apărătoare** „pălărie; șapcă; fes; căciulă”; **aragaz** „(în vocabularul adolescenților) băiat grăsuț, sedentar,



stângaci”; **arămit** „lovit, bătut”; **aurolac** „copil sau adolescent vagabond (*care se droghează cu substanțe chimice volatile – mai ales solvenți / compuși ai acetonei*)”; **a avea scurgere la ungeri** (*sau – glumeț: a avea ungeri la scurgere*): „a suferi de o boală imaginară”; **burghiu** (*în expresia a lua în burghiu*): „a poseda sexual o femeie”; **butelie** (*în expresia a sta cu ochii ca pe butelie*): „a fi foarte atent, a nu scăpa (*ceva / pe cineva*) din ochi”; (*în expresia a veni cu butelia la încărcat*): „se spune despre un deținut care se află la prima condamnare și are o perioadă de detenție mică”; **cant** *s.n.* (*în expresia pe cant*): „(*d. o afacere*) nesigur, riscant”; **capac** (*în expresia ... de mi-au / i-au sărit capacele* „...într-un grad extrem, teribil de mult / puternic”; **cazma** „mână; palmă”; **clei** I. *s.n.* contact sexual; II. *adj.inv.* 1. care nu știe absolut nimic (*la o examinare*); 2. beat (criță)”; **clift** „1. îmbrăcăminte, haine; 2. bărbat care întreține o femeie de moravuri ușoare”; (*în expresia a fi pus la clift*): „a fi îmbrăcat elegant”; **fochist** „(*iron.*) homosexual, pederast”; **a înșuruba** „1. (*d. un bărbat*) a avea contact sexual; 2. a condamna la închisoare; 3. a bate rău de tot (*pe cineva*); 4. a imobiliza, a anihila”; **nit** „om prost”; **pană** *s.f.* (*în expresia a băga o pană*): „a împiedica pe cineva să acționeze”; **a prelucra** *v.tr.* „1. a ancheta sever (*pe cineva*); 2. a face (*cuiva*) morală; a certa (*pe cineva*)”; **roțițe** (*în expresia a i se învârti (cuiva) roțițele*): „a fi inteligent, a-i merge mintea; a fi în cunoștință de cauză”; **șaiabă** *s.f.* (*în expresia a trage la șaiabă*): „a se speti muncind, a trudi din greu; a face o muncă brută; a fi la munca de jos”; **șpiț** (*în expresia a durea (pe cineva) în șpiț*): „a nu-i păsa, a-i fi indiferent”; **ștangă** „1. minciună; 2. relație”; (*în expresia a băga o ștangă*): „a favoriza (*cuiva*) o relație, a interveni pentru cineva”; **știft** „1. obiecte demodate, vechi; 2. tot ce este fără valoare”; **șurub** *s.n.* (*în expresia a slăbi șurubul*): „1. a reduce gradul de exigență / nivelul pretențiilor; 2. a renunța la folosirea unor mijloace de constrângere”; (*în expresia a strânge șurubul*): „a întrebuiți mijloace de constrângere, a înăspri regimul (*împotriva cuiva*)”; (*în expresia a întoarce șurubul (cuiva)*): „a pregăti (*cuiva*) o capcană”; **tencuială** „fad de obraz (gros), machiaj”; **turnătorie** „1. activitate de informator; 2. trădare, delațiune”; **vinclu** „locul de îmbinare a stâlpului și a barei transversale a unei porți de fotbal, handbal, polo, hochei etc.”.

◇ **Termeni din domeniul tehnicii populare**: **moară** „ceas”; **moară galbenă** „ceas de aur”.

◇ **Termeni din domeniul transporturilor**: **edec** „1. client permanent (*al unei prostituate*) și aproape impotent; 2. rudă de sânge, 3. servitor bătrân”; **frână de muci** „(*peior.*) mustață”; **matroz** „infractor neexperimentat”; **osie** *s.f.* (*în expresia a unge osia*): „a da bacșiș (*cuiva*), a mitui (*pe cineva*)”; **a parca** „a veni la o iubită / amantă”; **parcare** (*în expresia cel mai tare din parcare*): „cel mai deștept; cel mai puternic”.

◇ **Termeni din domeniul turismului**: **cabanier** „gazdă de hoți”.

◇ **Termeni de apartenență referențială multiplă** (din lexicul interdisciplinar): **cărbune** „tupeu”; **a desena** „a denunța (*pe cineva*)”; **a garnisi** „a bate, a cotonogi”; **fir** *s.n.* (*în expresia a se băga pe fir*): „a interveni în relația dintre două persoane; a se amesteca într-o acțiune”; **fitil** *s.n.* (*în expresia a băga fitile*): „a

provoca (și întreține) zâzanie”; **lopată** „palmă mare”; **magazie** „1. stomac, burtă; 2. tabacheră”; **rotație** s.f. (în expresia **a face rotație**): „a-i trimite (cuiva) dosarul în instanță”; **țeavă** s.f. (în expresia **a băga (pe cineva) pe țeavă**): „1. a denunța pe cineva care a săvârșit o abatere disciplinară; 2. a face recomandări favorabile cuiva, în vederea obținerii unei recompense”.

**3. În concluzie**, reiese în mod indubitabil importanța deosebită a unor domenii referențiale din sfera preocupărilor comune sau tradiționale ori „de atelier” în îmbogățirea lexicului argotic/argotizant și (sub)colocvial, cum sunt domeniul tehnicii generale, al meșteșugurilor și meseriilor, al sportului și al divertismentului în general.

Astfel de cuvinte „colorate” sunt create, în principal, prin **deviație semantică**, bazată de **metaforizare** (și, mai rar, pe **metonimie**) – cu condițiile, aproape generale, ca: trăsăturile distinctive ale termenului propriu și ale celui figurat să aparțină unor sfere semantice cât mai divergente, termenul figurat să provină dintr-o categorie de cuvinte având un câmp semantic mai degrabă restrâns, iar termenul propriu care dezvoltă sensuri expresive să fie cât mai aproape de un sens concret.

Foarte frecvent utilizați în mediile mai puțin supuse formelor și influențelor tradiționale, dar și în limbajul specific mass media, termeni cum sunt cei de mai sus considerăm că merită toată atenția din partea lingvistului (în primul rând, a lexicografului) – deși, bineînțeles, este nepotrivit, din considerente etice și estetice, ca vorbitorii limbii să abuzeze de ei.

## NOTE

- <sup>1</sup> Sensul propriu al termenului **calomel**, folosit în medicină și farmaceutică, este următorul: „clorură de mercur sub forma unei pulberi albe, fine, insolubile în apă, fără gust, fără miros, având acțiune purgativă și vermifugă; clorură mercurică”.
- <sup>2</sup> Termen a cărui etimologie se rezumă la o anecdotă plasată în timpul foametei din anii 1946-1947, când moldovenii plecați în căutare de alimente spre regiunile din sud ale țării, călătorind pe acoperișul vagoanelor de tren, ar fi încercat să evite **sârmele** întinse transversal deasupra căii ferate.
- <sup>3</sup> Termenul **tragere** este, aici, folosit pentru efectul de calambur – implicând, pe de o parte, sensul din domeniul militar și, pe de altă parte, sensul de „extragere (la) loto”.

## BIBLIOGRAFIE

- Astaloș, George (1993), „Miniglosar argotic”, in *Luceafărul*, 27, pp. 8-10.  
Bidu-Vrânceanu, Angela (1990), „Relațiile dintre limbajele tehnico-științifice și limbajul literar standard”, in *LL*, vol. III-IV, pp. 277-284.  
Bidu-Vrânceanu, Angela; Forăscu, Narcisa (1988), *Cuvinte și sensuri*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.  
Coteanu, Ion; Bidu-Vrânceanu, Angela (1975), *Limba română contemporană*, vol. II, București: Editura Didactică și Pedagogică.

- Croitoru-Bobârniche, Nina (1996), *Dicționar de argou al limbii române*, Slobozia: Editura Armina.
- Dimitrescu, Florica (1995), *Dinamica lexicului românesc – ieri și azi*, Cluj-Napoca: Editura Clusium-Logos.
- Dimitrescu, Florica (1997), *Dicționar de cuvinte recente*, ediția a II-a, București: Editura Logos (DCR<sub>2</sub>)
- Francois-Geiger, Denise; Goudaillier, Jean-Pierre (1991), „Parlures argotiques”, in *Langue française*, 90, Paris: Larousse.
- Guilbert, Louis (1975), *La créativité lexicale*, Paris: Librairie Larousse.
- Hristea, Theodor (1981), „Extensiuni semantice în limba română actuală”, in *România literară*, nr. 20 din 14 mai, p. 19, col. 3.
- Hristea, Theodor (1994), *Probleme de cultivare și de studiere a limbii române contemporane*, București: Academia Universitară Athenæum.
- Iordan, Iorgu (1975), *Stilistica limbii române*, București: Ediție definitivă.
- Lupu, Coman (1972), „Observații asupra argoului studenților”, in *LL*, 3, pp. 349-354.
- Marouzeau, J. (1951), *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris.
- Moise, Ion (1994), *Studii de lingvistică generală*, Pitești: Editura Tip-Naste.
- Pană-Dindelegan, Gabriela (coordonator) (2001), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, București: Editura Universității din București.
- Partridge, Eric (1995), *The Wordsworth Dictionary of the Underworld*, Cumberland House.
- Stoichițoiu-Ichim, Adriana (2001), *Vocabularul limbii române actuale – Dinamică, creativitate, influențe*, București: Editura ALL.
- Tandin, Traian (1993), *Limbajul infractorilor*, București: Editura Paco.
- Tohăneanu, G. I. (1977), „Argoul ostășesc”, in *Orizont*, 28, 5, p. 4.
- Țațomir, Nicolae (1987), „Expresii argotice”, in *Cronica*, 32, 47, p. 2.
- Volceanov, George; Doca, Ana-Dolores (1993), *Dicționar de argou al limbii engleze*, București: Editura Nemira.
- Zafiu, Rodica (2001), *Diversitate stilistică în limba română actuală*, București: Editura Universității din București.

# Numele proprii și categorizatorii de gen

Maria MIHĂILĂ  
Universitatea din Craiova,  
Departamentul de Limbi Străine Aplicate

## ABSTRACT: *Proper Names and Gender Categorizers*

Anthroponyms, as gender categorizers, carry a grammatical signification according to their being either feminine or masculine. They can be flexionary or derivational.

Toponyms are restricted only to flexionary categorizers of gender, grouped in two classes, according to their specific or non-specific character for certain gender value.

**KEYWORDS:** *anthroponyms, toponyms, gender, categorizer, flexion*

Genul este o categorie gramaticală internă, categorie inerentă bazei. Categoria genului reprezintă un prim aspect în funcție de care numele proprii se disting de numele comune. Dacă pentru numele comune și pentru toponime, opozițiile de gen sunt de tip *ternar* (m./f./n.) pentru numele proprii de persoană, opoziția este *binară* (m./f) sau chiar se neutralizează, în cazul numelor proprii de familie ocurente în stilul juridic-administrativ.

Toponimele par a se apropia de numele comune, prin particularitatea de a îngloba toate cele trei valori ale categoriei genului, însă se deosebesc, inclusiv de antroponime, prin absența trăsăturii semantice inerente, /Animat/, iar la nivelul strict formal, la tendința de impunere a neutruului în detrimentul masculinului. Predilecția pentru neutru este justificată prin faptul că „selectarea valorii de gen a numelor proprii de locuri se realizează în funcție de genul numelui comun al obiectului denotat, ale cărui caracteristici de gen sunt preluate de numele proprii.” (Ichim-Tomescu, 1998: 82)

Categoria referențială generală din care fac parte toponimele este lexicalizată în special prin substantive neutre, de tipul: *sat, oraș, lac, izvor, loc*, deci și toponimele corespunzătoare vor fi de genul neutru. Excepție fac numele de țări și oronimele. Primele se repartizează la feminin, dacă au terminația specifică *-a*, sau la neutru pentru celelalte terminații cu pluralul în *-uri*. Ultimele (oronimele) se încadrează la neutru sau masculin în funcție de opoziția formală de număr (*un Ceahlău – două Ceahlăuri* sau după forma gramaticală a determinanților adjectivali, *acești Carpați*).

Se știe că, în limba indoeuropeană arhaică, apariția femininului numelor comune a fost posterioară apariției opoziției uman/nonuman și a rezultat dintr-o

scindare dihotomică a umanului. Indoeuropeana clasică păstrează această motivare semantico-referențială: masculinul corespunde masculului, femininul femeiei, iar neutru e pus în relație cu asexuatele. Evoluția ulterioară a limbilor tulbură însă această repartizare a genurilor și duce la apariția unor conflicte între genul gramatical și genul natural.

a) Pentru o bază omonimă cu numele de botez al tatălui (patronimic), forma de feminin a numelui de familie va fi sau nu omonimă cu cea de feminin a numelui propriu de persoană (formată prin derivare cu sufixe moționale de la masculin): *Lucian/Luciana*, *Bogdan/Bogdana*, *Gabriel/Gabriela* sau derivată de la baza reprezentată de numele de familie, cu ajutorul categorizatorilor derivaționali de tipul:

- ca: *Bogdanca*
- oaia: *Bogdănoaia*
- oasa: *Bogdănoasa*

Se observă că, atunci când masculinul numelui de botez nu a dus la crearea unui feminin corespunzător, apariția femininului numelui propriu de familie e blocată.

b) Pentru o bază formată prin adăugarea unui sufix, fie de la numele de botez al tatălui, de la porecla ori de la numele care indică originea (geografică, etnografică) respectiv meseria sau situația socială a purtătorului de nume, categorizatorii derivaționali vor fi selectați în funcție de catalizatorul ocurent la nivelul limbii.

- |              |                              |
|--------------|------------------------------|
| -u/-a        | <i>Dumitru/Dumitra</i>       |
| -u/-oaia     | <i>Șchiopu/Șchiopoaia</i>    |
| -u/-uța      | <i>Lungu/Lunguța</i>         |
| -ie/-ia      | <i>Haralambie/Haralambia</i> |
| -eanu/-eanca | <i>Brăileanu/Brăileanca</i>  |

Spre deosebire de numele comune și toponime, pentru antroponime, fenomenul de pierdere (parțială sau totală) a motivației semantico-referențiale este absent, din cauza funcțiilor prototipice de identificare, semnificare și clasificare a referenților.

Numele de persoană formează un sistem de semne alcătuit dintr-un număr relativ închis de elemente, fiecare fiind caracterizat de trăsătura de denotație *a fi numit /N/ (x)*. Ele se organizează în două mari clase de echivalență, în funcție de categoria genului (m./f.), aflată în interdependență cu criteriul semantico-referențial al sexului purtătorului de nume. În utilizările lor oficiale, la numele de familie, criteriul sexului devine inoperant, referentul fiind vizat numai în calitatea de membru al familiei, impunându-se forma de masculin, ca reprezentant nonmarcat al categoriei.

Situația e alta însă în utilizările neoficiale ale numelor de persoană, în cazul cărora criteriul sexului purtătorului numelui își recapătă pertința în clasificarea indivizilor, prin intermediul numelui lor.

În limba română contemporană sunt două posibilități de marcare a opoziției de sex a referentului.

1. Pornind de la masculin se va construi o formă de feminin cu ajutorul unor categorizatori derivaționali de tipul [-a, -anca, -eanca, -eana, -easca, -oaia, -oaica, -oasa].

Acest procedeu e condiționat de istoria lexicală a numelui propriu de familie nemarcat care reprezintă baza de derivare: -ea/-oaica (*Cîrstea/Cîrstoica*).

2. Se va păstra forma nemarcată a numelui propriu de familie, dar ea va funcționa ca un gen comun (cf. M. Avram, 1967), ca în exemplele următoare: *acest Ionescu/acești Ionescu, această Ionescu/aceste Ionescu, un Munteanu/doi Munteanu, o Munteanu/două Munteanu*.

### **I. Categorizatorii de gen la antroponime**

Categorizatorii de gen, intrinseci bazei, sunt purtători ai unei semnificații gramaticale de tipul [+masculin] sau [+feminin], care se adaugă, obligatoriu, semnificației lexicale a numelor proprii de persoană. Ei pot fi de tip flexionar sau derivațional, fapt ce impune tratarea lor separată.

Categorizatorii flexionari de gen în limba română se organizează în două grupe în funcție de semnificația de masculin sau feminin pe care o impun modului lexical caracterizat prin trăsătura denominativă *a se numi* /N/ (x) (Miron-Fulea, 2005:111).

A. În clasa *categorizatorilor de gen masculin* se încadrează: finala consonantică (*Ștefan*); -u (*Radu*); -a (*Toma*), -ă (*Gică*); -ea (*Oprea*); -e (*Petre*); -i (*Vili*); -o (vocalic) (*Coco*); -iu (diftong) (*Puiu*).

B. Din clasa *categorizatorilor de gen feminin* fac parte: -a (*Ileana*); -ea (diftong): (*Floarea*); -e vocalic (*Zoe*); -i (vocalic) (*Lili*); -o (vocalic) (*Dodo*); finale consonantice (*Carmen, Catrinel, Tanțel, Irinel*).

Categorizatorii derivaționali de gen masculin în limba română sunt: -a: (*Dima*); -ea (diftong) (*Mitrea*); -aș (*Dumitraș*); -el (*Costel*); -ache (*Iordache*); -ică (*Petrică*); -ișor (*Petrișor*); -iță (*Mihăiță*); -uș (*Petruș*); -uț (*Vlăduț*); -uță (*Goguță*); -uțu (*Iorguțu*); -ușor (*Nicușor*).

Categorizatori derivaționali de gen feminin sunt: -a (*Bogdana*); -ia (hiat) (*Emilia*); -ca (*Leanca*); -eta (*Georgeta*); -ica (*Angelica*); -ina (*Leopoldina*); -ișoara (*Anișoara*); -ița (*Vilița*); -uca (*Măriuca*); -uța (*Măriuța*).

## II. Categorizatorii de gen la toponime

Toponimele au numai categorizatori flexionari de gen, repartizați în două clase: categorizatori specifici și categorizatori nespecifici.

A. *Categorizatorii specifici* sunt *-a* cu variantele *-ia*, *-ea*, care marchează apartenența toponimelor în genul feminin:

*-a*:                    *România, Craiova*  
*-ia (hiat)*:        *Italia, Germania*  
*-ea (diftong)*:    *Braniștea*

B. *Categorizatorii nespecifici* se caracterizează prin imposibilitatea de a se institui în indici de recunoaștere formală de gen, dincolo de opoziția feminin/nonfeminin (m.n), ei fiind corelați cu opoziția formală de număr sau cu determinanți adjectivali selectați, pentru a se stabili valoarea de masculin sau de neutru a toponimelor.

Nu de puține ori este reperată variația liberă între masculin și neutru (*un Caraimanu/doi Caraimanu*, dacă obiectul denotat este *munte*, dar *un Caraimanu/două Caraimanuri*, dacă e vorba de *vârf*):

*-i (vocalic)*:            *Adamclisi*  
*-u (vocalic)*:            *Alunu*  
*-i (semivocalic)*:        *Pițigoi*  
*-u (semivocalic)*:        *Bacău*  
*- terminații consonantice*:        *Brașov, Cluj*

### Concluzii

Din punct de vedere morfologic, numele proprii au o flexiune caracterizată prin prezența categoriilor gramaticale de gen, număr și caz. Descrierea flexiunii numelor proprii se distanțează de abordările anterioare.

### BIBLIOGRAFIE

- Bolocan, Gheorghe (1982), „Formarea numelor de grup în Oltenia”, in *SCL*, XXXIII, nr. 2.
- Gary-Prieur, M.-N. (1994), *Grammaire du nom propre*, Paris: PUF.
- Ichim-Tomescu, Domnița (1998), *Gramatica numelor proprii în limba română*, București: Editura All Educațional.
- Iordan, Iorgu (1983), *Dicționar al numelor proprii de familie românești*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Vascenco, Victor (1995), *Studii de antroponimie*, București: Editura Academiei.

# Indifferent Universe in Conrad's Fiction

Armela PANAJOTI  
*University of Vlora, Albania*

## ABSTRACT

Conrad's skepticism is in many ways a reflection of the intellectual transformations taking place at the end of the nineteenth century. In this context, his intellectual concern becomes an attempt to understand the true nature of the universe. Conradian universe is depicted as indifferent or evil to Conradian individuals. In order to represent the evil nature of the universe, Conrad uses natural symbols, which often subvert their traditional semantic associations. The paper focuses on three of Conrad's works, namely *The Nigger of the 'Narcissus'*, *Lord Jim* and *Heart of Darkness* and it intends to demonstrate how these symbols aid in the revelatory process of the indifferent nature of the universe.

**KEYWORDS:** *indifferent universe, mortality, awareness, individual*

Most of Conrad's early works reflect an individual attempt to come to terms with the nature of the universe. Conrad depicts the universe as constructed in such a way that it entertains itself with human tranquility, security, thought, expectation and need. This view of the universe as an indifferent authority that thwarts all human perspectives is symbolically represented by Conrad through the images of storm, sea, wild vegetation, which are capitially referred to by Conrad as "Dark Powers" in his *Lord Jim*.

The paper focuses on three of Conrad's works, namely *The Nigger of the 'Narcissus'*, *Lord Jim* and *Heart of Darkness* and it intends to demonstrate how these symbols aid in the revelatory process of the indifferent nature of the universe. Conradian characters often go through this process and as an outcome they suddenly become aware of the true nature of the universe. Each character's awareness undoubtedly complies with his personal perception and individual acquisition. Some suddenly become aware that they are mortal and that sooner or later they will die. Therefore, the paper discusses exactly Conradian symbolic representation of the indifferent universe in terms of his characters' awareness of mortality.

In *The Nigger of the 'Narcissus'* the storm is the most challenging natural test that sets on an existential trial the attitude of the whole crew, the solidity of old Singleton's resistance, the capacity of the officers' competence, the endurance of Donkin's laziness, the value of Podmore's zeal and above all, the solidarity of the people on board. When it is over, Singleton catches a glimpse of his own death,



whereas the young seamen identify their own sense of idleness with Wait's slackness.

Old Singleton, the symbol of resistance, after more than thirty long hours on the steering wheel, is finally defeated by the storm. This man of the sea, to whom Conrad purposefully denies education even after Cunningham Graham's suggestion for "*a Singleton with education*" (1897)<sup>1</sup>, becomes suddenly aware. For the first time he feels the burden of physical fatigue and mature age and realizes that he is now old and that the old age is succeeded by the mortal end:

For many years he had heard himself called "Old Singleton", and had serenely accepted the qualification, taking it as a tribute of respect due to a man who through half a century had measured his strength against the favours and the rages of the sea. He had never given a thought to his mortal self. (NN 60)

The man of the sea finally sees his old self and realizes that the sea is immortal and that one day they will no longer be together:

He looked upon the immortal sea with the awakened and groping perception of its heartless might; he saw it unchanged, black and foaming under the eternal scrutiny of the stars; he heard its impatient voice calling for him out of a pitiless vastness full of unrest, of turmoil, and of terror. He looked afar upon it, and he saw an immensity tormented and blind, moaning and furious, that claimed all the days of his tenacious life, and, when life was over, would claim the worn-out body of its slave.... (NN 61)

Despite the officers' charges and the crew's doubts about Wait's pretence, there is something in Wait that induces them to believe that he is about to die and it is exactly their own conviction that paralyses them. They hate Wait for the pain he gives them, yet they refuse to let him die. Although Belfast keeps repeating "*The man is dying, I tell ye!*" (NN 79), they resort to the white-haired Singleton as if to have a confirmation of what he had from the very beginning predicted. The reticent and laconic Singleton pleases them by reinforcing his oracle that Wait must die "*in sight of land*" (NN 80).

After the storm, Wait's confinement in his cabin parallels a patient's isolation in his dying bed. The crew members visit him and look after his whims. His cabin has become a temple for the frightening and lost souls to pray:

The little place, repainted white, had, in the night, the brilliance of a silver shrine where a black idol, reclining stiffly under a blanket, blinked its weary eyes and received our homage. (NN 64)

In his game with the crew, Wait is doubly self-deceived. As Robert Hampson (1992: 104) puts it, "*Wait is pretending to be pretending to die, and the second level of pretence is intended to deceive himself.*" In this mutual deception Wait needs the collaboration of the crew, which he ambiguously and solemnly invokes at the beginning of the novel when he announces "*I belong to the ship*" (NN 10). Later, when the falsity of their emotional complexity triumphs, "*the*

*latent egoism of tenderness to suffering appeared in the developing anxiety not to see him die” (NN 85) despite its likelihood. This explains the crew’s love-hate relationship with Wait. Although they are fully convinced of his eventual death, they stun when he dies:*

We did not know till then how much faith we had put in his delusions. ... A common bond was gone; the strong, effective and respectable bond of a sentimental lie. (NN 96)

In the end, even the materialist and servile Donkin becomes aware of his own mortality. Despite his devoted service, when he witnesses the downfall of his own god, ridicules, mocks and abuses him in the worst of ways. But,

Donkin, watching the end of that hateful nigger, felt the anguishing grasp of a great sorrow on his heart at the thought that he himself, some day, would have to go through it all – just like this – perhaps! His eyes became moist. “Poor beggar”, he murmured. (NN 95)

The storm, as one of the most challenging tests for the people on board the *Narcissus*, reveals in the meantime the crew’s collective psychology:

On men reprieved by its disdainful mercy, the immortal sea confers in its justice the full privilege of desired unrest. Through the perfect wisdom of its grace they are not permitted to meditate at ease upon the complicated and acrid savour of existence. They must without pause justify their life to the eternal pity that commands toil to be hard and unceasing, from sunrise to sunset, from sunset to sunrise; till the weary succession of nights and days tainted by the obstinate clamour of sages, demanding bliss and an empty heaven, is redeemed at last by the vast silence of pain and labour, by the dumb fear and the dumb courage of men obscure, forgetful, and enduring. (NN 55)

The passage is apparently governed by the Utilitarian psychology of Théodule Ribot, whose theories Conrad is much likely to have read. According to John E. Saveson<sup>2</sup> (1979: 288) this psychology governs the psychological suppositions and moral implications in the novel. In Ribot’s view,

pleasure in pain ... results often from the disharmony created by man’s indisposition to disciplined labour. The excessive pain of work induces an excessive pleasure in the morbid refinement of the conservative instinct in its forms of fear and debility and is marked by an excess of self-pity and melancholia. ... Melancholia ... is a stage only on the way to self-destruction and suicide. (Saveson 1979: 288)

Following the logic of Ribot’s argument and Conrad’s phrasing that Wait “*is nothing; he is merely the centre of the ship’s collective psychology and the pivot of the action*” (NN 168) we identify Wait as the bearer of Utilitarian psychology; he avoids work and displays selfish debility, an important principle in analyzing this

psychology. "*His weakness... suggests a psychosomatic condition as does his illness, which is mental rather than physical...*" (Saveson 1979: 288). Awareness of mortality finally touches him closely after the storm ends and he is eventually rescued.

Similarly, Ribot's Utilitarian psychology applies to the crew, whose thoughts "*floated vaguely between the desire of rest and the desire of life*" (NN 56). In the post-storm moments, the crew more than from physical fatigue, suffer from "*a morbid debility like that reaction against the pain of labour Ribot describes*" (Saveson 1979: 288).

In Conrad's stories the storm markedly becomes symbol of the evil universe as contrasted with the sun, symbol of deceptive tranquility. At the beginning of *Lord Jim*, Conrad subtly conveys, through the voice of the omniscient narrator, the sense of impending menace:

There was a fierce purpose in the gale, a furious earnestness in the screech of the wind, in the brutal tumult of earth and sky, that seemed directed at him ... (LJ 9)

After experiencing his first failure after two years' training for life at sea, Jim is frustrated and angry with the bad weather for "*taking him unawares*" (LJ 10). In this incident Conrad unites natural evil with the beginner's ironic destiny. Jim was too young when he became chief mate

without ever having been tested by those events of the sea that show in the light of day the inner worth of a man, the edge of his temper, and the fibre of his stuff; that reveal the quality of his resistance and the secret truth of his pretences, not only to others but also to himself. (LJ 11)

The *Patna* episode represents something larger than a simple turning event in *Lord Jim*. In the best of weather, *Patna*, out of some "*special arrangement of a malevolent providence*" (LJ 97) collides and instantly shatters the crew's confidence. The episode is therefore a lesson to be alert to and dubious about life's soft grounds. It is because he judges that you can not trust appearance that Marlow believes that people should trust "*the sovereign power enthroned in a fixed standard of conduct*" (LJ 34). Because of the insecurity and frailty found hidden in the universe and self, man should adjust and probably limit self.

"*Nothing can touch me!*" (LJ 175) distinctively articulated by Jim becomes his existential refrain. He accesses the reality of death with *Patna*, but fails to face it out of an inexplicable impulse. He is indignant at being caught off guard by the natural forces. He gets frustrated with the gossipy seamen who define his professional personality in the context of this event. He is overwhelmed by the knowledge that no one in his place would have acted any differently. It is crucial to him that Marlow understands that he did not fear death, that his heroic egoism would not tolerate fear.

Jim appears to foresee his end in his latent desire to search death. He challenges it as in the case when he drinks the rajah's potion. In the end, he does

what he failed to do the first time, faces his responsibility in the first place and death in the second without the slightest hesitation: “*They say that the white man sent right and left at all those faces a proud and unflinching glance.*” (LJ 246)

In *Heart of Darkness* the indifferent universe is conveyed through the gothic quality of the African nature. Nature has an ambiguous tongue, which invites and menaces Marlow at the same time. Even the sun, the symbol of life, subverts its significance in Conrad’s works and becomes part of natural threat:

Watching a coast as it slips by the ship is like thinking about an enigma. There it is before you – smiling, frowning, inviting, grand, mean, insipid, or savage, and always mute with an air of whispering, ‘Come and find out.’ This one was almost featureless, as if still in the making, with an aspect of monotonous grimness. The edge of a colossal jungle, so dark-green as to be almost black, fringed with white surf, ran straight, like a ruled line, far, far away along a blue sea whose glitter was blurred by a creeping mist. The sun was fierce, the land seemed to glisten and drip with steam. (HD 16)

European mentality has for long identified Africa as the Dark Continent and Marlow makes continual references to his journey as a journey into the heart of darkness. The wild African nature acts as a malevolent power, as a challenge for the white ‘victims’, which by luring them with its mystery, reveals the naked truth of their primitive self:

I tried to break the spell – the heavy, mute spell of the wilderness – that seemed to draw him to its pitiless breast by the awakening of forgotten and brutal instincts, by the memory of gratified and monstrous passions. (HD 65)

The journey into the heart of Africa is a journey into the deep recesses of self. Kurtz and the wild nature become one entity when Marlow employs the same linguistic reference to them, ‘heart of darkness’, in order to describe them. The ancient darkness of the wild nature proves to be triumphant in its battle with self, because by exposing Kurtz to the freedom of self, it also introduces him to the evil self for long remained hidden from him under the guise of restraint from Western-European values.

Marlow’s journey into the heart of darkness turns out to be a meeting with death. This meeting is symbolically anticipated by Marlow’s memory of the two knitting women who have often been critically viewed<sup>3</sup> as the fates that announce the descent into hell, namely Marlow’s descent into the heart of darkness. There are many elements evoking this journey into the underworld, which Marlow identifies as “*the door of Darkness*”: “*black wool*”, the “*uncanny and fateful*” look of the older one, her “*wisdom*”, the two youths who “*were being piloted over*”, and the ominous cat on the old woman’s lap.

Beyond the fateful and mysterious look of the two knitters, Ian Watt (1998: 325-326)<sup>4</sup> notices a far greater awareness of a harsh world, blind and automated. He sees the source of that awareness in the way the thin woman is speechless to

Marlow. She does not have a look at him. Her actions are disconnected to other human beings and her shape reminds one of an umbrella. According to Watt it is not so important that she “reminds us of the classical Fates ..., but that she is herself a fate – a dehumanised death in life to herself and to others, and thus a prefiguring symbol of what the trading company does to its creature”. Whereas the old knitter becomes in his view the “image of physical and spiritual deformity combined with imperturbable self-complacency”.

Marlow accesses the reality of death as soon as sets foot on the Congo, when he steps on Fresleven’s shoes, his dead Danish predecessor. The death of his helmsman would later make Marlow conscious of a far more unfaltering link, which is the universal sense of human communion, significantly signaled by that look given “in an extraordinary, profound, familiar manner” (HD 47).

At the end of his experience Marlow appreciates death, because the Congo has given him more access to the reality of death than to that of life. Marlow tells the reader that what we hope for in life is “some knowledge of yourself--that comes too late” (HD 69). It is for this reason that he respects Kurtz’s repeated cry, because he “had something to say” (HD 69). When Marlow himself undergoes the trial of death, he realizes that he has nothing to say and it is then that he grasps Kurtz’s full significance. What provokes thought is the fact that Kurtz repeats the word “horror” twice. Later Marlow reports that “He had summed up – he had judged” (HD 69). This implies that the mental process of summing up and judging are apparently incorporated in one single word, which Kurtz repeats twice, once for each of them. Marlow views Kurtz’s cry as representing more than awareness. He acknowledges that his cry offers insight into the hidden recesses of the evil self. It offers deep insight into the potentiality of all human beings.

In the end, it can be said that the idea of the indifferent universe, which permeates many of Conrad’s works, reinforces his dubious sense of the true nature of things and of the individuals. As John Peters (2001: 159) puts it,

Born into the perceived certainty of the world of science and the tradition of western civilization, he witnessed the gradual erosion of this certainty into a world of skepticism and relativity in which most long-held assumptions about the nature of human existence came into question.

Scepticism and relativity endowed with ambiguity are Conrad’s responses to the philosophical and psychological dilemmas surrounding the individual at the turn of the nineteenth century. In view of great scientific and social changes taking place at this time the individual attempt assumes the form of a quest for personal understanding and accomplishment either of self or of the social context in which it performs itself. In order to test his individuals and play with their beliefs and securities, he places them under the observation of a natural evil eye, such as the storm, the sun, and the wild nature, which offer them a *memento mori*.

In this way the characters’ realization of the true nature of the universe is often an awareness of mortality. The characters’ progress to this awareness is different – they either refuse it as in Wait’s case, or peacefully accept it as in

Singleton's case, or challenge it as in Jim's case. The different responses characters have, are, in my view, indicative of Conrad's own progress to coming to terms with the true nature of the universe.

## NOTES

- <sup>1</sup> Letter to R.B. Cunninghame Graham, December 6, 1897; Robert Kimbrough (ed.) (1979b), *The Nigger of the Narcissus*, New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- <sup>2</sup> From "Contemporary Psychology in *The Nigger of the 'Narcissus'*" by John E. Saveson; Robert Kimbrough (ed.) (1979b), *The Nigger of the Narcissus*, New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- <sup>3</sup> Lillian Feder (1955: 283); Lilian Feder (1955), "Marlow's Descent Into Hell", in *Nineteenth-Century Fiction*, IX, March, pp. 280-292. 2) Robert O. Evans (1956: 57); Robert O. Evans (1956), "Conrad's Underworld", in *Modern Fiction Studies*, II, May, pp. 56-62.
- <sup>4</sup> From "Impression and Symbolism in *Heart of Darkness*", by Ian Watt incorporated in Robert Kimbrough (ed.) (1998), *Heart of Darkness*, New York: W.W. Norton & Company, Inc.

## BIBLIOGRAPHY

- Evans, Robert O. (1956), "Conrad's Underworld", in *Modern Fiction Studies*, II, May, pp. 56-62.
- Feder, Lilian (1955), "Marlow's Descent into Hell", *Nineteenth-Century Fiction*, IX, March, pp. 280-292.
- Graham, R. B. Cunninghame (1902), *Success*, London: Duckworth & Co.
- Hampson, Robert (1992), *Joseph Conrad: Betrayal and Identity*, St.Martin Press, INC.
- Jordan, Elaine (ed.) (1996), *Joseph Conrad Contemporary Critical Essays*, MacMillan.
- Kimbrough, Robert (ed.) (1979), *The Nigger of the Narcissus*, New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Kimbrough, Robert (ed.) (1998), *Heart of Darkness*, New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Moser, Thomas C, ed. 1996. *Lord Jim*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Murfin, Ross C. (ed.) (1985), *Conrad Revisited: Essays for the Eighties*, University, AL: University of Alabama Press.
- Peters, John G. (2001), *Conrad and Impressionism*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Watt, Ian (1979), *Conrad in the Nineteenth Century*, California: University of California Press.
- Watt, Ian (2000), *Essays on Conrad*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wollaeger, Mark A. (1990), *Joseph Conrad and the Fictions of Skepticism*, Stanford, CA: Stanford University

# Comunicarea electronică. Proprietățile rețelei și evoluția cunoașterii

Emilia PARPALĂ  
Universitatea din Craiova,  
Facultatea de Litere

**ABSTRACT:** *The Electronic Communication. Network Properties and the Evolution of Knowledge*

The main objectives of this article are: (a) the diachronic presentation of the Internet technologies and terminology; (b) identifying the characteristics of the network; (c) the determination of the impact of the Internet over the cognitive processes.

Owing to the transparency, real-time communication and the globalization of the network, the Internet has increased the speed and amplitude of the knowledge; the concept of “collective intelligence” and the metaphors of the “tree of knowledge”/“beehive mind” are plastic representations of electronic communication.

**KEYWORDS:** *Internet, cyberspace, education*

## 1. TEHNOLOGIE ȘI TERMINOLOGIE

**1.1.** O rețea de rețele. Epoca mijloacelor de comunicare computerizate, care a produs societatea informațiilor, a marcat o mutație antropologică radicală. Asistăm, pe de o parte, la o reechilibrare a raportului logocentrism - imagocentrism, scriptic - oral, spațiu privat - spațiu public etc. și, pe de altă parte, la intensificarea funcției de integrare, ceea ce stimulează multiculturalitatea. În cultura mediilor numerice, Internetul este definit ca o „rețea gânditoare”<sup>1</sup> sau o mare colecție de rețele legate.

„Internet” este un cuvânt-valiză, care abreviază sintagmele englezești inter[conexion of] net[works] „interconexiune de rețele” sau inter[connected] net[works] „rețele interconectate”. Se consideră că termenul Internet a fost folosit prima oară în 1974, când Vinton Cerf și Bob Kahn au publicat *A Protocol for Packet Network Internetworking*, care stabilea *The Transmission Control Protocol* (TCP); termenul a fost adoptat în 1978, pentru a desemna rețeaua globală care folosea TCP/IP. Net „plasă, rețea” din Internet se aplică unui tip original de rețea mondială, ale cărei caracteristici sunt prezente într-un număr mare și variat de site-uri ce stau la dispoziția celor care vor să „navigheze” pe Net, în cyberspațiu. Printr-o metaforă analogică, ei sunt internauți (gr. nautes „corabier”) sau screenagers.

Termenul hypertext a fost inventat de către Ted Nelson, în 1965, iar packets și packets switching, în 1966. E-mail, numit adesea „the killer application of the Internet”, a debutat în 1965.

Limbajul rețelei face obiectul multor lucrări lexicografice, între care amintim *NetLingo* de Erin Jansen și, pentru limba română, *Dicționar explicativ de calculatoare* de M.T. Ban *et alii*.

**1.2. O schiță a rețelei.** Internetul se compune din numeroase *subrețele* interconectate prin rețele cu debit înalt, numite „rețele federatoare”, magistrale sau, metaforic, backbones „coloane vertebrale”. Una dintre cele mai utilizate rețele subordonate este *web*, abrevierea de la *world wide web*, desemnată prin inițialele *www* sau *w<sup>3</sup>*; alte subrețele: Binet, Compuserve etc.

Pentru a comunica datele, trebuie urmate *protocoale* (TCP/IP) – ansambluri de reguli și de convenții tehnice care definesc schimbul de informații dintre ordinatoarele, independent de materialul utilizat. Astfel, *web* se folosește de protocolul HTTP „Hypertext Transfer Protocol”; pentru curierat – protocoalele PPP „Point-to-Point Protocol” și SMT „Simple Mail Transport Protocol”; pentru transportul de fișiere – FTP „File Transport Protocol”.

În privința transportului, informația circulă pe canale de transmisie, fire sau cabluri ori prin fibre optice. Randamentul este sporit prin repartizarea semnalelor în *pachete*.

Pentru a ușura găsirea informației dorite, au fost create *motoare de căutare*: Yahoo, Google, Altavista etc. Grație lor, utilizatorul nu navighează aleator în vastitatea de conținut a Internetului: cantități enorme de programe fără plată, jocuri, aplicații științifice, ghiduri de informatică, versiuni demo ale produselor comerciale, cataloage, ziare, reviste, muzee și biblioteci virtuale.

În pofida spiritului de independență afirmat de inițiatori, un ansamblu atât de întins nu poate funcționa fără un minim de coordonare. Chiar dacă Internetul nu aparține nimănui, există, din 1992, *Internet Society*, o autoritate care se ocupă, de exemplu, cu atribuirea de adrese mașinilor și verifică standardele și compatibilitățile tehnicilor utilizate.

## **2. DIN ISTORIA INTERNETULUI**

**2.1. Moduri de comunicare.** O istorie a comunicării sociale, văzută prin teoria tranzițiilor<sup>2</sup>, ar distinge patru moduri dominante caracteristice unor „vârste” determinante în istoria umanității:

1) *Comunicarea orală*, corespunzând vârstei *tribale*. În absența scrisului, tranzacțiile verbale se realizează față-n față, în același context;

2) Vârsta *manuscrisului*, înainte ca tiparul să confere cărții accesibilitate și o largă răspândire;

3) Vârsta *tiparului* și a *transmisiilor mediatice*. Elitele își transmit mesajele unidirecțional, către o asistență mută; deși contextul a fost înlăturat, este introdus mediatorul, pentru a rezolva neînțelegerile;



4) *Comunicarea electronică*, în era *Internetului*. Se configurează o nouă tribalizare<sup>3</sup>: comunități cu aceleași nevoi și interese pot comunica direct, la distanțe mari, fără a fi nevoie de editor, de mediator ori de transmițător al cunoașterii.

## 2.2 Etape în comunicarea electronică.

**2.2.1.** Istoria îndepărtată a Internetului reține, în amonte, anul 1837, când telegraful a fost inventat, concomitent, de Sir Charles Wheatstone, în Anglia și de către Samuel B. Morse, în America.

Vechile sisteme telegrafice erau legături point-to-point, folosind banda de hârtie perforată pentru a transmite informația pe următoarea legătură de destinație. Banda perforată a fost utilizată drept canal de comunicație și în prima rețea de calculatoare.

**2.2.2.** „Părinți” ai Internetului sunt considerați:

i) *Paul Baran* – primul care a creat o rețea de transmisii de date, cu aplicație în domeniul militar. În 1964 a publicat *On Distributed Communications: to Distributed Communications Network*, în care a expus problema *packet-switched network*. De fapt, primul studiu despre teoria PS (packet-switching) îi aparține lui L. Kleinrock.

ii) *Donald Davies* – a introdus, în 1966, termenii packets și packet switching „comutare de pachete”.

Primul computer a fost vândut, în 1951, Universității Manchester (Anglia); între 1951 și 1957 au fost vândute 9 computere. În 1956 a fost creat primul limbaj, FORTRAN, realizat de I.B.M. și primul hard disc, creat tot de I.B.M.

iii) *Lawrence Roberts* și *Thomas Merrill* – primii care au realizat conectarea a două calculatoare pe o linie telefonică.

**2.2.3. Data de naștere** a Internetului este controversată:

- 1968-1969, când se testează în Anglia prima rețea, construită după principiile lui Baran;

- 1969, când Internetul apare ca rețea prin legarea a patru noduri; primul nod era Universitatea din L.A., California;

- Alți autori fixează ca dată de naștere a Internetului momentul separării părții academice de cercetările militare;

- 1974, când Vinton Cerf și Bob Kahn publică *Protocol for Packet Network Interconnection*, în care detaliază designul unui TCP („Transmission Control Protocol”), numit mai târziu TCP/IP – limbajul de comunicație al Internetului. Acest protocol permitea diferitelor rețele de computere să se interconecteze și să comunice unele cu altele. Este folosit, prima oară, termenul Internet.

**2.2.4. Apariția poștei electronice** (e-mail) constituie un moment important în evoluția Internetului. Deși ideea apăruse în 1965, la *Massachusetts Institute of*

*Technology*, Ray Tomlinson creează, în 1971, primul program de poștă electronică și, în 1972, stabilește simbolul @ (cu sensul „at”) pentru adresele de e-mail.

Lary Roberts a creat primul utilizator management al poștei electronice, deschizând drumul folosirii ei în masă. În 1975, John Vittal dezvoltă MSG, primul program de *e-mail\_all inclusive*, furnizând răspuns.

#### 2.2.5. Alte momente:

- crearea Telenet (1974) – primul pachet public de *data service* pentru accesarea și folosirea bazelor de date, a bibliografiilor și a cataloagelor din toată lumea;

- crearea USENET (1979) – prima rețea descentralizată, dedicată exclusiv știrilor;

- MINITEL (1981) este dezvoltat în Franța, de Telecom;

- crearea motorului de căutare Google. Inc (1998).

De la cele 100.000 de calculatoare „Internet hosts” în 1989, s-a ajuns, în 2000, la 304 milioane de calculatoare cu acces la Internet. În România, între noiembrie 1993 și iunie 1994 peste 30 de universități, fundații și institute cultural-științifice au fost conectate la Internet. În 1992 apare primul nod românesc, care realiza legătura internațională cu EARN (*European Academic Research Network*), prin Universitatea din Viena; în 1993 nodul asigură conectivitate completă la Internet; se raportează în acest an 1,3 milioane de calculatoare „host” la Internet. În martie 1999, numărul serverelor de informații de tip www, răspândite în 59 de localități. Istoria Internetului în România este prezentată pe ani, în pagina oficială a Institutului Central de Informatică (ICI).

#### 2.2.6. Internetul devine un fenomen cultural larg răspândit la sfârșitul anilor '80, când Tim Berners Lee, de la Centrul European pentru Fizica Nucleară din Geneva, a pus bazele primului prototip al *world-wide web* (www), 1991, care permitea navigarea în rețea printr-un click pe mouse pe ecran, cu acces aproape instantaneu la alt computer.

Momentul crucial în răspândirea web-ului a fost anul 1993, când Marc Andreessen a realizat prima versiune a programului *Mosaic*, un navigator rulând în sistemul x-windows (un sistem cu iconițe, menu-uri, cuvinte colorate marcând legăturile etc) și integrând imagini color, sunet, animație etc.

#### 2.2.3. Securitatea pe Internet.

Fiind o structură deschisă, aproape imposibil de controlat, Internetul este o rețea vulnerabilă. Există mai multe căi prin care un calculator conectat la Internet poate fi compromis:

a) *Alegerea necorespunzătoare a parolelor.* O parolă este „bună” dacă: este formată din cel puțin 6 caractere (care să nu fie vecine pe tastatură); nu este un cuvânt de dicționar sau nu reprezintă date personale ușor deductibile; este o combinație aleatoare de caractere mici, mari, numere ori alte semne grafice;

b) *Utilizarea de software corupt*, adică programe care conțin viruși, viermi informatici sau troieni.

**Virusii** sunt programe de mici dimensiuni, de obicei paraziți în cadrul altor programe; atacă cu predilecție componenta *soft* și se propagă foarte ușor prin Internet și prin fișierele atașate unor mesaje de e-mail. Astfel, în 1988, un virus a afectat 6000 din cele 60.000 de calculatoare legate la Internet în SUA; în 25 ianuarie 2003 a fost „ziua cea mai neagră” a Internetului, virusul SQL Slammer făcând să „cadă”, în 10 minute, mii de servere. În prezent, producția de virusi a devenit o adevărată industrie. În replică, cercetătorii protejează calculatoarele împotriva infectării și a atacurilor prin programe antivirus vizând securitatea rețelei.

**Viermii informatici** (*Internet worms*), programe asemănătoare virusilor, se deplasează în rețea prin intermediul poștei electronice. În iulie 2001 a fost infiltrat virusul de tip vierme, Sircam.

**Troienii** (*trojans*) sunt secvențe de program ascunse într-un software aparent inofensiv, dar care, o dată rulat, declanșează acțiunea distructivă.

*Utilizarea de programe prost configurate și introducerea de corecții neautorizate la software-ul de bază.* Se crează breșe în sistemul de securitate, prin care pătrund în sistem hackeri sau crackeri. **Hackerii** (*hacker*) sunt pasionații de calculatoare, care sparg sistemele de securitate din simplu amuzament, pentru a-și verifica abilitățile. **Crackerii** (*cracker*), în schimb, fac acest lucru cu intenții distructive. Tot mai agresivi, ei vizează atât site-uri private, cât și instituții bancare, guvernamentale (în 1999: Senatul American, compania Microsoft, Căile Ferate Americane

### 3. CARACTERISTICI ALE REȚELEI

În societatea actuală, rolul capital al informaticii se exercită prin două proprietăți tehnice ale computerelor: *stocarea* informației și *interconectarea* în rețea, ceea ce multiplică performanțele individuale.

**3.1. Internetul este un tip special de rețea nonierarhică.** Pentru că nu există noduri centrale obligatorii, informația urmează traiectorii foarte diverse. Spre deosebire de telefonie, organizată în jurul unor noduri centrale, legate între ele, Internetul este un fir deșirat în formă de glob, formând o țesătură ce învelește și străbate pământul întreg, fără margini și fără un centru. O metaforă des evocată, aceea a pânzei de păianjen, este inadecvată, întrucât ea comportă un centru și margini. Absența unei autorități de control pe Internet nu echivalează însă cu starea de anarhie.

**3.2. Web-ul nu are un centru unic;** are, permanent, o multitudine de centri – puncte luminoase mobile, care „sar” de la un nod la altul. Fiecare centru creează o rețea infinită în jurul lui, definind o hartă instantanee.

**3.3. Rețeaua are o organizare fractală:** în orice nod ori conexiune poți găsi o rețea complet nouă; un detaliu nesemnificativ poate avea efecte gigantice. Rețeaua

nu are o unitate organică: în fiecare clipă, noi elemente interferează în interacțiunile din interiorul rețelei.

**3.4.** *Internetul este într-o constantă schimbare și renegociere.* Creșterea și restrângerea (incrementa și decrementa), compunerea și recompunerea web-ului depind de o lume exterioară indeterminată. Designul, extensia și compoziția rețelei se schimbă continuu, nu poate fi controlată. Standardul ei este schimbarea.

**3.5.** *Rețeaua nu aparține spațiului, ea este un spațiu..* Totul lucrează în proximitate, ca vecinătate. Nu există spațiu universal omogen, în care mesajul să circule liber – din moment ce mesajele sunt însuși spațiu.

**3.6.** *Internetul este un instrument de informare și de cultură, beneficiind de hipertextualitate (The Global Hypertext).* Textul și expresiile care-l compun sunt actualizate în relație cu elementele identice ori comparabile care se regăsesc în alte texte. Internetul evidențiază astfel „legăturile hipertextuale” care permit trecerea de la un text la altul, de la o imagine la alta. E suficient să dai click pe un cuvânt / o expresie pentru a fi orientat spre o mare cantitate de alte texte ori alte cuvinte. Conceptul de hipertextualitate se extinde și la imagini<sup>4</sup>.

Cea mai importantă diferență topologică dintre text și hipertext este următoarea: într-o carte, în care spațiul este hârtia, navigăm prin ea, pentru a citi textul; într-un hipertext, navigăm prin cuvinte pentru a citi textul, folosind textul însuși ca spațiu (având ca mediu ecranul computerului). În hipertext, orice cuvânt este verigă potențială; de aceea, într-un hipertext global nu poți controla nimic, nici măcar propria creație, pentru că orice alt participant la rețea îi poate modifica sensul. În schimb textul, o dată emis, rămâne formal închis în limitele enunțării sale. În cazul hipertextului, mesajul este propriul său medium.

**3.7.** *Necesitatea de a controla mesajul subliminal,* adică atitudinea emițătorului față de propriul text: seriozitate, responsabilitate ori, dimpotrivă, superficialitate. Pentru a face mai ușoară navigarea prin pagini, trebuie planificată *topologia* lor, adică să ai o „hartă” clară, o diagramă a tuturor paginilor.

**3.8.** *Comunicarea pe Internet este calificată ca multimedia:* ea combină texte, imagini, sunete, făcând conexiuni logice și afective. Deși în prezent schimburile dominante se fac prin scris, Internetul se adresează văzului (texte, imagini analizate într-o multitudine de puncte, numite *pixeli*), auzului (sunete), pipăitului (comunicarea haptică, prin simțul tactil), utilizează alfabetul Braille (pentru nevăzători). Părțile care compun rețeaua sunt eterogene: multimedia, multimodale, digitale și analogice.

**3.9.** *Internetul tinde să devină un medium universal.* Pe lângă utilizarea individuală (de la copil la adult), Internetul privește instituțiile de cultură și de învățământ, întreprinderile, administrația, cercetarea etc. Pentru că stă pe principiul

unei informații la scară mondială, acest medium oferă servicii diverse: instrument de comunicare, de informare, de documentare, de difuzare electronică a presei, de găsimă a unui loc de muncă, de învățare (la distanță).

**3.10.** *Internetul este un mediu transparent și accesibil.* În ciber spațiu cunoașterea este transparentă: dacă un medic chinez a făcut o descoperire în acupunctură și dacă divulgă „punctul” în rețea, descoperirea sa va fi prezentă imediat în toate colțurile lumii. Pe de altă parte, utilizatorul de Internet nu are nevoie de cunoștințe tehnice bogate. Operațiile care survin între transmiterea unui mesaj în rețea și primirea răspunsului se efectuează într-o manieră insesizabilă pentru utilizator (ca și șoferul care poate conduce mașina, chiar dacă nu știe ce se produce sub capotă).

**3.11.** *Internetul își pune utilizatorii în comunicare instantane, în „timp real”.* De vreme ce în rețea comunicarea electronică aleargă cu viteza luminii, distanțele nu mai contează. Alături de societatea tradițională, fondată pe coprezența fizică a persoanelor, se dezvoltă o societate a Internetului, care ar putea fi numită „*in absentia*”. Între necunoscuți se stabilesc raporturi care până acum nu erau posibile: internauții instituie noi raporturi umane, constitutive ciberculturii, într-un ciber spațiu socio-tehnic și cultural. În arhitectura ciber spațiului totul trebuie construit: punctele de intersecție culturală și, mai ales, dinamismul contextelor bogate, absente, prin definiție, din traseele călătoriei electronice.

**3.12.** *Internetul este un mediu fundamental interactiv, dialogal.* Raportat la alte medii care l-au precedat, Internetul inovează prin interactivitate. Radioul și televiziunea au instituit o comunicare pasivă, asimetrică, vectorizată unilateral, de la emițătorul specializat la publicul de masă. Doar telefonul a pus agenții comunicării pe picior de egalitate, permițând reversibilitatea rolurilor de emițător, respectiv receptor. Mesageria electronică este aptă să înlocuiască telefonul și faxul, media deja interactive, iar unele site-uri de consultare pot fi interogate.

**3.13.** *Internetul crește comunicarea virtuală și diminuează comunicarea interpersonală.* În procesul de globalizare a comunicării, în timp ce nivelul *macro-*evidențiază apropierea dintre persoane și popoare, nivelul *micro-* blochează emițătorii și receptorii comunicării în solitudine, de unde paradoxul „*Solitarii interactivi*”<sup>5</sup>. Pentru cei care văd calculatorul ca pe un interlocutor, nu ca pe un instrument, există pericolul desocializării, al desprinderii de lumea reală, al autismului.

**3.14. Principalele avantaje ale Internetului sunt:**

- extensibilitatea: un ritm de creștere extrem de rapid;
- accesibilitatea: accesul la Internet pretinde doar cumpărarea unui calculator cu modem și un cont;

- ușurința de utilizare: comenzile sunt ușor de înțeles, utilizatorul nu trebuie să aibă cunoștințe tehnice exhaustive despre rețea; utilizatorii instruiți pot primi un “Permis de conducere al calculatorului”;
- independența de distanță: pot fi accesate site-uri din orice colț al lumii, la tarife locale;
- posibilitatea unor aplicații în domeniul afacerilor: rețele comerciale, publicitate;
- șanse egale pentru toți furnizorii de informații: oricine poate deveni un astfel de furnizor;
- siguranță și eficacitate;
- libertate de informare și de comunicare. Posibilitățile de control și de cenzură fiind diminuate, guvernele totalitare interzic sau cenzurează accesul la Internet.

#### 4. INTERFERENȚE

**4.1. Internetul și comunicarea politică.** Discursul politic este spațiul comportamentelor persuasive specifice comunicării politice. Cu toate că se invocă frecvent „corectitudinea politică”, discursul politic actual este contaminat, în mare măsură, de formele de seducție și de manipulare specifice discursului publicitar. Cu siguranță, spectacularizarea sa nu contribuie la formarea unui public rațional și informat<sup>6</sup>.

- Internetul sporește capacitatea indivizilor de a se exprima în spațiul public, limitând concomitent participarea acestora la comunicarea politică. Extinderea accesului la spațiul public are drept consecință *fragmentarea* lui excesivă, apariția de „spații parțiale” sau „sfericule”. Observația aceasta este reformulabilă în paradoxul: „spațiul public este dominat tocmai prin extinderea accesului și participării indivizilor la acesta”<sup>7</sup>

Internetul a contribuit la creșterea societăților civile, devenind, chiar dacă virtuală, o nouă *sferă publică*; acest nou pluralism, creșterea libertății și a egalității vor duce la o lume mai colaborantă și mai competitivă. La suprafață, politicile identitare au devenit cea mai importantă trăsătură a lumii contemporane, până la punctul în care „a fi politic” dă naștere civilității responsabile, în timp ce „a fi politiza/globalizarea radicalizează politicul.

- Internetul facilitează *contactul* oamenilor politici cu electoratul și stimulează interacțiunea directă a utilizatorilor (de exemplu, distribuirea pe Internet a „Raportului Star” concomitent cu distribuirea lui în Senat, la Cameră și Jurnaliștilor).

Internetul este un medium de *difuzare* instantanee, nedistorsionată, a discursului politic (în 2003, în Suedia s-a desfășurat prima campanie electorală on-line), de *evalua*re și de *forma*re a opiniilor. Dacă președintele și guvernul au un site propriu (din 1993, United Nation, White House, președintele Bill Clinton și vicepreședintele Al Gore), cetățenii își pot manifesta feedback-ul, participând la politicile guvernamentale sau locale. Internetul este o sursă de informații politice

„alternative” la cele furnizate de mass-media tradiționale care, dependente de piață, riscă să inducă apatia politică a publicului.

#### **4.2. Internetul și artele vizuale**

Dacă „inteligența colectivă” poate fi metaforizată prin pomul cunoașterii, pentru artele vizuale metafora comunicării este hidrologică: de la artistul izolat (sursă / izvor) la galeriile publice / muzee: șuvoi, râu, deltă, mare. Totul înglobat într-o metaforă a difuzării culturii, ca „mainstream” – popularizarea artei e inexorabilă. Web site-urile culturale sunt adesea pur cantitative; pe Internet nu este o grijă deosebită pentru nivelul valoric, ca în sistemele de expunere tradiționale. Pictura, fotografia numerică, grafismul, animația răspund aspirațiilor democratice ale ciberspațiului.

#### **4.3. Educația și ciberspațiul**

Fluxul cunoașterii specific noilor tehnologii a alterat dramatic modul de abordare a educației: ceea ce este de învățat nu mai poate fi planificat și definit precis în avans. Iată ce înseamnă computerul pentru educație: pe măsură ce viteza de mișcare a informației crește, nivelul informației crește și el, rezultatul fiind că orice subiect al cunoașterii poate deveni un substitut pentru oricare alt subiect. Altfel spus, toate programele de învățământ sunt perimate în privința tematicii. Mc. Luhan recomandă să studiem *mijloacele* însele, ca forme, ca moduri ce creează mereu noi obiective<sup>8</sup>.

Un asemenea program îl vede realizabil cu ușurință la nivelul învățământului secundar (*Noile mass-media și noua educație*). Pierre Lévy<sup>9</sup> arată că o reprezentare tradițională (lineară, cu trepte paralele, cu piramide structurate pe niveluri), girată de conceptul convergenței spre o educație „înaltă”, trebuie treptat înlocuită cu spații ale cunoașterii deschise, continue, nonlineare, emergente, reorganizate conform contextelor și obiectivelor precise, în care fiecare individ se bucură de o poziție distinctă. Filozoful francez al ciberspațiului consideră că sunt necesare două reforme ale educației:

1) Întâi uzul extins al *învățământului la distanță*, care va include tehnici de învățare precum hipermedia și rețelele de comunicare interactivă. Este necesar un nou *stil pedagogic* – unul care să promoveze o învățare personalizată și cooperantă, utilizând Internetul. În acest context, profesorul trebuie să inspire schimbul cognitiv între studenți /elevi și „inteligența colectivă”, mai degrabă decât să disperseze, unilateral, informații. Internetul s-a născut în universități, el livrează tuturor o mare cantitate de informații, dar profesorii trebuie să se transforme din *deținători* („holders”) în *animatori* („animators”) de informație.

În învățământ, descoperirea tehnicii de a descoperi înseamnă sfârșitul circulației în sens unic a cunoștințelor, de la profesor la elev. Pentru că elevii trăiesc deja într-un *câmp de cunoaștere* – cel creat de noile mijloace – mult mai abundent și mai complex decât oricare câmp creat prin modelul tradițional de învățământ.

2) A doua reformă constă în *recunoașterea tuturor cunoștințelor acumulate*, inclusiv a aptitudinilor non-academice („skill recognition”). Lumea învață din experiențe sociale și profesionale, nu numai în școli și în universități – instituții care își pierd monopolul în crearea și transmiterea cunoștințelor. Prin organizarea comunicării între indivizi, utilizatori și resursele de învățare de orice fel, universitățile viitorului vor contribui la dezvoltarea unei noi economii a cunoașterii și la un tip de personalitate umană complexă, sintetizând abilități teoretice și practice. În metafora „arborelui cunoașterii” *Collective intelligence*), Pierre Lévy include nu numai educația formalizată (școală, universitate), ci și abilitățile de comportament și cunoaștere teoretică. Ipoteza sa a fost aplicată în corporații (precum Peugeot & Citroën) și în universități, ca instrument de management, pentru a maximiza uzul resurselor umane.

Tehnologiile multimedia, extrem de utile studiilor academice, nu vor înlocui, pe termen lung, cartea. Comunicarea pe Internet va încuraja, în schimb, aspectul de *socializare* a învățării, de interactivitate a „solitarilor” internauți. Educatorii și părinții trebuie „să alinieze copiii (screenagers) la o anume agendă educațională, în loc să le permită să plonjeze în jocuri video violente sau să se piardă în vastitatea Internetului”<sup>10</sup>.

Una dintre politicile de protejare a copiilor de violența gratuită, de pericolele pentru sănătate (în speță, reclamele pentru țigări) se referă la introducerea unor filtre în computerele conectate la Internet. Programe precum: X-Stop, Cyber Patrol, Net Nanny blochează accesul la o listă dată de web sites, ori la mesaje care conțin anumite cuvinte-cheie (de exemplu, „bestialitate”). Alte politici se referă la interzicerea reclamei la tutun („Joe Camel”) și la cookies<sup>11</sup>, care permit exploatarea comercială a copiilor<sup>12</sup>.

## 5. EVOLUȚIA CUNOAȘTERII

Internetul se sprijină pe *tehnologii intelectuale* care materializează, transformă și amplifică un număr de funcții cognitive specifice umane: memoria (baza de date, hiperdocumente, fișiere digitale), imaginația (simulări), percepția (senzori digitali, teleprezență, realitate virtuală), gândirea (inteligentă artificială, modelarea unor fenomene complexe). Aceste tehnologii intelectuale promovează:

a) *noi căi de acces la informație*, hiperdocumentare, căutarea informației folosind „motoare de căutare”, explorări contextuale etc.;

b) *noi căi de a gândi și a raționa*, precum *simularea* – o formă industrializată a experimentului de gândire, care nu e sinonimă cu deducția logică și cu inducția prin experiență. Apariția computerului acționează mult mai profund decât distincția dintre comunicare în prezența sau în absența tiparului. Este vorba despre o nouă concepție asupra gândirii: afirmațiile raționale se pot reduce la termeni binominali. Pentru că aceste tehnologii intelectuale, în special memoria dinamică – au fost materializate în documente digitale care pot fi consultate prin rețea, ele pot fi folosite de un număr mare de oameni. „Inteligentă colectivă” a grupurilor umane este astfel augmentată<sup>13</sup>. Lévy folosește două metafore cognitive:



„*mintea – stup*” și „*arborele cunoașterii*”. Când cunoașterea e înscrisă pe hârtie, ea încurajează sistemul ierarhic; în lumea Internetului, oricine are posibilitatea de a pune orice în rețea, liderii de informație devenind redundanți. Prin acest minunat instrument de comunicare, cultura se deschide, democratic, tuturor. P. Lévy<sup>14</sup> vede în Internet „*un obiect comun, dinamic, construit, alimentat de toți cei care se servesc de el; „o manieră inedită de a face în mod inteligent societate*”.

Evoluția conceptului de cunoaștere în era computerului a mărit viteza proceselor cognitive și a creat nevoia continuă, nesfârșită, a informării la zi. Ultima tendință este aceea de a face cercetarea și mai personală, cu ajutorul noilor motoare de căutare – agenți inteligenți care reperează informația mai selectiv și mai rapid.

## NOTE

<sup>1</sup> D. Wolton, *Internet et après? Une théorie critique des nouveaux média*, Paris: Flammarion, 1999, p. 23.

<sup>2</sup> Melvin L. DeFleur, Sandra Ball-Rokeach, *Teorii ale comunicării de masă*, Iași: Polirom, 1999, pp. 21- 24.

<sup>3</sup> M. McLuhan, *Understanding Media*, London: Routledge & Kegan Paul, 1964.

<sup>4</sup> Christian Baylon, Xavier Maignot, *op. cit.*, p. 379.

<sup>5</sup> *Solitarii interactivi* este titlul capitolului 14, partea V, al cărții lui D. Wolton, *Internet, et après ? Une théorie critique des nouveaux média*, Paris: Flammarion, 1999.

<sup>6</sup> Camelia Beciu, *Comunicarea politică*, București: Editura comunicare.ro., 2002, p. 93.

<sup>7</sup> Mihai-Radu Costescu, „Internet-ul și comunicarea politică”, in *Cultură politică și democrație*, Panciova: Casa de Presă și Editură Libertatea, 2005, p. 172.

<sup>8</sup> M. McLuhan, *op.cit.*, p. 79.

<sup>9</sup> Pierre Lévy, *Cyberculture au Conseil de l'Europe. Rapport* (ed), Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.

<sup>10</sup> Amitai Etzioni, *Societatea monocromă*, Iași: Polirom, 2002, p. 129.

<sup>11</sup> *Cookies* – instrumente instalate de corporații în computerul cuiva, de multe ori fără ca persoana să știe acest lucru; ele permit comercianților să testeze interesul utilizatorului pentru anumite web sites.

<sup>12</sup> Amitai Etzioni, *op.cit.*, p. 122.

<sup>13</sup> Cf. P. Lévy, *op.cit.*, capitolul „De la conectarea haotică la inteligența colectivă”.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. 126-127.

## BIBLIOGRAFIE

<[http://en.wikipedia.org/wiki/History\\_of\\_the\\_Internet](http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_Internet)>

<<http://www.isoc.org/internet/history/brief.shtml>>

Baylon, Christian, Maignot, Xavier (1999), *La communication*, Deuxième édition, Paris: Nathan.

Beciu, Camelia (2002), *Comunicarea politică*, București: Editura comunicare.ro., 2002.

Casalegno, Federico; McAra-McWilliam, Irene, *Communication Dynamics in Technological Mediated Learning Environments*, <[http://itdl.org/Journal/Nov\\_04/article01.htm](http://itdl.org/Journal/Nov_04/article01.htm)>.

Costescu, Mihai-Radu (2005), „Internet-ul și comunicarea politică”, in *Cultură politică și democrație*, Panciova: Casa de Presă și Editură Libertatea.

- DeFleur, Melvin L.; Ball-Rokeach, Sandra (1999), *Teorii ale comunicării de masă*, Iași: Editura Polirom.
- Etzioni, Amitai (2002), *Societatea monocromă*, Iași: Editura Polirom.
- Lévy, Pierre (1997), *Cyberculture au Conseil de l'Europe Rapport* (ed), Paris: Éditions Odile Jacob.
- Lévy, Pierre (1998), *Qu'est-ce que le Virtuel?*, Paris: Éditions La Découverte & Syros.
- McLuhan, M. (1964), *Understanding Media*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Trifan, Elena; Trifan, Adrian Ioan (2003), *Dicționar de neologisme și abrevieri recente*, Ploiești: Editura Scrisul Prahovean.
- Wolton, D. (1999), *Internet et après? Une théorie critique des nouveaux média*, Paris: Flammarion.

## La letteratura nell'insegnamento della lingua italiana LS: elementi e motivazioni

Frosina QYRDETI

*Università "Ismail Qemali", Valona, Albania,  
Dipartimento della lingua straniera*

**ABSTRACT:** *Literature in the Teaching of Italian as a Foreign Language : Elements and Motivation*

I teach Italian language to Albanian students for many years. My favourite branch is with no doubt literature, even though I am very dedicated in teaching grammar. During these years of experience, I have understood that passion is fundamental in our work, but a good method is necessary to teach a foreign language. It's teacher's duty to have knowledge of all alternatives, modalities and using the best method in order to fulfil linguistic needs of students. Convinced that literature has an important role in bases' formation of students by giving a precious contribution to development of their linguistic abilities, I tried to treat in this article some elements of literature use in learning Italian language as a foreign one.

**KEYWORDS:** *good method, literature use, approach, learning, didactic*

L'educazione linguistica degli apprendenti albanesi della lingua italiana e l'utilizzo dei testi letterari in uno specifico contesto d'insegnamento, sono materia di questo lavoro. La ricerca è stata condotta in una classe di studenti albanesi iscritti ad un corso di lingua italiana a livello intermedio presso il Centro Linguistico dell'Università di Valona.

Da diversi anni insegno lingua italiana agli studenti albanesi. E pur impegnandomi con passione nell'insegnamento della grammatica, la mia materia preferita è indubbiamente la letteratura. In tutti questi anni di esperienza, ho potuto capire che la passione è fondamentale nel nostro lavoro, ma per insegnare bene una lingua straniera, occorre anche un buon metodo. È compito dell'insegnante prendere coscienza delle alternative e delle modalità a sua disposizione e usare il metodo migliore basandosi alle caratteristiche e ai bisogni linguistici dei propri studenti.

L'insegnamento delle lingue straniere è strettamente legato al tipo del testo scritto o orale che si propone. Se tornassimo indietro nel passato, nella storia dell'insegnamento delle lingue straniere, avremmo notato che testi autentici, in greco e latino, hanno svolto un ruolo molto importante. La lettura, l'analisi, la traduzione e l'apprendimento della grammatica da parte dello studente partiva proprio da questi testi, avendo come scopo di realizzare la lettura del testo e

l'apprendimento della lingua nello stesso tempo, incoraggiando così la sua formazione e il suo sviluppo individuale.

Diversi metodi della glottodidattica, hanno dato alla letteratura posti e considerazioni differenti. Il metodo grammaticale, ad esempio, trattava i testi letterari come modelli perfetti di lingua. Questi modelli formavano la base dell'insegnamento di una lingua straniera. Il metodo strutturalista ha dato precedenza alla lingua orale nel processo di apprendimento di una lingua straniera e di conseguenza ha spostato i testi letterari considerandoli meno efficaci. Il metodo audiolinguale, ha trascurato completamente l'uso della letteratura nelle lezioni di lingua straniera considerandola superflua. Solo negli anni '80, grazie al metodo comunicativo, la quale dava molta importanza alla competenza culturale, la letteratura ha cominciato ad essere rivisita per scopi linguistico-didattici. Il testo letterario diventa un punto di partenza tanto per riflessioni linguistiche, quanto per dibattiti sui valori e sulla cultura di un paese.

Prima di presentare la didattica della letteratura e l'uso dei testi letterari, per motivi linguistico-didattici, vorrei citare alcune definizioni sulla letteratura, tratti da diversi dizionari.

Nelle definizioni di letteratura fornite dal Dizionario De Mauro Paravia la letteratura è *“un insieme di opere scritte che si propongono fini estetici o hanno comunque, in ragione della loro concezione e del loro stile, un elevato valore nella storia intellettuale specialmente con riferimento a una determinata lingua o a un dato periodo storico”*<sup>1</sup>

Consultando il Dizionario Garzanti troviamo questa definizione: *“le opere scritte in prosa o in versi che hanno valore o intento artistico; l'insieme di tali opere scritte in una lingua o proprie di un paese, di un'epoca, di una cultura, di un genere.”*<sup>2</sup>

Invece nella spiegazione fornita da *Wikipedia*, la letteratura è *“la forma d'espressione umana che ha come mezzo d'espressione la parola e risultato il componimento verbale, scritto od orale”*.<sup>3</sup>

La linguistica moderna, infatti, definisce come testo ogni messaggio linguistico unitario e completo, cioè, ogni insieme di parole di forma unitaria e di senso compiuto, usato da un emittente per comunicare qualcosa ad un ricevente. Ciò vuol dire che i testi devono avere coesione e coerenza sia per il contenuto, sia per lo stile. I testi devono essere caratterizzati da un argomento centrale sviluppato in modo organizzato.

Un testo può essere definito letterario quando

presenta un uso particolare della lingua quotidiana e quando si nutre in maniera creativa di qualsiasi stile o registro interpretare, spiegare, comunicare, ecc. Nei testi letterari, invece, l'autore non ha scopi pratici evidenti ed è occupato a valorizzare il contenuto manipolando la forma.<sup>4</sup>

Il testo letterario si considera particolare. Come dice Balboni, il “testo letterario” è individuato come diverso dagli altri tipi testuali: ignorare questo tipo di testo, dunque, rende incompleta la competenza linguistica, componente essenziale

della competenza comunicativa; in ogni modello funzionale compare, con diversi nomi, la “funzione poetica”: ignorare questa funzione rende incompleta la competenza pragmatica, funzionale – elemento essenziale della competenza comunicativa”. Sempre ci ricorda che

...la capacità di qualificare e classificare i testi e, quindi, di individuare un testo letterario all'interno di un insieme di testi di varia natura, è un elemento costitutivo della competenza testuale, che a sua volta è una parte essenziale della competenza comunicativa.<sup>5</sup>

Se si passa dal concetto generale del testo, alla tipologia dei testi, si può notare questa particolarità. Basata sulle funzioni dominanti nei diversi testi, si distinguono

- I tipi *descrittivi*, dove l'autore descrive e rappresenta la realtà,
- I *narrativi*, dove l'autore si concentra sulla descrizione di fatti,
- Gli *espositivi*, dove l'autore riferisce ed analizza dati e informazioni,
- Gli *argomentativi*, dove l'autore tratta e discute un problema argomentando la propria posizione in merito,
- I *regolativi*, dove l'autore propone indicazioni, istruzioni o ordini,
- Gli *espressivi* dove l'autore esprime le proprie sensazioni e i propri sentimenti,
- Gli *immaginativi*, dove l'autore vuole suscitare emozioni e creare immagini evocative<sup>6</sup>

Invece, secondo criterio basato sulle analogie di contenuto e delle scelte stilistico-espressive si distinguono:

- I testi *narrativi*. Nei testi narrativi in versi si trovano diversi generi, come il poema epico, il poema epico-cavalleresco, il poema eroicomico e la novella in versi. Tra i testi narrativi in prosa troviamo, invece, i generi della fiaba, della favola, della leggenda, del bozzetto, della novella o racconto e del romanzo (d'avventura, storico, filosofico, sociale, autobiografico)
- I testi *teatrali* o *drammatici* i quali si suddividono in tragedia, commedia, dramma, teatro politico e teatro dell'assurdo
- I testi *poetici*, si classificano come poesia epico narrativa, didascalica, satirica, religiosa, civile, patriottica, storica e lirica.

L'uso dei testi letterari nel processo dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, nel nostro caso l'italiano, risulta efficace perché permette agli apprendenti di esercitare i contenuti grammaticali e di sviluppare le quattro abilità linguistiche. Ciò permette agli apprendenti di perfezionare la conoscenza e l'uso specifico della lingua, sviluppando una competenza comunicativa apprezzabile. La letteratura è molto motivante e rappresenta un forte impulso nell'apprendimento della lingua straniera. Nella mia classe di italiano, ad esempio, una classe di

apprendenti albanesi, i materiali didattici letterari, e le varie attività che si svolgono in classe come le discussioni su vari argomenti, lo scambio di idee e le opinioni degli studenti, risultano molto spesso soddisfacenti ed efficaci.

La letteratura aiuta gli studenti nella loro formazione culturale, storica e sociale. La letteratura rappresenta il passato il quale si trasmette in secoli nella memoria collettiva. Spesso o quasi sempre la letteratura offre così agli studenti anche una lezione di storia però più attraente. Libri e testi di storia insegnano grandi storie d'Italia, e penso che sia il modo migliore per arricchire la loro cultura generale. Sarebbe bello utilizzarli libri simili a scuola. Secondo il metodo storico-biografico riuscire a comprendere un testo vuol dire documentare prima la vita dell'autore ed altri indizi quali facilitano realizzazione del significato. Poi la *New Criticism*, la quale ha influenzato molto la pedagogia e soprattutto l'insegnamento delle lingue straniere, ha diffuso l'idea che il senso, il significato si può trarre da testo. Questa sostiene l'idea che opere letterarie sono autonome, indipendentemente dall'autore, lettore e dal contesto. Questi due metodi non considerano il lettore come produttore del significato del testo, hanno un concetto istintivo della lingua in generale e della lingua letteraria in special modo considerandola una riflessione fedele di realtà. Tale concetto di letteratura e lingua riducono la lettura in un atto ricettivo e poco produttivo. Il processo, nel quale lo studente costruisce rapporti attivi con testo, ha senza dubbio grandi valori nell'insegnamento delle lingue straniere. Oggi, con le nuove teorie di ricezione, lo studente riesce a spiegare il testo (da solo o con l'aiuto dell'insegnante) e passa alla seconda fase, quella di interpretazione.

La letteratura, può essere fonte di godimento estetico, e il piacere, lo ricordiamo, può aumentare la motivazione che è elemento indispensabile nel processo di apprendimento. Lo stesso Balboni, assegna all'insegnamento della letteratura non soltanto una meta glottodidattica, vale a dire insegnare agli studenti come leggere i testi letterari individuandone la letterarietà, ossia le caratteristiche formali che li distinguono da gli altri tipi testuali, ma anche due mete educative: far scoprire agli studenti il piacere e quindi il bisogno della letteratura.<sup>7</sup>

Le caratteristiche di un testo – la lingua, l'argomento e gli elementi culturali richiedono interpretazione da parte dello studente, vale dire, un confronto attivo con significati vari del testo letterario. Questi elementi non sono dati una volta per sempre, quindi è lo studente, con la sua formazione culturale e l'esperienza, che li scopre durante il processo di lettura. Un testo letterario può offrire possibilità di interpretazioni e punti di vista diversi, di creare dialoghi vari, perché gli studenti stessi sono diversi l'uno dall'altro. Nell'ora di lezione l'insegnante organizza tutto, con domande orientative e stimolanti sul testo. Sono domande tipo: "Chi è il protagonista? Cosa tratta il testo?" In questo caso abbiamo due possibilità: se lo studente avesse letto prima il testo, non incontrerebbe difficoltà nel rispondere e riprodurre oralmente parti o spezzoni del testo. Così il dialogo non funziona, perché può capitare che tutti abbiano già risposto nello stesso modo. Se vogliamo creare in classe una comunicazione più naturale e spontanea, è meglio che poniamo domande tipo: "Qual' è la vostra interpretazione e opinione sul comportamento del

personaggio? Cosa significa la parola... o la figura letteraria...?” Quindi diamo la possibilità agli studenti di esprimersi diversamente e liberamente. Domande come queste stimolano lo studente a produrre la lingua e dare il suo contributo in comunicazione. Il lavoro con un testo letterario è sempre produttivo perché stimola l'immaginazione degli studenti e nello stesso tempo dà un materiale ricco per creare loro stessi un testo scritto.

Victor Hygo in una sua esse “il libro è qualcuno” scrive: leggere vuol dire avere un amico con il quale puoi comunicare. Quindi, “qualcuno” il testo letterario può rispondere a tutte le domande possibili nella vita. Se vogliamo considerare l'atto di lettura un'esercitazione produttiva linguistica che crea relazioni fra testo e lettore ed ha un senso, allora possiamo affermare che il testo è il punto di incontro culturale. Il confronto con una cultura straniera è di carattere dialogico: essa influenza molto gli studenti e viceversa.<sup>8</sup>

La lingua straniera è un mezzo di comunicazione. Reagire utilizzando la parola giusta in una determinata situazione richiede certe competenze la cui padronanza passa attraverso esperienze della vita. Ed il testo letterario può offrire varie situazioni nelle quali personaggi come noi reagiscono e svolgono la loro attività. La letteratura non è solo uno spazio in cui la gente comunica con gli altri, ma è anche un posto ideale per comunicare con se stesso. Pensieri che spuntano fuori dalla lettura di un testo letterario spesso concludono in interpretazioni su sé stessi. Non c'è testo letterario che non lascia tracce in studente-lettore. Quando il testo letterario è molto interessante gli studenti sono pronti ad afferrare e comprendere il senso e significato di ogni momento e di ogni parola singola. L'atto di lettura funziona come un' interazione e fonte di informazioni continue fra la parte ed il sistema intero. In classe a questa interazione ci si arriva lavorando esercizi ed attività in base al piano del testo.

### **Approcci e percorsi didattici**

Quando si parla di approcci della letteratura nel processo dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, si dice che letteratura si usa per apprendere la lingua., per apprendere contenuti e formazione individuale.

I docenti di italiano oggi adottano sempre in più la letteratura per l'apprendimento della lingua perché sono del parere che la letteratura può aiutare gli studenti a migliorare la loro conoscenza dell'italiano LS. I testi letterari si sfruttano per sviluppare abilità relative alla lettura dei brani letterari, migliorando così la competenza linguistica.

Apprendere i contenuti, per alcuni docenti è molto importante. Si ritiene in questo approccio ci sono degli elementi che possono risultare validi anche per l'insegnamento linguistico più generale. Anche il terzo approccio, infine, vede nella letteratura uno strumento valido per incoraggiare gli studenti a elaborare le proprie esperienze personali, i propri sentimenti e le proprie emozioni. È fondamentale, pertanto, selezionare dei materiali in grado di risultare rilevanti e interessanti per gli studenti.

In realtà non c'è una divisione netta tra gli approcci adottati, ma un'integrazione tra questi approcci, basata sulle valutazioni fatte in base al tipo del corso e le caratteristiche degli studenti.

Riferendosi a Balboni, quando si lavora sui testi letterari, il docente può utilizzare come strumento operativo il modulo, inteso come una rete di unità di apprendimento, ciascuna rappresentata da un testo letterario<sup>9</sup>. Il modulo può poi essere organizzato secondo diverse logiche:

1. un percorso *per autore*, tradizionale, che esplora tutto l'arco della produzione di un autore, secondo l'ordine testo-autore-contesto;

2. un percorso *per gruppo, movimento o periodo*, che guarda alla produzione specifica di un certo movimento letterario o periodo storico, procedendo ugualmente secondo l'ordine testo-autore-contesto;

3. un percorso *per genere letterario*, che descrive le regole costitutive di un certo tipo di testi;

4. un percorso *per tema*, che tratta più facilmente argomenti interessanti e motivanti per gli studenti, perché vicini alla loro sensibilità.

Per organizzare le unità di apprendimento della lingua italiana, anche nel caso dei testi letterari, possiamo basarsi allo schema suggerito da Balboni<sup>10</sup>, il quale prevede la successione delle fasi di motivazione, analisi (comprensione), sintesi (apprezzamento) e riflessione (appropriazione). Per quanto riguarda, invece, le tecniche didattiche, sempre Balboni suggerisce l'adozione di tecniche induttive piuttosto che deduttive, e di attività sensoriali piuttosto che astratte. Ogni diversa fase dell'unità didattica prevede una tipologia differente di tecniche utilizzabili.

In seguito presentiamo delle attività proposte dallo schema Balboni.

## **ATTIVITÀ PRE-LETTURA**

### **I. Inquadrare il background culturale**

- attività di lettura o di ascolto sulla vita dell'autore o sul background culturale e storico del brano;
- ricerca in Internet di informazioni sull'autore o sul periodo storico culturale da presentare poi alla classe come discorso, saggio scritto o poster;
- previsioni sul contenuto del brano a partire dal titolo;

### **II. Creare interesse e motivazione alla lettura:**

- previsioni sul contenuto del brano a partire dalle immagini o dalla copertina del libro;
- previsioni sul contenuto del brano a partire dalla lettura del primo paragrafo;



- previsioni sul contenuto del brano a partire da tre o quattro parole o frasi che l'insegnante avrà selezionato dal brano;
- discussione generale su alcuni dei temi che si sviluppano nel brano;

### **III. Elicitare il lessico:**

- brainstorming su un campo semantico particolarmente importante ai fini della comprensione del brano (ad esempio il lessico giuridico in un romanzo poliziesco);
- abbinamento di alcune parole importanti del brano con le loro rispettive definizioni prese

## **ATTIVITÀ DURANTE E POST- LETTURA**

### **I. Facilitare la comprensione della trama:**

- quesiti vero o falso sul senso generale del brano;
- breve riassunto (50 parole) del brano seguito da un ulteriore riassunto di 100 parole; gli studenti confrontano i due riassunti e vedono cosa ognuno ha aggiunto;
- creare un titolo per ogni paragrafo;
- riordinare delle frasi che, lette nella sequenza corretta, daranno il riassunto del brano;
- dare agli studenti tre riassunti leggermente diversi fra di loro; gli studenti devono indovinare qual è quello giusto e dire perché;

### **II. Facilitare la comprensione dei personaggi:**

- da un elenco di aggettivi gli studenti devono scegliere quelli più adatti per descrivere un certo personaggio;
- ordinare i personaggi secondo certi tratti (ad esempio: quanto è attivo un personaggio? Quanto è passivo? Quanto è aggressivo? Ecc.)

### **III. Facilitare la comprensione del lessico:**

- dare il testo prima ad alcuni studenti che devono individuare le parole difficili e preparare un glossario per i propri compagni;
- preparare domande a scelta multipla per stimolare gli studenti a indovinare il significato delle parole sconosciute;
- abbinamento fra parole sconosciute e definizioni prese dal dizionario;

### **IV. Facilitare la comprensione del linguaggio e dello stile:**

- svolgere una rigorosa analisi testuale di una piccola parte del brano;
- scegliere una parte del brano per focalizzare un aspetto grammaticale "problematico" per gli studenti (ad esempio: colze test sui verbi di una determinata sezione del brano).

## **ATTIVITÀ POST-LETTURA**

### **I. Interpretazione dei temi principali del brano:**

- fornire agli studenti diverse interpretazioni critiche del brano e promuovere la discussione;
- formulare domande generali per discutere, focalizzando l'attenzione sui punti "critici";
- chiedere agli studenti di individuare delle aree lessicali che potrebbero avere un significato simbolico nel brano e promuovere poi il confronto e la discussione;

### **II. Comprensione del punto di vista del narratore:**

- gli studenti scrivono una pagina di diario o una lettera come se fossero uno dei personaggi;
- se il brano è raccontato da un narratore in prima persona, gli studenti scrivono una breve descrizione del narratore in base a quello che possono desumere dal testo;

### **III. Attività di scrittura:**

- scrivere alcuni paragrafi usando alcuni tratti stilistici del brano;
- scrivere una rivisitazione del brano secondo uno stile completamente diverso;

### **IV. Discussione:**

- leggere e discutere alcuni scritti critici sull'autore del brano;
- recitare una scena del brano;
- discutere sulla visione del mondo e sui valori che sembrano essere dipinti nel brano.

Basandosi allo schema precedente vi presento un esempio dell'uso del testo letterario in classe. Ho scelto un brano dal romanzo di Giovanni Verga, *I Malavoglia*.

### **1. Consulta in internet la vita e l'opera di Giovanni Verga e il periodo socioculturale dell'opera I Malavoglia**

### **2. Collega ciascuna voce con il significato corrispondente:**

il vento	luogo dove si lavano i panni
il collo	antico strumento di tortura
il lavatoio	parte del corpo che unisce il corpo al torace
la croce	copertura di spazio aperto
la tettoia	locale dove si vendono merci a dettaglio
la bottega	movimento dell'aria causato da differenze di pressione

**3. Leggi rapidamente il testo. Di quale genere letterario si tratta a tuo avviso?**

I Malavoglia

Dopo la mezzanotte il vento s'era messo a fare il diavolo, come se sul testo ci fossero tutti i gatti del paese, e a scuotere le imposte. Il mare si udiva muggire attorno ai faraglioni che pareva ci fossero riuniti i buoi della fiera di Sant'Alfio, e il giorno era apparso nero peggio dell'anima di Giuda. Insomma una brutta domenica di settembre, di quel settembre traditore che vi lascia andare un colpo di mare fra capo e collo, come una schioppettata fra i fichi d'India. Le barche del villaggio erano tirate sulla spiaggia, e bene ammarate alle grosse pietre sotto il lavatoio; perciò i monelli si divertivano a vociare a fischiare quando si vedeva passare in lontananza qualche vela sbrindellata, in mezzo al vento a alla nebbia, che pareva ci avesse il diavolo in poppa; le donne invece si facevano la croce, quasi vedessero cogli occhi la povera gente che vi era dentro. Maruzza la Longa non diceva nulla, com'era giusto, ma non poteva star ferma un momento, e andava sempre di qua e di là, per la casa e pel cortile, che pareva una gallina quando sta per far l'uovo. Gli uomini erano all'osteria, o nella bottega di Pizzuto, o sotto la tettoia del beccaio, a veder piovere, col naso in aria. Sulla riva c'era soltanto padron 'Ntoni, per quel carico di lupini che ci aveva in mare colla Provvidenza e suo figlio Bastianazzo per giunta, e il figlio della Locca, il quale non aveva nulla da perdere lui, e in mare non ci aveva altro che suo fratello nemico, nella barca dei lupini.

*Giovanni Verga*

**4. Rileggi il testo più attentamente e rispondi alle seguenti domande**

- a. Dove si svolge la vicenda?
- b. Chi sono i protagonisti del brano?
- c. Quali particolarità pensate abbia la lingua usata dall'autore?
- d. Sapete a quale corrente letteraria appartiene Giovanni Verga?
- e. Quali furono le caratteristiche di questa corrente?

**5. Trova nel dizionario il significato contestuale dei seguenti vocaboli.**

ammarate

.....

osteria

.....

fiera

.....

apparire

.....

**6. Scrivi alcuni sinonimi e contrari**

Contrari

Sinonimi

nero

traditore  
brutto  
tirare  
grosso  
lontananza  
sbrindellato  
giusto  
sempre  
perdere

**7. Riassumi il brano ( 50 parole).**

**8. Il termine mare viene usato in espressioni e modi di dire. Con l'aiuto del dizionario spiegate il senso nelle espressioni che seguono e dopo fai una frase per ogni caso:**

alto mare  
frutti di mare  
mare forza 4  
numeroso come la sabbia del mare cercare per terra e per mare  
essere una goccia nel mare  
essere un mare senza fondo  
versare un mare di lacrime

**9. Fai una breve riflessione scritta su questo cenno:**

*L'impotenza dell'uomo davanti alle forze del destino.*

Concludo ricordando che in un'epoca come la nostra, quando come si dice, *l'immaginario ha bisogno di tutte le lingue del mondo, e quando è necessario la conoscenza di altre culture e il dialogo con le stesse*, è evidente l'importanza dell'educazione letteraria. E in quest'ambito è molto importante l'uso dei testi letterari per apprendere la lingua italiana LS.

I docenti di italiano oggi adottano sempre in più la letteratura per l'apprendimento della lingua perché sono del parere che la letteratura può aiutare gli studenti a migliorare la loro conoscenza dell'italiano LS. I testi letterari si sfruttano per sviluppare abilità relative alla lettura dei brani letterari, migliorando così la competenza linguistica.

**NOTE**

<sup>1</sup> *Dizionario De Mauro Paravia.*

<sup>2</sup> *Dizionario Garzanti.*

<sup>3</sup> *Wikipedia.*

<sup>4</sup> Paolo E. Balboni, *Introduzione allo studio della letteratura italiana*, Perugia: Edizioni Guerra, 2005.

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> Marco Mezzadri, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia: Edizioni Guerra, 2003, p. 143.

<sup>7</sup> Paolo E Balboni, Mario Cadorna, *Storia e testi di letteratura italiana per stranieri*, Perugia: Edizioni Guerra, 2002, p. 143.

<sup>8</sup> Foucault, 1983.

<sup>9</sup> Balboni, 2002, pp. 176-177.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 138.

## BIBLIOGRAFIA

Balboni, Paolo E. (2005) *Introduzione allo studio della letteratura italiana*, Perugia: Edizioni Guerra.

Balboni, Paolo E.; Cadorna, Mario (2002), *Storia e testi di letteratura italiana per stranieri*, Perugia: Edizioni Guerra.

*Dizionario Garzanti* <<http://www.garzantilinguistica.it>>

Lavinio, Cristina (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Scandicci: La Nuova Italia.

Mezzadri, Marco (2005), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia: Edizioni Guerra.

*Wikipedia, l'enciclopedia libera* <<http://it.wikipedia.org/wiki/Letteratura>>

## **Production et réception des œuvres de Stephen King : de la diversification des écrits à la différenciation des lectorats**

**Fabienne SOLDINI**  
*CNRS – MMSH – LAMES,*  
*Université de Provence, France*

**ABSTRACT:** *The Production and Reception of Stephen King's Works : From the Diversification of Writings to the Differencing of Readers*

Stephen King has been the number one book best-selling in France for a long time. This is due to the diversity of his production: indeed, he writes novels for teenagers, contemporary horror stories, as well as stories for adults, among which detective novels. In his stories for adults, feminine – meaning feminist – novels stand out, which talk about conjugal violence against women. Even if they are varied, all his novels have in common the fact that they are initiating stories. They show an ordinary individual, child, teenager, adult man or woman who is suddenly promoted to the statute of hero, in situations of imbalance in a universe of everyday life and of routine, imbalance linked to an imaginary or human threat, which the hero will defeat after terrible confrontations in order to restore order. Victory will be accomplished through sacrifice: mutilation, loss of someone dear, or loss of innocence.

**KEYWORDS:** *Stephen King, horror, violence, initiating story*

Stephen King, davantage qu'un best-seller, bien qu'il fut l'auteur le plus vendu et le plus rentable<sup>1</sup> des années quatre-vingt-dix<sup>2</sup>, peut être considéré comme un phénomène littéraire, de même que l'extraordinaire succès que connut la littérature fantastique horrifique durant cette période, au-delà d'un fait littéraire s'avère un phénomène social qui interroge la sociologie<sup>3</sup>. Il est très facile de cantonner la littérature d'épouvante, dont Stephen King est le chef de file, à une sous-littérature pour adolescents en mal de sensations fortes, ce qui malheureusement est encore le cas de certains diffuseurs (mais pas tous, loin de là !) de la culture littéraire légitime que sont les enseignants et les bibliothécaires<sup>4</sup>. Toutefois, en s'intéressant d'une part au contenu des récits de Stephen King et d'autre part à ses lecteurs, on s'aperçoit que la réalité est nettement plus complexe que cela. En fait si King est un phénomène littéraire et la littérature d'horreur en général un phénomène social, c'est parce que, bien que fantastiques, les romans traitent de thèmes tout à fait concrets, inscrits dans le quotidien, qu'ils exposent des résolutions de problèmes réalistes malgré une toile de fond fantastique. Ceci dans une société occidentale troublée, désorientée, en proie au doute et à la suspicion

généralisée, où les repères idéologiques traditionnels, comme le religieux, le politique, le scientifique, semblent désormais des modèles défailants.

### **Une production diversifiée**

En plus d'être ancrée dans une réalité dans laquelle un lecteur ordinaire peut s'identifier, l'œuvre de S. King de par sa variété interpelle aussi bien les jeunes que les adultes, les hommes que les femmes. King est l'auteur le plus lu parce que ses écrits concernent et interpellent un nombre important de lecteurs aux cycles de vie diversifiés. Sa production se répartit dans différents créneaux du fantastique, chaque écrit s'adressant davantage à un type particulier de lecteurs. Il y a les romans adolescents, les romans adultes, mais également des romans féminins voire féministes. S. King est beaucoup plus l'auteur d'un genre dans toutes ses variétés que l'auteur d'une génération ou d'un sexe, et en tant que tel fédère des lectorats différenciés.

### **Des romans pour adolescents**

Adolescents et adultes ne lisent pas les mêmes ouvrages. Les adolescents sont surtout attirés par les romans qui mettent en scène des jeunes personnages plongés dans des situations dangereuses face à une menace surnaturelle (le monstre de *Ça*, les vampires de *Salem*, la survie après le virus de *Le Fléau*, etc.). Ces livres miroirs, malgré l'irréalisme des événements fantastiques, traitent des problèmes spécifiques de ce cycle de vie, tout comme les contes de fées analysés par B. Bettelheim :

bien que le conte de fées présente des images symboliques fantastiques en ce qui concerne la solution des problèmes, ceux qu'il expose sont tout à fait ordinaires : c'est un enfant qui souffre de la jalousie de ses frères et soeurs et du sort plus enviable qui leur est réservé, comme nous le voyons dans *Cendrillon*<sup>5</sup>.

L'étude de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez<sup>6</sup> montre que King est « *devenu et de très loin l'auteur le plus lu et le plus apprécié des lycéens* »<sup>7</sup>. Les livres cités sont ceux qui tournent autour des conflits d'adolescents : *Ça*, *Carrie*, *Charlie*, *Salem*, *Shining*. Il se produit une différenciation sexuelle des lectures : les garçons apprécient *Ça*, *Salem*, tandis les filles préfèrent *Charlie* et *Carrie*, deux romans sur une adolescente dotée de pouvoirs pyrokinésique pour la première, télékinésique pour la seconde, subissant des violentes pressions de leur entourage, adultes ou pairs. L'histoire de *Carrie*, risée des autres élèves du collège et victime d'une farce particulièrement méchante, contient de nombreux éléments pouvant captiver un public lycéen. Même s'il n'a pas « *la tonalité épique des romans cités par les garçons* »<sup>8</sup>, *Carrie* partage avec les récits plus masculins de l'auteur le fait d'être un roman initiatique, racontant le passage douloureux de la féminité, de l'enfance à l'âge adulte, à travers la symbolique du sang et de la souillure. Jeune fille élevée dans l'ignorance totale de

son corps par une mère fanatique religieuse, Carrie s'attise les moqueries des filles de sa classe le jour où ayant ses premières règles elle se croit victime d'une hémorragie interne. Punies par une enseignante et faisant de Carrie leur bouc émissaire, elles décident de truquer le concours de la reine du bal, lors de la soirée de fin d'année. Carrie montant sur scène pour y être couronnée se retrouvera couverte de sang de porc, ce qui déclenchera ses pouvoirs télékinésiques liés à une fureur sans précédent.

### **Des romans pour adultes**

Les deux romans les plus lus et appréciés des lecteurs adultes que j'ai interviewés<sup>9</sup> lors de ma recherche sont *Misery* et *Simetière*, totalement absents du palmarès des lycéens, qui présentent des personnages adultes en proie à des situations dramatiques, dont le point de départ (mort d'un enfant, accident de voiture) est tout à fait réalisable dans le quotidien du lecteur. Ce sont des récits de l'impuissance, impuissance morale et matérielle face à la mort dans *Simetière* où le dernier recours reste de se tourner vers les croyances indiennes passées quand la science et la médecine sont en échec – i.e. remplacer la science par la magie –, et impuissance physique réelle pour le héros de *Misery*, dont le corps brisé est à la merci d'une infirmière à la personnalité pour le moins fragmentée, qui utilise son pouvoir sur ce corps pour soumettre et briser également son esprit.

Les romans des adultes sont des récits de l'écrasement et de l'éclatement, de l'impuissance puis de la révolte face à sa condition. L'écrivain de *Misery* finira par tuer son infirmière au prix d'un corps encore plus brisé, le médecin de *Simetière* fera revivre son fils en l'enterrant dans un ancien cimetière indien et y perdra sa femme.

### **Des romans féminins**

Les romans féminins de S. King ont pour personnage principal une femme, généralement victime d'un mari brutal. On peut considérer *Dolorès Clayborne* et *Rose Madder* comme deux romans féministes, s'attachant à décrire la vie de deux femmes battues, humiliées par leur mari, méprisées dans leur travail, confrontées au viol conjugal ou incestueux, dont la révolte au bout de tant d'années de servitude ne peut passer que par le meurtre de mari, lequel aboutit à la délivrance morale et physique de l'héroïne sans châtement pénal ou surnaturel. Il en est de même pour des romans comme *Ça* ou *Bazaar*, qui mettent en scène un mari ou un père despotique, qui brutalise un personnage féminin secondaire, lequel se débarrassera là encore du tyran domestique. Ces ouvrages féministes enthousiasment les lectrices autant qu'ils laissent perplexes les lecteurs. Par exemple *Jessie* qui décrit le calvaire d'une femme menottée à son lit par son mari qui succombe à une crise cardiaque, la laissant attachée dans une maison isolée et sans aucun recours pour se libérer, suscite le commentaire de ce lecteur de 22 ans :



Un qui m'a un peu déçu par contre c'est *Jessie*. *Jessie* est un peu bizarre, c'est pas trop pareil que d'habitude, y a pas vraiment le méchant méchant, ça se passe vraiment en huis-clos, c'est vraiment bizarre.

et celui de cette lectrice de 37 ans :

Fabuleux ! Alors là c'est vraiment le frisson, c'est vraiment... Je l'ai lu parce que j'avais envie de savoir comment il allait s'en sortir, le personnage attaché au mur alors qu'il était parti pour une partie de plaisir et que ça bascule du plaisir à la mort.

### **Les romans de King : des contes contemporains.**

Stephen King est l'auteur de la peur, de la terreur quotidienne, où une vie bien réglée, banale dans sa quotidienneté soudain bascule de façon insidieuse, sans raison particulière. L'horreur est liée à un concours de circonstance, tel le petit garçon de *Simetière* qui se fait écraser par un camion. Elle est brutale et peut atteindre n'importe qui. Il n'y a pas d'exceptionnalité surnaturelle dans les situations ordinaires exposées en début de roman. Seuls des événements fantastiques, effrayants, des interventions monstrueuses et démoniaques amplifieront tout en la modifiant cette horreur quotidienne, et la transformeront en parcours initiatique. C'est ce brusque changement du quotidien, du rassurant qui se métamorphose en inquiétant, tel le père de *Shining*, devenant fou furieux qui tente d'assassiner son enfant à coup de hache, qui fascine les lecteurs. Ces récits d'apprentissage montrent que l'existence n'est pas un long chemin plat où le futur est tout tracé, mais que ce que l'on croyait familier et éternel peut se dérégler. Ainsi *Cujo*, paisible chien saint-bernard qui, après avoir été mordu par une chauve-souris, se transforme en tueur sanguinaire ou le chat de *Simetière* qui, après avoir été écrasé, revient à la vie sous forme d'un cadavre puant et agressif. Adultes comme adolescents vivent dans un univers où rien n'est vraiment acquis, où tout peut changer et basculer d'un jour à l'autre : perte d'emploi, décès subit, divorce... L'adolescence est une période d'incertitude et de mutation : le corps se métamorphose, la sexualité se manifeste de plus en plus, les rapports avec les pairs et avec les représentants de l'autorité se modifient : désir d'un côté, rejet de l'autre... Le bouleversement d'une situation que l'on croyait stable et qui se transforme, se précarise, touche également les adultes, affectés par les perspectives de chômage, de divorce ou de deuil. Le futur est placé, pour les adolescents et les adultes, sous le signe de l'incertitude, et donc de l'angoisse qu'elle fait naître.

La lecture de récits fantastiques apparaît, tout comme les contes de fées, comme une façon d'apaiser l'angoisse face à des situations déstabilisantes ou incertaines. Pour B. Bettelheim les récits angoissants apprennent en fait à maîtriser et à vaincre ses peurs.

Tel conte précis peut en effet angoisser l'enfant, mais à mesure qu'il se familiarise avec les contes de fées, les aspects effrayants tendent à disparaître, tandis que les

traits rassurants gagnent en importance. Le déplaisir initial de l'angoisse devient alors le grand plaisir de l'angoisse affrontée avec succès et maîtrisée.<sup>10</sup>

Les lecteurs de S. King sont attirés par l'exposition de tragédies de l'ordinaire, en face desquelles le héros est faible et démuni. La mise en scène des terreurs quotidiennes ou supranaturelles s'accompagne de propositions symboliques de solutions. C'est en cela que ces récits rejoignent les contes de fées, contes contemporains où Grippe-Sou le Clown de *Ça* a remplacé l'Ogre du Petit Poucet. Mais leurs héros restent des Hansel et Gretel ou des Poucet devenus adultes, perdus dans un monde hostile. Ils subiront des nombreuses épreuves avant de vaincre le mal et de pouvoir vivre pleinement leur vie d'adulte : se marier, fonder une famille, s'insérer dans une vie sociale ou bien se libérer d'un mari monstrueux et fuir un quotidien nauséeux. Rares sont les récits qui se terminent mal et qui voient le héros échouer. Il finit toujours par triompher des épreuves, aussi dures soient elles, même si pour cela il doit sacrifier une partie de lui-même, morale ou physique, telle Jessie qui pour se libérer ronge un morceau de son poignet. Aussi terribles que soient les épreuves traversées, une fin heureuse rassure le lecteur et l'apaise, tandis que des romans s'achevant sur le chaos le mettent mal à l'aise. Si l'ordre des choses est bouleversé, il est important d'assister en fin de récit à un retour à l'ordre, où (presque) tout redevient normal. La victoire sur les épreuves montre que quelles que soient les difficultés rencontrées, la possibilité de les vaincre existe, même si l'initiation s'avère un rituel douloureux, où le personnage doit y laisser une part de lui-même, sur un plan symbolique comme la perte de leur enfance et de leur innocence pour les enfants de *Ça* ou de *Le Corps*<sup>11</sup>, ou matériel. La transition entre adolescence et âge adulte, entre soi enfoui et soi révélé et assumé pour les adultes, ne se fait pas sans douleur ni sacrifice.

### **L'organisation de la narration.**

Les thèmes fantastiques des romans de Stephen King s'ancrent dans la banalité d'un décor routinier. Le fantastique est d'autant plus fort et la rupture plus violente qu'il prend appui sur de l'ordinaire. La description minutieuse du quotidien, du décor banal d'une petite ville, compte parmi les constantes des romans de King. Ses romans revêtent les apparences d'un roman indicel<sup>12</sup> dans les premiers chapitres ; peu d'actions mais de nombreuses descriptions qui posent le cadre du récit et définissent les personnages ; leur psychologie, leurs attributs et leurs motivations<sup>13</sup> sont amplement détaillés. Les cent ou deux cents premières pages des romans de S. King peuvent laisser croire qu'il s'agit d'un roman psychologique. Par exemple, c'est aux alentours de la deux centième page d'*Insomnie* ou de *Simetière* qu'une disjonction dans le récit apparaît. Le roman qui décrivait jusqu'alors la vie ordinaire des habitants d'une petite ville devient séquentiel, et les actions narratives l'emportent sur les descriptions littéraires, sans que pour autant elles soient complètement abandonnées. Le texte devient un jeu entre narrativité et littéarité, actions-séquences et descriptions-indices.

L'ancrage dans le quotidien et le réel semble indispensable à l'acceptation par le lecteur d'éléments fantastiques introduits progressivement. Pour admettre le décalage avec la réalité, il est nécessaire de croire durant le récit à cette réalité exposée. Le vraisemblable permet de souscrire à l'invraisemblable. La banalisation du décor aide à une identification avec les personnages, ainsi qu'à une projection dans l'univers quotidien du texte. Le lecteur quitte un domaine qu'il connaît pour rentrer peu à peu dans un monde des possibles horribles.

Ce sont des thèmes je veux dire, j'allais dire que l'on peut presque vivre dans la vie de tous les jours. » (F, 38 ans)

C'est les décors qui me plaisent, le genre plus un décor. Il fait rentrer par la petite porte et petit à petit vous entrez dans un monde, vous êtes dedans, c'est fini, vous pouvez plus sortir, vous êtes obligé de rester jusqu'à la fin. Vous êtes piégés ; comme ses héros sont piégés, le lecteur l'est autant. (H, 33 ans)

Stephen King, ça commence toujours d'une manière banale, ça finit toujours d'une manière assez bizarre. (H, 22 ans)

La banalité s'ensuit toujours de disjonctions, où le récit bifurque vers le non-réalisable. Ce faisant, il met en scène de façon naturaliste des peurs quotidiennes et de façon symbolique des terreurs sociales inconscientes. L'ensemble de l'œuvre de King présente un répertoire des peurs actuelles : peur de la mort, de la folie, de la destruction et du chaos, de la science, de la maladie et de la contamination...

J'aime bien avoir peur un peu aussi, surtout dans les romans de Stephen King. Ce qui me plaît, il joue énormément avec les angoisses des gens, avec leurs peurs, leurs phobies. En fait à chaque fois, le mal dans l'histoire, c'est un peu fou et c'est vrai que ça permet de transposer ses propres angoisses, ses propres peurs. C'est ça que j'aime bien. (F, 18 ans)

En effet, aux peurs rationnelles s'ajoutent des peurs de nature anthropologique, inconscientes, s'exprimant à travers les schèmes<sup>14</sup> et les symboles de la mort dévorante, l'animation ou le liage. Ainsi Ça, araignée géante, animal qui, d'après les travaux de Gilbert Durand, représente une féminité malfaisante, dont la sexualité est fatale pour l'homme et qui s'exprime à travers le liage par la toile :

Le lien est l'image directe des « attachements » temporels, de la condition humaine liée à la conscience du temps et à la malédiction de la mort (...) liens qui peuvent être remplacés par l'enlacement d'un animal, et bien entendu par l'araignée.<sup>15</sup>

Ça est ainsi décrit :

Ça descendait à toute allure le rideau arachnéen de sa toile, araignée de cauchemar venue de l'au-delà du temps et de l'espace. (...) Ses mandibules en cisailles s'ouvraient et se refermaient, bavant de longs rubans d'écume. (...) La langue de Ça, couverte de bave vivante, étirée comme une épaisse bande de caoutchouc, se craquelant, saignant. Il se vit lui-même accroché des dents à la pointe de cette langue, l'entaillant petit à petit, le visage inondé du fluide convulsif qui était son sang, se noyant dans sa mortelle puanteur. »<sup>16</sup>

Le monstre de Ça dont les composantes combinent des symboles de la peur de la mort et de la sexualité associée à la féminité négative une masculinité agressive : « Ça possédait un dard assez long pour empaler un homme. Un fluide clair en dégoulinait, fluide également vivant. »<sup>17</sup>

### **Stephen King, auteur symbole du genre**

La popularité de S. King dépasse amplement le seul champ des amateurs de fantastique. Il est lu par des lecteurs qui par ailleurs ne se définissent pas comme amateurs d'horreur mais uniquement comme lecteurs de King et se refusent à lire d'autres auteurs fantastiques. De même, sa réputation excède de loin le public de ses lecteurs ; son statut de best-seller débouche sur une production de discours variés, provenant de différents types d'émetteurs, lecteurs ou non, élogieux ou non. L'adaptation systématique de ses textes au cinéma ou pour la télévision entraîne aussi une familiarité avec sa production. De ce fait, il apparaît comme l'auteur le plus représentatif du genre fantastique horrifique.

Ce qui m'a donné envie de lire King, c'est déjà il avait une réputation, c'est un auteur incontournable pour les amateurs de fantastique. Je me voyais mal passer sur King (...) l'idée de base c'est que c'était un auteur qu'il fallait lire absolument au moins une fois pour un amateur de fantastique. (H, 33 ans)

Au début j'étais vraiment centré sur King, parce que c'est vrai qu'il est connu. (F, 18 ans)

Le discours de la plupart des lecteurs construit Stephen King comme l'auteur nécessaire, le passage obligé vers le genre, comme si une initiation préalable était indispensable pour pénétrer dans ce champ peu visible. Ils se tournent vers l'auteur le plus connu, qui fait alors figure de valeur sûre, de symbole du genre, sa popularité étant gage de qualité.

Il paraît que c'était quand même le must de la littérature fantastique. Donc, j'ai commencé par ça, ne connaissant rien d'autre. (F, 38 ans)

Cependant, si Stephen King est bien souvent l'auteur de la découverte du fantastique contemporain, il reste parfois le seul auteur d'horreur lu. En effet, l'intérêt pour Stephen King, parfois très fort au point que les lecteurs lisent la totalité de ses écrits, ne débouche pas systématiquement sur une exploration du

genre épouvante. Si S. King est l'auteur préféré de beaucoup de lecteurs, cette popularité est à double tranchant, car elle peut générer un rejet, nullement étayé par la lecture de ses textes. Les lecteurs qui manifestent ce refus total de lecture des œuvres de S. King comptent parmi la fraction la plus diplômée des lecteurs que j'ai interviewés, les mêmes qui apprécient les auteurs du dix-neuvième siècle. Ils présupposent une écriture purement commerciale, mécanique, en opposition avec la créativité et l'originalité qui définissent les œuvres littéraires.

Ce que je crains chez King c'est qu'au fond il ait fait un inventaire des motifs terrifiants, qu'il les ait mis dans un grand shaker et qu'on ressorte des horreurs dans des ordres différents et à des intensités différentes. (H, 37 ans)

Ses détracteurs qui ont lu un ou plusieurs de ses romans lui font le reproche ordinairement adressé aux auteurs scolaires du dix-neuvième siècle, à savoir beaucoup trop de descriptions, notamment avant l'apparition de l'intrigue fantastique. Pour ce détenteur d'un D.E.A. de philosophie, et par ailleurs grand amateur de Balzac :

C'est trop long ; il doit être payé à la ligne j'ai l'impression, et il fait du remplissage. (H, 27 ans)

Bien que popularité ne rime pas forcément avec unanimité, que les opinions soient positives ou négatives, il n'en demeure pas moins que Stephen King est un auteur complexe, aux écrits diversifiés, qui dépassent amplement le cadre du fantastique et de l'horreur, pour apparaître comme des contes contemporains, récits initiatiques, interpellant des lectorats différenciés, à des périodes incertaines, transitoires ou douloureuses de leur cycle de vie.

## NOTES

<sup>1</sup> Notamment en raison des droits d'adaptation du moindre de ses écrits au cinéma ou à la télévision.

<sup>2</sup> Il a été détrôné par la suite par Mary Higgins Clark.

<sup>3</sup> J'ai réalisé une étude sociologique sur la littérature d'horreur, production et réception, financée par l'Observatoire France-Loisirs de la lecture.

<sup>4</sup> Lorsque j'expose mes travaux sur la littérature fantastique et S. King devant un public de bibliothécaires ou d'enseignants, j'ai toujours des réactions outrées, fort minoritaires néanmoins.

<sup>5</sup> *Psychanalyse des contes de fées*, Le livre de poche, 1976, p. 66.

<sup>6</sup> *Et pourtant ils lisent*, Paris, Seuil, 1999.

<sup>7</sup> Christian Baudelot, Marie Cartier, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », in *Genèse de la croyance littéraire*. Actes de la recherche en sciences sociales, juin 1998, p. 25.

<sup>8</sup> « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », p. 39.

<sup>9</sup> J'ai interviewé 26 lecteurs adultes de fantastique.

<sup>10</sup> Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, p. 191, souligné par l'auteur.

<sup>11</sup> Nouvelle extraite de *Différentes saisons*, J'ai Lu.

<sup>12</sup> Cf. Roland Barthes, *Introduction à l'analyse structurale des récits*, in *L'analyse structurale des récits*, Paris : Seuil, 1981.

<sup>13</sup> Cf. Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, Paris : Le Seuil, 1965.

<sup>14</sup> Cf. Gilbert Durand, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, 1984.

<sup>15</sup> *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, pp. 116-117.

<sup>16</sup> Stephen King, *J'ai Lu*, tome 3, pp. 373-374, 387.

<sup>17</sup> *Ça*, p. 375.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Barthes, Roland (1981), « Introduction à l'analyse structurale des récits », in *L'analyse structurale des récits*, Paris : Seuil.

Baudelot, Christian ; Cartier, Marie (1998), « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », in *Genèse de la croyance littéraire*. Actes de la recherche en sciences sociales.

Baudelot, Christian ; Cartier, Marie ; Detrez, Christine (1999), *Et pourtant ils lisent*, Paris : Seuil.

Bettelheim, Bruno (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris : Le livre de poche.

Durand, Gilbert (1984), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris : Dunod Éditeur.

Propp, Vladimir (1965), *Morphologie du conte*, Paris : Le Seuil.

# Preparing Students for Public Exams

Nicoleta Mihaela ȘTEFAN  
*University of Craiova,*  
*Department of Applied Foreign Languages*

## ABSTRACT

As teachers, our role is convincing students that having a certificate which proves their level of speaking English is a basic requirement. This paper intends to present the steps to be followed for getting it and to familiarize them with the public exam items. We have chosen to present details about *The First Certificate in English* because it is taken by a large number of students worldwide each year.

**KEYWORDS:** *teaching, test, training, practice, motivation*

## 1. The Popularity of English

We know English is not the language with the largest number of native speakers, but we can easily notice it has become a lingua franca.

Many people living in the European Union frequently operate in English as well as their own language and the economic and cultural influence of the United States has led to increased English use in many areas of the globe. Like Latin in Europe in The Middle Ages, English seems to be one of the main languages of international communication.<sup>1</sup>

Our duty is to convince students that English is and will remain a vital linguistic tool for many business people, academics, tourists and citizens of the world who wish to communicate easily across nationalities for many years to come. The popularity of English as a lingua franca is justified by the following reasons and factors: economics, travel, information exchange and popular culture.

## 2. The Importance of a certificate

Our students have many opportunities and they need to be informed about the possibility of having a certificate which proves their level. It is normal for them to have future plans and to hope they will get scholarships and, subsequently, best jobs. Teachers must help them to become aware of the importance of a certificate and they can explain to them the steps to be followed for getting it. They can also

present materials and advertisements where fluency in English or a certificate of speaking English is a basic requirement.

### **3. Teaching the test**

When we start preparing students for a public exam we might ask them to complete a questionnaire in which they profile their feelings about aspects of language:

“How difficult do you think each of these language areas are? Give a score using the following symbols: 0 = very easy, 1 = OK, 2 = difficult, 3 = very difficult. Say why you have given each score.”

<b>Language area</b>	<b>Score (0 –3)</b>	<b>Comments</b>
Grammar		
Listening		
Reading		
Writing		
Speaking		

As teachers, our responsibility is not only to help students get their English to the level required, but also to familiarize them with the public exam items and give them training in how to succeed.

#### *3.1. Training for test types and discussing general exam skills*

We can show various test types and ask them what the item is testing so that they are clear about what is required.

We have chosen to present details about *The First Certificate in English* because it seems to have established itself as the most widely accepted basic qualification in English, and the exam is taken by a large number of students worldwide each year. The First Certificate in English consists of five papers:

Paper 1 – Reading (1 hour 15 minutes). The paper will consist of four parts, each containing one text of 350-700 words or in the case of Part 4, two or more short related texts. There will be a total of 35 questions of the following types: gapped text, multiple choices and multiple matching. These questions will test the candidates’ ability to understand the gist, main points, detail, structure and meaning of the passages given.

Paper 2 – Writing (1 hour 30 minutes). There will be one compulsory task and four tasks from which candidates select one. Each task should be completed in 120-180 words. The compulsory task will involve the writing of a transactional letter. For the second part, candidates will be able to choose between writing a



specified article, informal/non-transactional letter, discursive, descriptive or narrative composition or short story.

Paper 3 – Use of English (1 hour 30 minutes). The paper will consist of five parts, with a total of 65 questions in all (a modified cloze text, transformations items, and error correction exercise and word formation). The emphasis will be on vocabulary and grammar.

Paper 4 – Listening (about 40 minutes). The paper will be in four parts, each with a recorded text or texts and associated comprehension tasks. There will be 30 questions altogether. The tasks will be drawn from the following types: multiple choices, note-taking, blank filling, multiple matching, selection from two or three possible answers.

Paper 5 – Speaking (about 15 minutes) is taken by pairs of candidates. The examination is in four parts: part 1 – giving some personal information, part 2 – saying how they feel about the activities/situations shown in two pictures, part 3 – solving a problem or making a decision using pictures, part 4 – discussing an issue based on the ideas raised in part 3. Parts 1, 2 and 4 of the test last four minutes each; part three lasts 3 minutes. There are two persons involved in the examination: the interlocutor, who speaks to the candidates, and another one, the assessor, who listens and notes down marks.

After this presentation we can help students to understand what the test or exam designer is aiming for; by showing them the kind of marking scales that are used, we can make them aware of what constitutes success (FCE – all five papers have equal weighting – 40 marks each – giving a total of 200). When they have completed a test item type we can tell them what score the assessor might give and why.

### *3.2 Doing practice tests*

Students need a chance to practise for taking the exam, so that they get a feel for the experience, especially with regard to issues such as pacing. For this section we can use practice papers or whole practice tests.

e.g. FCE, Writing, Part 2 - Types of writings:

Write an answer to one of the following questions. Write your answer in 120-180 words in an appropriate style:

- Write a magazine article discussing the idea that young people these days have too much money.
- Write a letter applying for a job in England which you have seen advertised in a newspaper. Refer to the advertisement and explain why you think you could do the job well. Do not include addresses – Background reading texts: Refer to an incident in one of your set books and say what it shows about one or more of the characters.<sup>2</sup>

- FCE, Use of English, Part 2

“For questions 16-30, read the text below and think of the word which best fits each space. Use only one word in each space.

Mary the menace

As I shot, round the corner on my bicycle I saw Mary coming the other way. Unfortunately, she was (16).....the wrong side of the road and a collision seemed inevitable.

There was a split second in (17).....I saw Mary’s fingers move on her handlebars; I suppose she must have been using her brakes (18)..... a hopeless effort to stop (19)..... time. There was another split second in which I saw her leaning her body outwards, (20)..... from the point of impact . [...]³.

### *3.3. Idea of autonomy and motivation*

Firstly we need to impress on students that their chances of success are greater if they study and revise on their own. It is our responsibility to encourage them to read more, listen more, work on self-study exercises, use dictionaries and other means to build up their language store.

Secondly we have to motivate our students’ working. It is accepted for more fields of learning that motivation (extrinsic or intrinsic) is essential to success. Students usually do things in order to achieve something. If a certificate is a good reason, they will be interested in learning English and they become aware of their possible results.

### *3.4. Teacher’s role*

Our role may change from one activity to another or from one stage of an activity to another. All roles – controller, organiser, assessor, prompter, participant, resource, tutor, and observer – aim to facilitate the students’ progress in some way or other.

e.g. - controllers take the role, tell students things, and organize drills, read aloud.

- the role of organiser can be summarised as follows: engage – instruct (demonstrate) – initiate – organise feedback .

### *3.5. Having fun and ignoring the test*

Although students need to practise certain test types, it does not mean this has to be done in a boring or tense manner. There are a number of activities of having fun with tests and exams. If a typical test item asks candidates to read a text and think of the word which best fits each space (using only one word), the teacher might prepare the class for this kind of item by writing a poem on the blackboard without the last words on each line and they have to fill in the blank spaces. In addition to this it is very important to develop their productive skills. Students can be encouraged to write their own test items, based on the language they have been working on and the examples they have seen so far.

When we are preparing students for an exam we need to ignore the exam from time to time, so that we have opportunities to work on general issues, and so that students can take part in the kind of motivating activities that are appropriate for all English lessons. Teachers have to ignore the test because students who are studying for an exam only ever look at test types, discuss exam technique and take practice tests, lessons may become monotonous. There is also the possibility that general English improvement will be compromised at the expense of exam preparation.

Finally we consider being interesting and useful to present a few ideas to make practice of exam techniques a little bit more attractive. Many of these ideas also perform the essential task of raising awareness about how the tests are marked and the criteria the examiner is going to use:

- students do exercises in pairs or small groups (possible rule: they must all agree on the same answer within each group).

- students mark each other's tests.

- "blitz" it: do an exercise at great speed (10-20 per cent of the normal time allowance – no thinking time, just do it!); keep the atmosphere light – hearted – it is not a serious test. Then let them go over it and consider their answers at leisure.

- a "teacherless" lesson: give the students the chalk or board pens and let them discuss and work to an exam paper together on the board. Only look at (and mark) the board when they have completely finished (this is also a good "group-building" exercise, as it becomes a joint responsibility to get the best possible answers).

- you do the exercise (including a mistake or more) and students correct it .

## NOTES

<sup>1</sup> Harmer Jeremy (2003), *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman, p. 1.

<sup>2</sup> Tony D. Triggs (2004), *First Certificate Testbuilder*, Oxford: Macmillan Heinemann, p. 17.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 104.

## BIBLIOGRAPHY

Harmer, Jeremy (2003), *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman.

Scrivener, Jim (2006), *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan.

Triggs, Tony D. (2004), *First Certificate Testbuilder*, Oxford: Macmillan Heinemann.

## Cultură și multilateralism, literatură și globalizare

Lelia TROCAN  
*Universitatea din Craiova,  
Facultatea de Litere*

### **RÉSUMÉ :** *Culture et multilatéralisme, littérature et globalisation*

Selon notre opinion, c'est l' « ethnoanthropologie littéraire » « partagée » qui a conditionné la rencontre entre la littérature francophone et l'Université américaine : chacune d'elles a pu y trouver « son compte d'hybridité » et de nomadisme linguistique, culturel et politique, dans un contexte où les études post-coloniales « allaient prendre la relève » concernant l'histoire traditionnelle de la littérature. Bien de temps, on a pu dire que la nation de l'écrivain était la langue, sa langue nationale. Avec l'émergence des idiomes dont parle Khatabi, « l'hospitalité dans la langue » est celle qui a conditionné sa création et sa diffusion à travers le monde ; les littératures francophones n'envoient plus aux littératures nationales, mais à une « transnation » – l'expression appartient à Khatabi – en permanente formation.

**MOTS-CLÉS :** *culture, littérature, langue, multilatéralisme, globalisation*

Intelectualilor britanici li se atribuie inițierea „Studiilor culturale” (vom păstra aici termenul englez) în anii 1970. Școala, așa-zisă de la Birmingham, grupată în jurul lui Richard Hoggart și Stuart Hall, a publicat, în acești ani, revista *Working Papers in Cultural Studies*, în care erau tratate bazele teoretice ale „Studiilor culturale”.

Termenul datează din anii 1930, dar fără să aibă conținutul actual. Cel mai devreme, conceptul de „Cultural studies” debutează în anii 1950, tot în Marea Britanie, odată cu gândirea marxistului Raymond Williams, care va avea o influență teoretică durabilă. Astfel, în revista din Birmingham, numeroase eseuri îl vizau pe Lukács, pe Gramsci și modul lor de a citi un proiect, în același timp, literar și politic. Printre celelalte contribuții teoretice și filosofice, vom pune accentul pe teoriile estetice ale lui Adorno, pe postmarxismul unor filosofi, precum Althusser, și pe semanaliză – Roland Barthes și Umberto Eco semnavă fiecare un articol în primele numere ale revistei.

În Statele-Unite, „Studiile culturale” au devenit, cu începere de la mijlocul anilor 1980, un teren de contestare a normelor și a tradițiilor universității, a canoanelor literare, și, mai ales, de organizare în discipline strict separate. Interdisciplinaritatea devine un punct de legătură pentru „Studiile culturale”, dar, revendicată de departamente mai ferm instalate în cadrul instituției universitare, le va scăpa de sub control la sfârșitul anilor 1990. Pe de altă parte, susținătorii ei

încercau să abolească distincțiile între universitari și intelectuali, în sensul larg, jurnaliști, artiști, scriitori, cercetători „liberi”.

Partizanii „Studiilor culturale” nu erau singurii care voiau să refacă calitatea și conținutul discursului universitar. Demersul lor trebuie asociat cu voga repunerilor în discuții teoretice, politice și pedagogice antrenate de mișcarea feministă și de centrele pentru studiul grupurilor etnice excluse („Block Studies”, „Puerto Rican Studies”) și, eventual, de centrele de reflecție asupra problemelor homosexualilor și lesbienele, deși „Studiile culturale” și-au șocat adesea aliații din cauza radicalismului lor antidisciplinar. „Studiile culturale” au fost obligate să facă față unor critici profunde, lansate de feminisți și de cercetătorii axați pe rasism sau pe sexualitate, fiind acuzate de o indiferență normativă, relativă la problemele de inegalitate identitară și de reproducere complezentă a hegemoniei masculine, albă, europeană și heteronormativă, în ceea ce privește aparatul teoretic și, chiar, personalitățile conducătoare ale „Studiilor culturale”. Teoretizarea performantă a „Studiilor culturale” va avea un ecou mai favorabil mulțumită acceptării instituționale graduale a „queer theory” (teoretizarea sexualității și a legăturii sale cu puterea, care refuză binaritățile, respinge normativitatea distincțiilor heterosexual/homosexual și se focalizează, mai curând, pe noțiuni precum homoafectivitatea sau homosociabilitatea. Totuși, din punct de vedere istoric, putem spune că, începând cu 1990, „Studiile culturale” încorporaseră un anumit număr de întrebări și de demersuri, agreate de toate aceste mișcări, dar că propriile lor dezbateri și tensiuni continuau în domeniul teoriei și al angajamentului politic.

În Statele Unite și în Marea Britanie, aceste dezbateri trimiteau, în același timp, la angajamentul real în luptele politice și la folosirea teoriei, uneori, fără relevanță practică, la natura culturii muncitorești și a populismului, la esențializarea lumii muncitorești, la evaluarea cotidianului în analiza politică și la natura individului. Aceste dezbateri sunt viu reflectate în paginile masivului volum coeditat de Nelson, Treichler și Grossberg. În sfârșit, câteva conflicte au opus pe partizanii economiei politice, ai sociologiei și ai contribuției științelor acelora care se bazau pe științele umane, literatura ocupând primul loc, referitor la conținutul disciplinar care trebuia să domine.

La început, „Studiile culturale” nu au constituit o nouă disciplină, nici o constelație de discipline, ci „*un câmp interdisciplinar unde anumite probleme și metode au condus spre convergența vizată. Utilitatea sa ar consta în faptul că a permis înțelegerea unor fenomene care nu erau accesibile pentru vechile discipline. S-a spus, de asemenea, că ele nu sunt pur și simplu interdisciplinare, ci adesea... anti disciplinare.*” „Studiile culturale” provin deci din teoria marxistă, dar cu o trecere marcată spre Foucault și teoretizarea transmiterii științei. S-au centrat pe legăturile culturii sau ale puterii și s-au definit metodologic ca fiind dotate cu instrumentele necesare pentru a analiza aceste raporturi în mod sistematic. Deși literatura a putut să joace un rol marcant, instrumentul metodologic principal a constat într-o analiză sociologică și materialistă provenită de la britanici. Ele s-au angajat deci, rapid, în analiza opozițională a globalizării economice și a imperialismului cultural, focalizându-se, de exemplu, pe America latină. Revista aparținând „Center for Cultural Studies de

Cuny”, *Found Object*, fondată la începutul anilor 1990, reunește pe cercetătorii în științele sociale și cele umane. În mod decisiv, *Found Object* publică articole care nu provin dintr-o disciplină unică, din contră, traversează mai multe discipline, unifică tendințele contestate (feminism, homosexualitate/lesbianism, „queer theory”, teoria postcolonială).

În Statele Unite, dacă, pentru „bilieux”, „Studiile culturale” rămâneau „le reposoir”, fără jenă, al unui militantism și al unui angajament de stânga, de calitate discutabilă, universități și editori se lansau într-un proiect de recuperare și de promovare. Au fost publicate diverse texte sub această egidă, fără a răspunde provocării conceptuale lansate de angajamentul politic și de discursul despre puterea mișcării originare. Proliferarea textelor producea un corp de reflecții stimulante despre cultură, dar în care exigențele teoretice ale „Studiilor culturale” proprii se diluau. De exemplu, University of Pennsylvania Press a publicat, începând cu 1992, într-o colecție intitulată *New Cultural Studies*, mai mult de treizeci de lucrări tratând despre literatură, media, comunicare, încă din Evul Mediu până în perioada contemporană, întoarcere drastică la primele principii ale „Studiilor culturale”, ancorate în contemporaneitate. Într-adevăr, termenul, pierzând din causticitate, s-a putut trece, încetul cu încetul, la termenii de „culture history”, „culture theory”, care au o altă genealogie și îl pun, uneori, în umbră. Existând de mai multe decenii, domeniul teoriei culturii („cultural theory”) emană din antropologia culturală și, adesea, de la cercetători axați pe culturi neoccidentale.

În ultimul deceniu, frontierele între „Cultural studies”, teoria culturii și studiile teoretice despre media au devenit din ce în ce mai vagi, în timp ce artele spectacolului ocupau un loc privilegiat în Statele Unite.

Totuși, ce se întâmplă cu „Studiile culturale” în Franța, în spațiul francofon și în studiile franceze? Cvasiintraductibilitatea acestui termen în franceză – „études culturelles” – rămâne, prin urmare, lipsit de sens; și nu este vorba de studii despre cultură, ci, mai curând, de analiza și de interpretarea unor structuri culturale, fiind, de la început, un indiciu al dificultății culturale și teoretice, care vizează trecerea de la „Cultural studies”, ale lumii anglofone, la Hexagon și la Francofonie. Trebuie, de asemenea, să distingem între „Cultural studies” și studii ale multiculturalității sau ale interculturalului, aceste apropieri neavând nimic sau foarte puțin în comun.

Revista *French Cultural Studies*, fondată în Marea Britanie, apare de trei ori pe an, cu începere din 1990. Dacă comitetul său științific include intelectuali francezi, printre care Pierre Bourdieu, optica și producția sa rămân, în mare măsură, anglofone. În funcție de politica sa editorială, revista publică articole despre toate aspectele culturii franceze... moderne și nu menționează francofonia, chiar dacă anumite articole ale sale abordează aceste probleme. Literatura trebuie, se afirmă în cadrul revistei respective, să ocupe un loc, dar prioritate vor avea cinematograful, televiziunea, artele vizuale, cultura populară; revista abundă, însă, și în eseuri literare, a căror conexiune, cu câmpul și metodologia „Studiilor culturale”, este, cel puțin, nesigură. Ne-am putea, de asemenea, întreba ceea ce a

putut determina pe editorii unei reviste, așa de incitante și de utile, să decoreze frontispiciul într-o gamă albastră, albă, roșie și având portretul unei Mariane bine machiate, în stilul unei starlete a anilor 1940. Nu putem decât să ne întrebăm în legătură cu o astfel de strategie de reprezentare a Franței pentru genul de cititori pe care îl presupune revista.

În 1995, apare *French Cultural Studies; An Introduction*, focalizată pe epoca modernă, din 1870 până astăzi, și pe problemele istorico-politice, colecție de eseuri a cercetătorilor anglofoni. Cinci ani mai târziu, *French Cultural Studies; Criticism at the Crossroads* include contribuții ale intelectualilor francofoni, lucrând, mai ales, în Statele-Unite (Reda Bensaïa, Cilas Kemedjio, Françoise Lionnet, Mireille Rosello, Alawa Toumi, editor Marie-Pierre le Hir), și jumătate din eseuri sunt relative la francofonie. De asemenea, un număr recent din *Yale French Studies, France/USA: the Cultural Wars*, adoptă un punct de vedere general, orientat spre „Studiile culturale”, cu autori din domeniul studiilor franceze, dar plasați, cu excepția unuia singur, în America de Nord. *The Association for French Cultural Studies* (AFCS), care organizează, în mod regulat, conferințe pe tema respectivă, se află tot în SUA.

Problema rămâne deci deschisă: producția intelectuală, emanând direct din Hexagon și din francofonie, nu face caz de „Studiile culturale”. Credem că aceasta ține de enormul impact, în Franța, al teoriei culturale, concomitent cu practica, deja veche, a unei sociologii angajate, și cu gândirea post-Foucault, prolifică, despre structurile puterii, în diverse domenii ale științelor sociale și umane. Locul ocupat de Roland Barthes, Pierre Bourdieu sau Michel de Certeau în „Studiile culturale” reamintește de această filiație teoretică. Teoria culturală multidiscplinară este o mișcare intelectuală esențială, exemplificată de lucrări provenite din Noua Istorie, din Școala Analelor, îndeosebi. Astfel, în Franța, dacă „Studiile culturale” n-au avut efectul scontat, demersurile critice ale societății, ale culturii și ale puterii, trecerea spre disciplinele vecine au produs, totuși, o operă considerabilă, care este, mai ales, meritul istoricilor, etnologilor. În acest sens, de referință sunt lucrările lui Georges Vigarello, Jean Pierre Gutton, *Le Fracas et murmures : le bruit de l'eau dans un Moyen Age picard et boulonnais* de Anne-Dominique Kapferer, sau fundamentalul *Façons de dire, façons de faire*, de Yvonne Verdier. În această perspectivă, în sensul „Studiilor culturale” practicate, la origine, în lumea anglofonă, se află premodernii, aceia care au avansat acest proiect de gândire în maniera cea mai pregnantă. Și, în acest context, o teorie culturală, deja lansată, a înlocuit „Studiile culturale”, a căror urgență nu s-a făcut simțită.

Începând cu acest moment, „French Cultural Studies” există, dar, acum, ele sunt destinate să fie, din punct de vedere instituțional, un proiect anglofon și/sau nord-american, în care ar trebui incluse cercetările despre „Cultural studies”, publicate în Québec și în Canada franceză.

La începutul secolului al XXI-lea, studiile strict literare sunt din ce în ce mai mult înlocuite de câmpuri de studii mai vaste, care se ocupă de varietatea producțiilor culturale; se procedează astfel încât marea aventură a spiritului să poată fi continuată în franceză fără cantonarea într-un spațiu geopolitic restrâns.

Deși există voci care regretă aceste schimbări, considerându-le drept pierderi, altele le receptează ca pe o ocazie de a aprofunda cunoștințele de limbă, cultură și context istoric. „Studiile culturale” preconizează o depășire a frontierelor tradiționale între discipline și domenii. Este, deci, normal să reconsiderăm, de asemenea, rolul țărilor și al culturilor francofone, să relevăm importanța primordială a întregii lumi francofone. Franceza devine mijloc de acces la un spațiu lingvistic care traversează frontierele națiunilor. Aceste demersuri conduc spre o viziune transculturală, transnațională, chiar, transglobală a studiilor. Se încurajează contactele cu alte domenii, ca sociolingvistica, istoria, științele sociale.

Suntem, în același timp, fideli noțiunii de literatură, care este o cheie fundamentală în orice studiu lingvistic și cultural. Nu neglijăm, de asemenea, analiza literară, care are un rol decisiv în a înțelege că orice text literar are o dublă natură: produs cultural și produs estetic. Istoria literară tradițională oferă o perspectivă istorică esențială. Este imposibil să vorbim de Franța fără să luăm în considerare complexitatea istoriei sale. Noțiunea de civilizație franceză se leagă inexorabil de o concepție a misiunii sale civilizatoare și a expansiunii sale economice.

Integrând informații diverse, de limbă, de cinema, de literatură, de traducere și de „studii culturale”, se ajunge la o viziune interdisciplinară care pornește de la faptul că limba este, ea însăși, fenomen cultural.

În cadrul „Studiilor culturale”, demersul critic se vrea interdisciplinar, confruntându-se cu probleme și idei multiple. Acest demers are și un avantaj suplimentar: el furnizează un model pentru combaterea marginalizării. Grație caracterului său interdisciplinar, el facilitează punerea în valoare a bogăției culturale și a diversității studiilor franceze și francofone.

Simpla existență a literaturilor așa-zise francofone nu reprezintă simpla demultiplicare a entității „literaturii franceze”, ci, mai degrabă, o repunere în discuție, radicală, a ceea ce constituie propriul său fundament. În ultima vreme, nu mai vorbim de „literatura franceză”, ci de „literaturi francofone”. Această opinie presupune faptul că există, efectiv, o pluralitate și o diversitate de idiomuri literare. O pluralitate care ar fi activă, căci, fără opere constituite în sânul fiecăruia dintre idiomuri, nu ar exista o veritabilă experiență internațională și interculturală.

Este vorba, deci, acum, de idiomuri literare și nu numai de una sau alta dintre limbile naționale sau maternelle, dar și de opere constituite în aceste idiomuri și fără de care nu ar exista o deschidere spre lume, o experiență internațională. Departate de a fi un simplu succedaneu al literaturii franceze, „literaturile francofone” trimit la o situație cu totul nouă și esențială, care repune în discuție nu numai literatura franceză, ca entitate separată, ci și, într-un mod radical, franceza, în însuși principiul ei de identitate, adică, franceza, în structurile ei de limbă, cultură, politică (națională și internațională), fără a uita dimensiunea telemediatică, din ce în ce mai pregnantă.

Până la o dată, relativ recentă, denumirea „literaturi francofone” semnifică faptul că, mulțumită pluralității idiomurilor, exista un „model de referință”, care era „literatura franceză”, așa precum eternitatea sau „universalitatea” o transformase.



Și era, deci, clar faptul că, prin forța împrejurărilor, dat fiind acest principiu, alte idiomuri (scrise sau vorbite) urmau să fie grefate: „valon, romand, canadian, magrebin, sabir, dialectal (de care vorbește, de exemplu, Memmi, în romanele sale), corsican, catalan, ca și toate idiomurile africane sau, chiar, franceze (marseiez, parizian etc.)”

Ceea ce urma să reliefeze repunerea în discuție a însuși principiului unicității literaturii franceze este tocmai multiplicitatea și diversitatea literaturilor în franceză (ne gândim, aici, la reflecțiile unui Glissant în *Introduction à une poétique du divers*, de exemplu, o estetică care „met en réseau” rizomul deleuzian și labirintul katébien, ca în ceea ce el numește „le tout-Monde”. Ceea ce va putea fi, în sfârșit, dovedit, este faptul că fiecare din țările francofoniei, deci, inclusiv, Franța, se va releva, înainte de toate, bilingvă, chiar, plurilingvă. Pretutindeni, fenomene de hibridare, de fertilizare, „de mixité, de diglossie et de pidgination” vor afecta „idiomurile” francezei, definind astfel un nou „site” lingvistic, noi teritorialități, ca și o varietate de state. Acestei noi topografii culturale va corespunde, de acum înainte, o noua topologie mentală.

Astfel, scriitorul francofon magrebin de astăzi, și, prin urmare, criticul literaturii franceze, nu se vor mai prezenta precum aceea sau acela care scrie sau nu poate să scrie decât în franceză, ci ca acela sau aceea care „nomadise” între cel puțin patru literaturi paralele: una, în arabă, și care se referă la noțiunea arabo-islamică și la genealogia sa textuală; o alta, în araba modernă, orală, și care, pentru că este mobilă, circulă între poveste, poezie, cânt(ec) și practica magică sau mistică; o alta, încă în berberă, cea mai veche, și care poartă cu ea mari fragmente ale istoriei și ale imaginarului magrebin; există, în sfârșit, literatura de limbă franceză, a cărei genealogie este, (cel puțin) dublă, având și o dublă valență: limba de împrumut, dar și limba de dragoste (cum bine au demonstrat-o Jacques Derrida în *Le Monolinguisme de l'autre* și Khatibi în *Amour bilingue*, când creează noțiunea de „bi-langue”).

Aceste condiții sunt cele care fac ca, în general, scriitorii francofoni să fi avut, întotdeauna, tendința să abordeze propria lor identitate, dar și pe aceea a poporului lor, în funcție de un fel de „etnologie literară”, cum ar spune Khatibi, sau, ținând cont de opinia lui Christopher L. Miller, în funcție de o „antropologie literară”. Ne referim, aici, la ceea ce acesta din urmă scria în introducerea la *Theories of African, Francophone Literature and Anthropology in Africa*, p. 11: „Unlike a ‘literary anthropology’ of the Middle Ages, in which the term ‘anthropology’ serves a purely retrospective approach, an inquiry into the relation of literature to anthropology in francophone Africa must face up to the substantial interference that has taken place between literature and the institutionalized discipline of anthropology...”

Este, după părerea noastră, această „etnoantropologie literară” „partagée” aceea care a condiționat întâlnirea între literatura francofonă și Universitatea americană: fiecare dintre ele a putut să găsească aici „son compte d’hybridité” și de nomadism lingvistic, cultural și politic, într-un context în care studiile postcoloniale „allaient prendre la relève” în ceea ce privește tradiționala „istorie a

literaturii”. Multă vreme s-a putut spune că națiunea scriitorului era limba, limba sa națională. Cu emergența „idiomurilor”, despre care vorbește Khatibi, „l’hospitalité dans les langues” este aceea care a condiționat creația și răspândirea ei în lume; literaturile francofone nu mai trimit la literaturi naționale, ci la o “trans-națiune” – expresia îi aparține lui Khatibi – în permanentă formare.





## Jurnale și bloguri (I)

Gabriela BIRIȘ  
Universitatea din Craiova,  
Departamentul de Limbi Străine Aplicate

### ABSTRACT: *Diaries and Blogs (I)*

The article examines five Romanian blogs available on the Internet (Adrian Nastase, <http://nastase.wordpress.com>; Cristian Chivu, <http://www.cristianchivu.ro/blog/2007/03/10/jucand-fotbal/comment-page-14>; Florin Grozea, <http://www.hiq.ro/blog/florin>; Cătălin Tolontan, <http://www.tolo.ro>; Ana Pobleanu, <http://www.anapobleanu.ro>), blogs that have been the subject to our attention at the beginning of 2008 in an attempt to establish the central characteristics that might identify blogs as a new genre by comparison with traditional/written diaries.

**KEYWORDS:** *blogs, online diaries, communication, "talking in writing"*

Limbajul informatic și cel al mediilor electronice au devenit obiectul studiilor lingvistice din ce în ce mai frecvent în ultimul deceniu, intrând și în atenția specialiștilor români, fie că sunt abordate prin prisma diversității stilistice a mediilor electronice (Zafiu, 2001), a simbolurilor pe care le utilizează (Pitiriciu, 2003), a neologismelor din comunicările electronice (Pacea, 2005) sau a comportamentului alocutiv pe *chat* (Magda, 2007).

Mesajele emise/transmise electronic nu sunt nici orale, nici scrise, în sensul tradițional al acestor aspecte: nu pot fi numite *orale* din moment ce participanții nu se văd unul cu celălalt, dar nici *scrise* în sensul strict al acestei accepții, pentru că multe dintre ele sunt compuse *on line*, „în direct”. Acest tip de comunicare a și fost de altfel numit *talking in writing*/ „vorbire în scris” (Spitzer, 1986: 19), pentru că utilizează limbajul aproape ca în orice conversație, dar mesajul trebuie tastat/scriș. Ca schimb verbal mediat de internet, comunicarea electronică se caracterizează prin patru factori situaționali:

1. nivel de cunoștințe și de interese comune între participanți,
2. scopul comunicării – a cere și a împărtăși informații și a discuta anumite aspecte de interes comun,
3. natură tripartită a rolurilor jucate de participanți (destinatar, emitent și audiență),
4. coordonate temporale și spațiale diferite pentru participanți (Collot și Belmore, 2004 :26).

Plecând de la acești factori situaționali a fost formulată premisa că trăsăturile lingvistice ale textelor electronice ar trebui să fie distincte de cele ale formelor clasice/tradiționale de comunicare (*ibidem*), premisă care își așteaptă încă validarea prin studii suplimentare (Herring, 2004).

Blogurile<sup>1</sup> prezintă doar parțial caracteristici comune cu alte forme de comunicare electronică (chat, email)<sup>2</sup>: structură deschisă și variabilă, guvernată de principiul economiei și de cel al maximei eficiențe, număr mare participanți, dependența de premise situaționale etc., fiind caracterizate însă printr-un grad mai mic de standardizare și prin multe alte diferențe pe care le vom detalia într-un alt studiu.

În privința blogurilor, cele mai recente abordări se concentrează asupra întrebării dacă ne aflăm în fața unui gen nou, revoluționar, sau dacă este vorba despre modificarea genurilor autobiografice tradiționale (Roberto Seara și Nunes da Silva, 2007:427). Suntem atenționați că nu mai este vorba despre jurnal intim, ci despre un *cybernote* de la a cărui scriitură autobiografică se așteaptă reînnoirea genurilor tradiționale (*ibidem*).

Din punct de vedere cultural, blogurile trebuie circumscrise curentelor culturale din anii '90 și unor realități tehnologice și sociale: apariția și folosirea în public a telefoanelor mobile, utilizarea internetului, cultivarea unor programe T.V. de tip *reality show* destinate a-i transforma pe oamenii simpli în persoane cu vizibilitate publică sau în celebrități și invers, care au flexibilizat granița între spațiul public și cel privat (Miller și Shepherd, 2003).

Cronologic, blogul a fost precedat de *web page*, *web site* și *home page*, texte multi-media statice dar cu aceleași componente ca și blogul: grafică, sunet și text. Inițial, paginile personale de internet au aparținut specialiștilor din informatică și din domeniile conexe și au fost create din dorința de a împărtăși informații legate exclusiv de conținutul altor pagini de internet către care își direcționau cititorii/utilizatorii. În prezent, putem vorbi de două tipuri importante de bloguri: cele care pun accent pe informația și conținutul altor pagini de internet, care funcționează ca niște „filtre” personale pentru aceste pagini, și cele de tip personal, în forma unor notații zilnice cu caracter personal (Herring, 2004). Din punct de vedere al codurilor utilizate, blogurile pot fi constituite exclusiv din texte, dar și din sunet sau imagini (fotografii, film, animație etc.), necesitând o investigare complexă, pluricodică. Pentru nivelul textual, impun o analiză semiotică și/sau una lingvistică a semnelor verbale și nonverbale care le compun, dar și o abordare socio-culturală.

Prin filtrarea și direcționarea către alte adrese de internet, blogul își construiește propriul intertext virtual dar, în același timp, monitorizează și presa sau evenimentele din viața reală, astfel încât putem vorbi despre o intertextualitate a mijloacelor de comunicare: presă, televiziune, internet.

Cu acest articol propunem o comparație între bloguri și jurnalele tipărite (tradiționale), pentru a pune în evidență diferențele specifice ale blogurilor și a demonstra că ne aflăm doar în privința anumitor caracteristici în fața unui gen

complet nou, fiind vorba mai curând de un subgen, care diferă uneori doar din perspectiva canalului de comunicare.

Observațiile care urmează se bazează pe un material excerptat din jurnalele lui Mircea Eliade (1993) și Mihail Sebastian (1996) și din cinci bloguri:

Adrian Nastase, <http://nastase.wordpress.com>

Cristian Chivu, <http://www.cristianchivu.ro/blog/2007/03/10/jucand-fotbal/comment-page-14>

Florin Grozea, <http://www.hiq.ro/blog/florin>

Cătălin Tolontan, <http://www.tolo.ro>

Ana Pobleanu, <http://www.anapobleanu.ro>

accesate între 5 ianuarie și 20 februarie 2008.

Se consideră că jurnalul tradițional/clasic a apărut la sfârșitul secolului al XVI-lea (în literatura engleză cel puțin), e scris la prezent și despre un prezent, cuprinde notații aproape zilnice și se referă la experiența celui care scrie, fie aceasta experiență exterioară sau interioară (Steinitz, 1997). În linii mari, jurnalele au fost clasificate în două mari tipuri:

1. jurnale externe, care furnizează detalii asupra epocii istorice în care sunt scrise și asupra evoluției istoriei,
2. jurnale care autoportretează (*ibidem*).

Din punct de vedere al stilului, pot avea formă de cronică, de jurnal de călătorie sau de pelerinaj, de confesiune, de jurnal de detenție etc., sau de jurnal intim, centrat pe evoluția sinelui, pe experiența interioară (Mallon, 1984: 1).

Există o eternă controversă în jurul faptului dacă jurnalul clasic este un gen public sau unul privat, cu argumente atât pentru prima categorie: nimeni nu ține un jurnal doar pentru sine, el este o formă de a comunica ceva cuiva (Steinitz, 1997: 43), nu există o formă de a scrie strict pentru sine, orice text este construit pentru cineva, altcineva decât cel care scrie (Mallon, 1984:19), cât și pentru a doua categorie: scrisul poate fi și o formă strict privată (Corti, 1976, Elbow, 1999).

Aceeași întrebare se poate formula și în legătură cu blogurile (în forma lor inițială, din anii 90 când conțineau doar notații zilnice de tipul jurnalelor), dar tot fără posibilitatea de a înclina rezultatul discuției într-o parte sau în cealaltă. Cu toate acestea, blogul se pare că are o latură socială mult mai pregnantă, care înclină balanța înspre genul public. Direcția de evoluție din ultimii ani a blogurilor, înspre ideea de forum în care se dezbat idei de interes social sau înspre ideea de mijloc de menținere a contactului cu publicul, în cazul persoanelor publice, face din ce în ce mai mult din bloguri un gen public, cu valențe publicitare camuflate.

Mai mult ca oricând, în societatea contemporană, individul este perceput ca identitate narativă, ca sumă a „poveștilor”, a zvonurilor, a informațiilor care se țin în jurul lui sau pe care el însuși le colportează (Paul Ricoeur, 1990). În acest context, blogul apare ca indispensabil mai ales în cazul persoanelor publice.

În continuare, vom prezenta o scurtă comparație între bloguri și jurnale, în observații scurte, generale, făcute din perspectiva elementelor procesului de comunicare umană (emițător/comunicator, mesaj, limbaj/cod, mijloc de

comunicare, receptor), fără a intra în detaliile de ordin lingvistic ce particularizează cele două genuri.

- În timp ce textul jurnalului se detașează de autor după publicare (Chandler, 1998) și este citit dinspre prezent spre trecut, blogul se păstrează într-o actualitate continuă prin existența notațiilor zilnice care ajung la cititor în foarte scurt timp de la redactare, poate chiar în timp real. Este evident că blogul reprezintă astfel o formă mult mai dinamică decât cea tipărită (*ibidem*).
- Blogul este un tip de comunicare fără un început și un final unic, detectabile, ce poate fi revizuit continuu, nu are niciodată o versiune finală, completările se pot aduce continuu, își poate schimba codurile, proporția între coduri și conținutul lingvistic propriu-zis. Multitudinea de coduri a blogului – cromatic, tipografic (în linearitatea mesajului), fotografic (cu efectele retorice ale imaginilor), dinamismul proiecțiilor video se opun redactării exclusiv în cod lingvistic a jurnalului.
- Înregistrările pe hârtie pot fi comparate relativ ușor. Deși are o arhivă a mesajelor, blogurile pot rescrie identitatea continuu și șterge variantele care au precedat-o, orice comparație devenind imposibilă.
- Ce se scrie pe blog este automat publicat la scară globală, deci audiența este infinit mai mare decât în cazul textului tipărit.
- Jurnalul presupune un **cititor model** (Eco, 1979), în timp ce blogul, deși se construiește pentru oricine, este de multe ori scris din dorința de a fi evaluat/validat de un anumit tip de cititor (suporteri, fani, prieteni etc.), cu un profil bine determinat și cu aceleași preocupări sau interese ca și autorul. Cel care scrie pe blog induce nu numai o grilă de decodare a textelor, ci și o ipoteză de interpretare a propriei personalități.
- Dacă la jurnal vorbim de **intertext**, în cazul blogurilor vorbim de **hipertext** – de legătura cu alte pagini de internet, în contrast cu natura liniară a cărții tipărite (Snyder, 1996). În același timp, blogul conține adesea un **epigraf** (Lane, 1992) prin care intră în relație de intertextualitate cu textele literare/scrise.
- Atât în jurnal cât și pe blog se construiește o identitate. În timp ce în jurnalele clasice publicarea, redactarea, traspunerea sentimentelor ajută la validarea lor pentru sine, pe blog această validare e publică. Pe blog asistăm la construirea unei identități, care este de fapt o formă de autoprezentare în viața de zi cu zi. Când accesăm blogul unei persoane publice nu avem acces la acea persoană, ci la o autoprezentare. Autorii blogurilor decid asupra aspectelor pe care doresc să le dezvăluie despre sine și, din această perspectivă, limbajul devine cea mai importantă caracteristică a textului electronic, pentru că fac acest lucru în primul rând cu mijloace lingvistice.
- În redactarea pe hârtie, construirea identității este mai curând o modelare a identității, pe blog este de fapt o prezentare a sinelui pentru public.



➤ Pe blogurile unor personalități apare validarea autenticității textului prin publicarea fotografiei acelei personalități; se scrie sub „umbrela” unei fotografii care ar trebui să instituie și premisa autenticității. Aparent, față de jurnal, este vorba de o dublă validare: prin nume (inclus și în adresa propriuzisă a blogului) și prin fotografie. De fapt, în spatele blogurilor unor persoane publice se află echipe întregi de specialiști în comunicare, marketing, PR etc., astfel că cititorul nu e niciodată sigur cine scrie de fapt.

Bine ai venit pe site-ul oficial al lui Cristian Chivu. Aduăgă la acest salut internautic tradițional o doză mare de căldură sufletească din partea noastră, o mână întinsă spre prietenie și multe zâmbete din partea lui Cristi și a **echipei din spatele ecranului** (subl.n., G.B.). (Cristian Chivu, <http://www.cristianchivu.ro/blog/2007/03/10/jucand-fotbal/comment-page-14>).

Conținutul acestui blog aparține autorului, adică Adrian Năstase, mai puțin anumite părți care sunt atribuite cu mențiunea altora, prin preluare. Reproducerea a orice găsiți aici se poate face liber, dar cu bun simț. Ideală este chiar și amintirea sursei. O semnalare prealabilă pentru acord n-ar fi nici ea prost văzută. Desigur, încălcarea acestei convenții reciproce într-un mod prejudicios, rău intenționat, poate duce la consecințe care ar putea fi evitate, dacă exista o fărâmă de respect și deontologie. De asemenea, răspunderea morală, juridică sau de orice alt tip a celor prezentate, aparțin în totalitate autorului, fie el al blogului (Adrian Năstase) sau al comentariilor (cititorii). Aici veți găsi opinii personale. Ele nu implică deloc poziții oficiale ale familiei, apropiaților, colaboratorilor sau partenerilor. (...) Comentariile trec toate de moderare, când păstrează limita decenței. În cazul în care nu vă apar comentariile, motivul vă va fi explicat „cât de” imediat prin e-mail (dacă îl veți lăsa pe cel corect), de către **unul dintre voluntarii care administrează acea secțiune** (subl.n., G.B.). (Adrian Năstase, <http://nastase.wordpress.com>).

La jurnal, cititorul nu mai poate contesta identitatea celui care scrie, odată ce un nume a fost trecut pe coperta cărții (Lejeune, 2000: 26), putând doar să confrunte scriitura jurnalului cu informații despre autor, din alte surse, sau cu alte scrieri ale autorului (mai ales la scriitorii care nu mai sunt în viață). În jurnal, există o identitate a autorului, a naratorului și a personajului (**narățiunea autodiegetică**, la G. Genette, 1982), semnătura desemnând destinatorul.

- Pe blogurile persoanelor publice, prin publicarea fotografiei, cititorul ar trebui să se găsească în acord cu ceea ce știe deja despre o persoană publică, mai mult ca „imagine” (înțelegând prin aceasta un ansamblu eterogen de practici și de discursuri: *talk show*, discursuri publice etc.) și abia în al doilea rând ca autor publicat/scriitură.
- Și blogul și jurnalul pun problema analizei comportamentului autorului în propriul său discurs, a dorințelor sale, a problemelor și a stratagemelor în raport cu adevărul, ca în orice text autobiografic (Lejeune, 2000: 8).
- Ca formă de dialog, blogul se caracterizează prin rigiditate, nu există alternanțele sau empatia directă din conversație. În această formă de dialog,

deși unele răspunsuri sunt cu destinație exact, toată lumea are acces la ele, niciunul nu este privat. În jurnal vorbim de un dialog interior, interiorizat. Intervențiile de pe blog nu se mai compun din perechi adiacente de enunțuri produse de locutori diferiți, fiind lipsite de formulele rituale din conversațiile obișnuite.

➤ Formulele de adresare nu se negociază ca în conversațiile curente, răspunsurile construindu-se pe blog în jurul relației de familiaritate.

Ce mai tura-vura, dacă ai ajuns pe site-ul acesta, te consider deja din echipa mea, din gașca mea de prieteni. Site-ul meu oficial nu a fost făcut ca să fie făcut, ca să aibă și Cristian Chivu o pagină pe internet. A fost făcut de prieteni, pentru prieteni, pentru oricine caută informații despre mine. A fost făcut pentru mine în egală măsură. Am vrut ca împreună cu echipa mea să construiesc un loc în care să ne putem întâlni și să vorbim ca oamenii, să schimbăm impresii și informații. Dacă vrei, e nevoia unui jucător de fotbal aflat departe de casă de a se afla în contact cu ai lui, în contact cu o gașcă de amici. (...). (Cristian Chivu, <http://www.cristianchivu.ro/blog/2007/03/10/jucand-fotbal/comment-page-14>).

Situațiile de comunicare electronică au creat formule inedite de interferență între scris și oral, între limbajul standard și registrul familiar (Zafiu, 2001: 87). În jurnal, oralitatea este reprodusă, transpusă literar.

➤ Răspunsurile de pe blog abundă în formule de politețe pozitivă, cu hiperbolizarea aprecierilor la adresa cititorului, cu marcarea interesului pentru interlocutor și a identității de grup, existând o permanentă căutare a acordului, a temelor comune.

Mă bucur să vad că prin acest blog am reușit să creăm ceea ce ne propusesem, o comunitate de prieteni din toate colturile țării și nu numai. Sunteți principalii vinovați de acest lucru și mă bucur să fiu și eu complice la ceea ce am reușit să facem aici. Mă bucur să împărtășesc cu voi din experiența mea de viață, la fel cum sunt receptiv la sfaturile și părerile voastre. (Cristian Chivu, <http://www.cristianchivu.ro/blog/2007/03/10/jucand-fotbal/comment-page-14>).

➤ Blogul doar glosează pe marginea unor aspecte prezentate de cele mai multe ori la TV sau în presa scrisă și presupune o dispoziție continuă a autorului de a reacționa la orice eveniment mediatic (fie el real sau artificial construit), în încercarea de a demonstra că este prezent, în timp ce în jurnal, evenimentul istoric, deși filtrat, interiorizat, este întotdeauna real.

Specios, adică bun pentru publicul de business, interviul de azi realizat de Daniel Oanta în Business Standard cu Mugur Isărescu. Și mai mult decât atât. Guvernatorul BNR iese din exprimarea rezervat-elegantă care i-a devenit atribut diferențiator și atinge câteva chestiuni sociale interesante. De pildă, vorbește despre „aspirațiile sociale care cresc dincolo de posibilitățile economiei de a le acoperi”. E ceea ce

comunică săptămânal în rubricile sale din ziare Adrian Vasilescu, purtătorul de cuvânt al BNR. (Cătălin Tolontan, <http://www.tolo.ro>)

Deși domeniul în sine e atractiv și atrage advertising, nu sunt multe brandurile care reușesc să-și adapteze mesajul lumii sportului. Azi în Gazeta a apărut un full page special al celor de la Puma. Comanda a venit de la Zenith Media, creația a fost făcută afară de către Loos-Entertain. Macheta îl arată pe Eto, jumătate om, jumătate extraterestru, o morfocombinație spectaculoasă și incitantă pentru gheata la care se face reclamă”. (Cătălin Tolontan, <http://www.tolo.ro>).

➤ Paradoxal, ceea ce se scrie în jurnalul clasic nu pare scris, ci pare că se întâmplă, că se produce într-o ordine cronologică (Mallon, 1984: 18), în timp ce pe blog ai însă impresia că se descrie un eveniment sau o întâmplare pentru un anumit public.

➤ Pe blog, actorii sociali se angajează într-o conversație pentru a-și valoriza identitatea sau, în termenii sociologiei americane, **fața pozitivă** (Goffman, 1967). Participanții își construiesc și își proiectează versiuni dezirabile ale identității printr-o succesiune de prezentări care țintesc audiențe specifice. A scrie pe blog înseamnă a te poziționa ca subiect (locutor) și, în același timp, a te supune regulilor discursului social. În jurnal, identitatea autorului se dezvăluie cu mai multă autenticitate.

## NOTE

<sup>1</sup> Pentru o definiție și o scurtă istorie a conceptului, vezi Biriș, 2006.

<sup>2</sup> Cf. Magda, 2007: 365, pentru caracteristicile comunicării de tip *chat*.

## BIBLIOGRAFIE

- Biriș, Gabriela, (2006), „Din terminologia informaticii: **blog**”, in *AUC-Lingvistică*, sub tipar.
- Chandler, Daniel (1998), *Personal Home Pages and the Construction of Identities on the Web*, <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/webident.html>.
- Collot, Milena și Belmore, Nancy (2004), *Electronic Language: A New Variety of English*, in Herring (ed.), pp. 13-30.
- Corti, Maria (1976), *Principi della comunicazione letteraria*, Milano, Bompiani, trad. ro., 1981: *Principiile comunicării literare*, București: Editura Univers.
- Eco, Umberto (1979), *Lector in fabula*, Milano, Fabbri, trad. ro., 1991, București: Editura Univers.
- Albow, P. (1999), „In Defense of Private Writing: Consequences for Theory and Research”, in *Written Communication*, 16, 2, pp. 139-170.
- Eliade, Mircea (1993), *Jurnal*, vol. I și II, București: Editura Humanitas.
- Genette, G. (1982), *Palimpsestes*, Paris: Éditions du Seuil.

- Goffman, Erving (1967), *Interaction ritual. Essay on face-to-face behavior*, New York: Doubleday & Co. Inc.
- Herring, Susan (ed.) (2004), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*, John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- Lane, Philippe (1992), *La Périphérie du texte*, Paris: Nathan-Université, trad. ro., *Periferia textului*, 2007, Iași: Editura Institutul European.
- Lejeune, Philippe (1975), (1996), *Le pacte autobiographique*, Paris: Éditions du Seuil, trad. ro., *Pactul autobiografic*, 2000, București: Editura Univers.
- Magda, Margareta (2007), „Global și local în comunicarea pe internet: aspecte ale comportamentului alocutiv românesc”, in *Limba română – stadiul actual al cercetării* (coord. Gabriela Pană Dindelegan), București: Editura Universității București.
- Mallon, T. (1984), *A Book of One's Own: People and Their Diaries*, New York: Tickno and Fields.
- Miller, Carolyn & Shepherd, Dawn (2003), *Blogging as Social Action: A Genre Analysis of the Weblog*, [http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging\\_as\\_social\\_action.html](http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action.html).
- Pacea, Otilia (2005), „Neologismele comunicării electronice. Studiu de caz”, in *SCL*, LVI, 1-2, pp. 191-198.
- Pitiriciu, Silvia (2003), „Simbolul @”, in *SCL*, LIV, 1-2, pp. 69-72.
- Roboredo, Isabel; Nunes da Silva, Paulo (2007), „Le blog: Frontières d'un nouveau genre”, in *CILPR XXV, Communications: Résumés*, pp. 426-427.
- Sebastian, Mihail (1996), *Jurnal (1935-1944)*, București: Editura Humanitas.
- Snyder, Ilana (1996), *Hypertext: The Electronic Labyrinth*, Victoria: Melbourne University Press.
- Spitzer, M. (1986), „Writing style in computer conferences”, in *IEEE Transactions on professional communication (PC)*, 29, pp. 19-22.
- Steinitz, R. (1997), „Writing Diaries, Reading Diaries: The Mechanics of Memory”, in *The Communication Review*, 2, 1, pp. 43-58.
- Zafiu, Rodica (2001), *Diversitate stilistică în româna actuală*, București: Editura Universității București.

## **BLOGURI**

- Adrian Nastase, <http://nastase.wordpress.com/>.
- Cristian Chivu, <http://www.cristianchivu.ro/blog/2007/03/10/jucand-fotbal/comment-page-14/>.
- Florin Grozea, <http://www.hiq.ro/blog/florin/>.
- Cătălin Tolontan, <http://www.tolo.ro/>.
- Ana Pobleanu, <http://www.anapobleanu.ro/>.

# Phraseological Structures in English Metaphors, Collocations and Idioms

Irina Janina BONCEA  
University of Craiova,  
Department of Applied Foreign Languages

## ABSTRACT

This paper approaches idioms, collocations and metaphors from a twofold perspective which includes the traditional view as well a more up to date analysis of how fixed phrases and metaphorical expressions emerge in the English language. The focus of this article is set on the heterogeneous features of phraseological items and it attempts to point out the way in which they occur at the mental level and the extent to which they carry cultural knowledge and specificity of the English realities reflected in language.

**KEYWORDS:** *Phrasaeological structure, linguistic combination, idioms*

*One forgets words as one forgets names.  
One's vocabulary needs constant fertilizing or it will die.*

**Evelyn Waugh**

All the languages of the world display the ability of combining words in such a manner as to express concepts and meanings in a way that drifts from the basic purpose of a certain linguistic item. Creativity in linguistics is often associated with a person's ability to use and combine the most basic words in a fresh innovative manner so as to convey a message that presents things in a new perspective. Phrasaeological structures are those combinations of words well sedimented in the language that everybody understands and uses although they sometimes drift apart from the initial individual meaning of their parts.

Another key issue in understanding how these structures occur refers to the fact that language perceived as a living organism in continual growth is faced with the constant emergence of new realities and thus finds itself in dire need to create new words for these realities or to use the already existing ones to express new concepts. Over the last few decades, human societies have caused the appearance of new fields in technology and society that have imposed a wind of change in language as well. Such fields of knowledge relate to computer sciences, advertising, politics, economics, etc. Not only have these fields generated the emergence of new vocabulary, but they have also made use of older terminology in

new combinations or with added senses to create the vocabulary much needed to convey meaning in such fields of the language by means of suffixation, borrowing, conversion, compounding. On a parallel level, speakers have adopted a tolerant attitude to all the innovations of language and have played along in the game of linguistic renewal: *“language has become much more flexible and tolerant about what is considered to be correct or acceptable.”*<sup>1</sup>

### **What are IDIOMS, METAPHORS AND COLLOCATIONS?**

The mechanism by which spirituality becomes passionate is metaphor. (...) Through metaphor, the vividness, intensity, and meaningfulness of ordinary experience becomes the basis of a passionate spirituality. (...) The vehicle by which we are moved in passionate spirituality is metaphor.. It is a neural mechanism that recruits our abilities to perceive, to move, to feel, and to envision in the service not only of theoretical and philosophical thought, but of spiritual experience.<sup>2</sup>

Although not all English speakers could provide a definition to these title words, they all use these linguistic combinations because they are deeply rooted in our everyday speech. When expressing a message we have the tendency to use what is fashionable in point of language instead of being thrifty and using the simplest words there are. The widespread use of idioms, metaphors and collocations can be accounted for by our desire to select the most appropriate expression we have in our mental lexicon, which usually happens to actually be a combination of words, i.e. a phrase.

The term **collocation** is used to define *“the way in which words combine in a language to produce natural-sounding speech and writing”*<sup>3</sup>. A similar view defines collocation as *“an arrangement or juxtaposition of words or other elements, especially those that commonly co-occur, as rancid butter, bosom buddy, or dead serious.”*<sup>4</sup> Also, **collocation** is defined as a sequence of words or terms which co-occur more often than would be expected by chance. The criteria for defining collocations are rather homogeneous and refer to their ability to sound native-speaker-like, to render language in the most genuinely possible way and to the fact that these combinations are not random but rather fixed in the language under the form of phraseological units.

Collocations represent a higher level of language use because learners are often able to produce language in a basic way but the understanding and usage of collocations can either make or break them in terms of linguistic performance. For instance, using the structure ‘strong rain’ instead of ‘heavy rain’ gets the message across while making a native speaker smile. In advanced stages of language learning correct use of collocations is a must. The two questions that govern the use of collocations are: *“What is the typical use of the language?”* and *“Would a native speaker use this collocation as a personal choice?”*. Struggling with collocations implies that students do not have enough linguistic experience to know what is typical of the second language and they yet lack the independence to take responsibility for choosing a collocation as a native might.

‘Collocation’ refers to the restrictions on how words can be used together, for example which prepositions are used with particular verbs, or which verbs and nouns are used together in the attempt to produce a message in the foreign language. In the most simplistic choice of terms, collocation refers to which words go better with some words because a collocation is always generated by the most prominent term in terms of combinational ability. Also, collocations help speakers be more specific and creative in terms of the meaning they want to convey. For instance, “*A glass of white wine would quench my thirst*” is much more creative and specific in meaning than “*A glass of wine would be fine*”.

A.P. Cowie and Peter Howarth<sup>5</sup> consider that

collocations are often described as fixed and recurrent word-combinations. But both parts of this description are misleading. Typically, collocations are not fixed but variable to a limited and arbitrary degree. As for frequency, it can be shown that individual restricted collocations may recur to only a limited extent within a given text or across several texts devoted to the same topic. It is best to think of a collocation as a familiar (or institutionalized), stored (or memorized) word-combination with limited and arbitrary variation. If we include among those criteria the optional criterion of semantic opaqueness, we have defined idioms as well as collocations.

These various criteria are set out at 1:

### Characteristics of collocations and idioms

+ familiar	(institutionalized)
+ stored	(memorized)
+ limited and arbitrary variability	(restricted)
+/- semantically opaque	(unmotivated)

Starting from the idea of internal variability or restriction, the authors recognize four possibilities, yielding four sub-types of collocation:

### Sub-types of collocation

(a) INVARIABLE COLLOCATION
break a journey
foot the bill

(b) COLLOCATION WITH LIMITED CHOICE AT ONE POINT take/have/be given precedence (over NP) give/allow/permit access to NP have/feel/experience a need (for NP)
(c) COLLOCATION WITH LIMITED CHOICE AT TWO POINTS find/experience trouble/difficulty in DOING NP get/have/receive a lesson/tuition/instruction (in NP)
(d) OVERLAPPING COLLOCATIONS convey a point communicate a view *communicate regrets *get across condolences

Knowledge of collocations is vital for the competent use of a language: a grammatically correct sentence will stand out as ‘awkward’ if collocational preferences are violated<sup>6</sup>.

This makes collocation an interesting area for language teaching because students need to identify and learn which utterances produce genuine language and which are not recommended:

The processing of collocations involves a number of parameters, the most important of which is the *measure of association*, which evaluates whether the co-occurrence is purely by chance or statistically significant. Due to the non-random nature of language, most collocations are classed as significant, and the association scores are simply used to rank the results.<sup>7</sup>

An **idiom** represents “a group of words whose meaning is different from the [separate] meaning of the individual words; the kind of language and grammar used by particular people at a particular time or place; the style of writing, music, art etc that is typical of a particular person, group, period or place”<sup>8</sup>. Obviously, idioms should not be equated to colloquial expressions although they convey regional, personal and historical variants of a language because idioms are not restricted to colloquial language although they sometimes generate in it. Wright<sup>9</sup> identifies as features of an idiom:

1. It is fixed and recognized by native speakers;
2. It uses language in a non-literal, metaphorical way.



In cognitive semantics “*an idiom is not just an expression that has meaning that is somehow special in relation to the meanings of its constituent parts, but it arises from our more general knowledge of the world embodied in our conceptual system.*”<sup>10</sup> A deeper level of understanding idioms is attempted with respect to the way in which idioms reflect our culture-specific knowledge of the world we live in and the way it is internalized in our minds and externalized in the language we use. As stated previously, an **idiom** is indeed an expression (i.e. term or phrase) whose meaning cannot be deduced from the literal definitions and the arrangement of its parts, but refers instead to a figurative meaning that is known only through conventional use. In cognitive linguistics<sup>11</sup>, idioms are widely assumed to be figures of speech that contradict the principle of compositionality, however some debate has recently arisen on this subject.

### Features of Idioms

- **Non-compositionality:** The meaning of an idiom is not a straightforward composition of the meaning of its parts. Thus, ‘to cook something up’ has nothing to do with cooking food, ‘to give someone the cold shoulder’ refers to ignore or neglect a person, to learn ‘by heart’ does not involve any cardiac activity. Each idiom is a semantic unity. The semantic unity can be reflected by the fact that the meaning of an idiom is very often not the total sum of the meanings of the constituent words. The semantic unity can also be shown in the illogical relations between the literal meanings of the constituent words and the meaning of the idiom.
- **Non-substitutability:** One cannot substitute a word in a collocation or idiom with a related word. For example, we cannot say ‘kick the pail’ instead of ‘kick the bucket’ although bucket and pail are synonyms. Structural stability means that the structure of an idiom usually remains unchangeable. In other words, the constituent components of an idiom can not, generally speaking, be replaced.
- **Non-modifiability:** One cannot modify a collocation or apply syntactic transformations.

For example, John kicked the green bucket or the bucket was kicked have nothing to do with dying. (However, John kicked his bucket and John’s bucket was kicked are both grammatically valid utterances.)

- **Stylistic features:** Different idioms show different stylistic meanings. Some are casual, others formal, still others neutral in style. The same idiom may show stylistic differences when denoting different meanings.
- **Rhetorical features:**
  - **Phonetic manipulation:** alliteration such as ‘chop and change’, rhyme such as ‘toil and moil’

- **Lexical manipulation:** reiteration, which means the duplication of synonyms such as ‘chop and change’; repetition, which means the repetition of the same word, such as ‘by and by’; juxtaposition, which means the combination of two antonyms such as ‘day and night’

### **Types of idioms:**

1. metaphor based: white elephant, the winter of our discontent, dead tired, the apple of one’s eye, to wear down, heart break;
2. metonymy based: the use of a single characteristic to identify a more complex entity: throw up one’s hands; velvet glove; to lend one’s ear;
3. pairs of words: cats and dogs, aches and pains, by and large, forgive and forget, again and again, step by step;
4. similes: as easy as pie; as light as a feather; as mad as a hatter; as poor as a church mouse; to spend money like water, watch like a hawk; to spread like wildfire;
5. synecdoche: a specific part of something is taken to refer to the whole: earn one’s bread; set of wheels, mouths to feed, white hair, (not) to lay a finger on someone; to set foot;
6. personification: Failure is the mother of success;
7. sayings: “*A bird in the hand is worth two in the bush*”; “*blood is thicker than water*”;
8. phrasal verbs: come up, act up, to call off, to do away with something; to brush up with;
9. grammatical idioms: let alone, all in all;

It has been postulated that metaphorical meanings belong to the field of thought rather than to linguistics because they reflect the way in which we conceptualize the world we live in. Thus, metaphors can be defined as “*a semantic mapping from one conceptual domain to another, often using anomalous or deviant language*” (D. Crystal: 249). This definition refers to the fact that metaphors imply the transfer of meaning from one conceptual field normally associated with that sense to another field that would not normally generate this association with the purpose of creating an expressive new meaning or image. **Metaphors** are, therefore, means of achieving new realms of linguistic expressivity by combining disjunctive images into one concept. Thus, according to G. Finch, metaphor is “*a process in which one semantic field of reference is carried over, or transferred, to another*” (G. Finch, 2000: 169).

Several kinds of metaphors can be identified:

a) **a conventional metaphor** is the metaphor which any speaker would easily identify and understand as belonging to everyday speech: *to be at a crossroads, a storm of indignation, hair of gold, floods of tears, to lose the thread (of an argument)* etc.

b) a **poetic metaphor** is generated in a literary context and may pose some understanding problems to the common reader since it is not found in everyday speech but is rather characteristic to a certain author: “wheel-worn clay” = corpse, dead body<sup>12</sup>;

c) **conceptual metaphors** are those metaphors operating in the speaker’s mind which implicitly conditions thought processes, extending metaphorical meaning in other utterances as well: for example, the notion that ‘Time is money’ underlies such expressed metaphors as: *His being late cost me, or “Business is war” can generate utterances such as: “advertising is a minefiels in which you have targets and keep your sightson what your competitors are doing”*<sup>13</sup>.

d) The term **mixed metaphor** is used for a combination of unrelated or incompatible metaphors in a single sentence, such as oxymoron:

This is a virgin field, pregnant with possibilities.

The classical view on metaphors, tracing back to Aristotle, is that metaphor is an ornament applied to everyday language and that it is also based on deviant, anomalous associations of concepts requiring special tools for interpretation and which implies that the boundaries and restrictions between words are lifted in order for the metaphor to be understood. Thus, it is not seldom that words migrate from one semantic category to the other or that they lose some of their semantic restrictions in order to create the desired metaphor. Levin (1977)<sup>14</sup> discusses the example ‘The stone died’ which does function as a metaphor because ‘stone’ has migrated from the ‘living’ to the ‘non-living’ category, therefore allowing metaphorical meaning to be formed.

A second approach to metaphors, often called ‘romantic’, views this linguistic phenomenon not as anomaly but rather as an integrating, normal part of language thus postulating that figurative meaning is an overt part of literal language. The cognitive semanticists admit the difference between these two types of language but also identify the close connection and the interdependence between the two. Thus, the work of George Lakoff and Mark Johnson<sup>15</sup> reveal metaphor as a feature of language which occurs naturally and also reflection of the way we perceive the world.

Lakoff and Johnson make the distinction between three main kinds of metaphors:

1. The first consists of **structural metaphors** of the sort ‘X is Y’, where one thing is experienced and understood ‘in terms of another’ (1980: 5). This is what is conventionally understood as metaphor. They illustrate this with various metaphors surrounding the concept of argument, e.g.
  - a. An argument is war, An argument is a building, An argument is a container,

and so on. These metaphorical concepts, as they call them, develop through the mapping of one kind of experience onto another. They underlie such expressions as

- b. He defended his argument, His argument is founded on..., and His
- c. argument includes the idea that...

2. The second kind of metaphor is called orientational. These are concerned with the way in which we spatialise experience. They arise from our awareness of our own bodies and the way they function in a predominantly physical environment. So, for example, the fact that *up* is connected with things which are pleasant and good

- a. His spirits rose, I'm in peak condition, Things are looking up,

and *down* with the reverse

- b. He's feeling down, Sales are down, That was a low thing to do,

reflects our sense of the importance we attach as physical beings to standing up as opposed to lying down: the former being associated with activity and alertness, and the latter with sleep and death.

Similar metaphorical correspondences are constructed on the basis of our physical awareness of *in/out*, *front/back*, *on/off* and *near/far*. These correspondences allow us to project our orientation onto situations and things around us. We experience ourselves as having an inside and an outside, a front and a back, and correspondingly we talk of being on the *inside* of a decision, or of some activity as a *front* for something else.

3. The third kind of metaphor is ontological. These arise from our experience of objects as 'discrete entities or substances' (Lakoff and Johnson, 1980: 5). Ontological metaphors are typically used to 'comprehend events, actions, activities and states' (*idem*: 30)

Ontological metaphors involve ways of viewing intangible concepts, such as feelings, activities, and ideas as entities. When these experiences are identified as substances, we can "*refer to them, categorize them, group them, and quantify them – and, by this means, reason about them*" (1980: 25).

In recent years, a more detailed research has been conducted on the basis of the typologies postulate by Lakoff and Johnson. Thus, three other levels of metaphor can be usefully distinguished as identified by Kovecses<sup>16</sup> (2001)

• **the "supra-individual" level** presupposes "*that there is a level of metaphor that is based on the conventionalized linguistic metaphors of a given language*". Analysis of metaphors on the 'supra-individual' level

refers to the fact that “*words and expressions that cannot be literally true when we use them about emotions, relationships, life, death, and other abstract topics, concepts, or domains*”. In this respect metaphors do not only belong to the field of language but they also incorporate a broad culture specific dimension.

In the attempt to point out how the supra-individual level of metaphor analysis connotes more than its literal meaning Kövecses discusses<sup>17</sup> the example of anger-related expressions is the following: “*boil with anger*”, “*be pissed off*”, “*seethe with anger*”, “*make one’s blood boil*”, “*simmer down*” made possible by the fact that they all have to do with a hot fluid in a container.

This is a concrete conceptual domain that we call the “source domain” of a metaphor. The target domain will be anger because it is the abstract emotion concept of anger that is the “target” of the linguistic expressions in the source (...). Such a pairing of the hot fluid in a container as source with anger as target leads us to establish the conceptual metaphor that we can put as anger is a hot fluid in a container. In other words, we can now use the term “metaphor” to refer to two “things”: metaphorical linguistic expressions (such as “*boil with anger*”) and conceptual metaphors (such as anger is a hot fluid in a container)<sup>18</sup>.

Thus, “*The metaphors found on the supra-individual level are mainly based on the analysis of de-contextualized linguistic expressions*”.

- **the individual level,**

is the level at which individual speakers of a given language use the metaphors that are available to them at the supra-individual level in actual communicative situations, but this is also the level at which they create new metaphors. This is the level that is characterized by such issues as the selection of metaphors for particular communicative purposes, (...), how the context of communication constrains the use of metaphors, and how metaphors can organize or otherwise structure actual texts or discourses.” The individual level represents our personal choice in the use of metaphors according to their suitability in a communicational context, our intention, linguistic and existential experience.

- **the "sub-individual" level** is defined as

the level at which the conceptualization of a domain (the target) by means of another conceptual domain (the source) is made natural and motivated for speakers. Since the bringing together of the two domains into a conceptual metaphor is often motivated by sensori-motor experiences and human beings (no matter which language they speak) share these experiences, this is a level of the universal aspects of metaphor.<sup>19</sup>

This is the level at which speakers transfer meaning from one field of experience onto another, where, for instance, bodily experience invade the field of emotions giving birth to the concept of metaphor “*corresponding to universal aspects of various kinds of embodiment*”.

It has been suggested that each “*conceptual metaphor*” (as Lakoff and Johnson, 1980, call metaphors of thought, not just of language) can be analyzed on these three levels. The majority of recent research in cognitive linguistics unfolds on and is directed at one or several of these levels.

It is obvious that teaching English as a foreign language nowadays should involve all the aspects of communication within the language syllabus as well as the concrete aspects of language change. Teachers and scholars around the world are emphasizing the importance of the practical side of language, i.e. the way in which it operates as well as the way in which we generate language at the mental level. Within this large framework, second language instruction is being concentrated on providing speakers with the necessary competences and abilities to produce genuine language utterances and structures in communication in the foreign language. As a result of this communicative approach to foreign language teaching, language syllabi, textbooks and curricula are focusing more and more on passing on to students more than mere linguistic structures and are instead interested in conveying linguistic identity through genuine language teaching, raising cultural awareness, developing metaphorical thinking and conceptual structuring of linguistic items.

## NOTES

- <sup>1</sup> Jennifer Seidl; W. McMordie, *English Idioms*, Oxford University Press, 1991, p. 12.
- <sup>2</sup> G. Lakoff; M. Johnson, *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, Basic Books, 1999, pp. 567-568.
- <sup>3</sup> *The Oxford Collocation Dictionary*, Oxford University Press, 2004, p. vii.
- <sup>4</sup> M. Benson; E. Benson, *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*, Amsterdam: John Benjamins, 1986, p. 45.
- <sup>5</sup> A.P. Cowie; Peter Howarth, *Phraseological Competence and Written Proficiency*, p. 3.
- <sup>6</sup> Jack Richards; John Platt; Heidi Platt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 2<sup>nd</sup> edition, Longman Group UK Limited, 1992, p. 4.
- <sup>7</sup> *Ibidem*, p. 5.
- <sup>8</sup> A.S. Hornby, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, 2004, p. 643.
- <sup>9</sup> Jon Wright, *Idioms Organiser*, Thomson Heinle, 1992, p. 7.
- <sup>10</sup> Zoltán Kövecses; Peter Szabo, *Idioms, A View From Cognitive Semantics*, p. 330.
- <sup>11</sup> G. Lakoff; M. M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago: Chicago University Press, 1980.
- <sup>12</sup> Robert Burns, *Selected Poems, The Epitaph*, Penguin Popular Classics, p. 94.
- <sup>13</sup> Jon Wright, *Idioms Organiser*, Language Teaching Publications, 2002, p. 8.
- <sup>14</sup> S. Levin, *The Semantics of Metaphor*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1977.
- <sup>15</sup> G. Lakoff; M. M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago: Chicago University Press, 1980.
- <sup>16</sup> Zoltán Kövecses, “A cognitive linguistic view of metaphor and therapeutic discourse”, in *PSYART*, October 1, 2001.
- <sup>17</sup> *Ibidem*, p. 5.
- <sup>18</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 10.

## REFERENCES

- \*\*\* (1999), *Dictionary of Selected Collocations*, Language Teaching Publications.
- Altenberg, Bengt (1998), *On the Phraseology of Spoken English: The Evidence of Recurrent Word-Combinations. Phraseology*, Ed. A.P. Cowie, Oxford: Clarendon Press.
- Belyayev, B.V. (1963), *The Psychology of Teaching Foreign Languages*, London: Longman.
- Benson, M.; Benson, E. (1986), *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*, Amsterdam: John Benjamins.
- Cowie, A.P.; Howarth, Peter, *Phraseological Competence and Written Proficiency*.
- Croft, William; Cruse, D. Alan (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1989), *Linguistics*, Pelican Books.
- Crystal, David (1994), *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, Oxford: Blackwell.
- Fedoulenkova, Tatiana (2004), *From Idioms to Culture and Understanding*; Severodvinsk: Pomorsky State University.
- Finch, G. (2000), *Linguistic Terms and Concepts*, Palgrave Macmillan.
- Gairns, R.; Redman, S. (1986), *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grigoriu, Gabriela, *An English Language Teaching Reader*, Chapter II: Teaching and Learning Vocabulary.
- Hornby, A.S. (2004), *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán (2001), "A cognitive linguistic view of metaphor and therapeutic discourse", in *PSYART*, October 1.
- Kövecses, Zoltán (2002), *Metaphor. A Practical Introduction*, Oxford and New York: Oxford University Press.
- Kovecses, Zoltán; Szabo, Peter, (1996), "Idioms, A View From Cognitive Semantics", in *Applied Linguistics*, 17: 326-355.
- Lakoff, G.; M. Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago: Chicago University Press.
- Levin, S. (1977), *The Semantics of Metaphor*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Richards, Jack; Platt, John; Platt, Heidi (1992), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 2<sup>nd</sup> Ed, Longman Group UK Limited.
- Seidl, Jennifer; McMordie, W. (1991), *English Idioms*, Oxford: Oxford University Press.
- Waring, Rob (1999), *Tasks for Assessing Second Language Receptive and Productive Vocabulary*, University of Wales.
- Wright, Jon (2002), *Idioms Organiser*, Language Teaching Publications.

# The Homosexuality Complex in Iris Murdoch's *Black Prince*

Costina-Denisa CERĂCEANU

*University of Craiova,*

*Department of Applied Foreign Languages*

## ABSTRACT

Written, using the technique of compressing together as many accidental events as possible, Murdoch's novel presents her tendency to shift into philosophical discourse while telling her stories in a fragmented style. The main character, Bradley Pearson undergoes some changes because of the women in his life, passing through emotional states of infatuation, obsessive neurosis to fighting with his dual, undetermined identity and sexual crisis. At the beginning, he resembles Hamlet, the Shakespearean hero, who delays upon assuming his tasks, as well as Bradley delays upon writing. His resemblance with his hero, Hamlet, goes beyond the incapability of taking actions and to the deeper, unconscious, repressed desires and longing for androgyny, locked away and brought up to surface by a young woman, Julian *when* dressed as a man, not any man but Hamlet.

**KEYWORDS:** *bisexuality, Julian / Hamlet, and androgyny*

Inexhaustible writer and lover of Sartre's romantic Rationalism and Plato's philosophy, Iris Murdoch had a universal consciousness of the genius and an amazing power of creation expanded throughout her works, combining diversity of techniques, from the conspiracy of a thriller or the satirist prototypes of Shakespearean and Greek literature to the precious display of Wittgenstein's Philosophical Investigations.

Murdoch establishes herself as a sophisticated intellectual historian of the crisis in language revolution and by defining her relationship to Sartre's work in **Sartre Romantic, Rationalist**; in fact she gives the definition of her language philosophy for the reader.<sup>1</sup>

Murdoch's fiction and tackling over genres is a mirror to her philosophical beliefs, her textbooks being scattered with philosophical annotations, contingencies, and paradoxical forms.

Psychoanalytic analysis is a form of literary criticism which employs certain methods of psychoanalysis in the interpretation of literature. Starting from this point, the problem of homosexuality which arises from the main character's love for Julian Baffin can be debated by examining the interaction of conscious and



unconscious factors in the psyche to see how the mind, instincts and sexuality work for Bradley Pearson and his "issue" towards the women in his life.

If it were not for the unconscious, which is the part of the mind outside consciousness that has a strong authority on our deeds, the story would be a simple one: Bradley Pearson, a cold character which believes it's impossible for a soul to live in constant closeness with another, as a marriage requires, finds himself "in love" with his fellow writer and best friend's daughter, Julian, a young naïve girl, that bears a masculine name, approaching him to talk about Hamlet. She sees him as a guru and teacher and invites herself over to his house for a Hamlet tutorial. These events are presented in a subtle manner which confirms Bradley's certainty that Julian's love for him is genuine, and not an unproven reply to an old man's wicked claim.

But the story is not simple, because Bradley's impetuous love springs in a cynical state of events which makes the reader wonder about his true feelings: he falls in love with her while she was performing Hamlet, dressed as a man, in the hero's clothes, every writer's wish to identify himself by playing that role.

It is Julian's androgyny that arouses Bradley's feelings and cravings, which, up to that point, were hidden deep within him in a form of repression. In psychoanalysis the "repression" is the overlooking or ignoring of vague inconsistencies, disturbing past events, or tacit desires which force themselves out of conscious understanding and into the sphere of unconscious, thus the repressed craving is encouraged, in Bradley's case, in sexual urges towards Julian impersonating Hamlet.

Pearson falls in love with her which complicates too much his often described apprehension of hers as an object of desire, as a *fetish*.<sup>2</sup>

Julian is now seen as Hamlet in Bradley's eyes and a whole new identity crises emerges from here, applied to both characters, revealing Bradley's desirability/homosexuality towards Julian's androgyny. Recurrent motif in the novel, the androgyny, and this repressed desire stretches back in Pearson's marriage, with the first shallow signs emerging when he married another woman also bearing a masculine name: his now ex-wife Christian. Bradley's eros-translated here more as a "life instinct" has a profoundly masculine basis, because only in these circumstances he finds the necessary drive for inspiration in his dull, uninteresting life as brought on by the experience of erotic love.

The relationship of her masculine appearance to Bradley's sensitive sexual longings argues for Bradley's irresolute identity which suggests the possibility of androgyny and repressed homosexuality.

Now, Julian's androgyny shows her to be the master-mistress of Pearson's passions.<sup>3</sup>

It is this imitation that brings to surface strange oedipal complex overtones such as professional rivalries or competition for Julian's love between Julian's

father Arnold Baffin, a successful writer and Bradley Pearson, a fifty-eight year old writer and colleague who had before published three books.

Bradley's seduction of Julian is central in his affiliation with Arnold, as the tension between their artistic perceptions is the main conflict in the novel. By stealing Julian's affection and taking her from Arnold, Bradley exhibits a strange invigorating capacity to achieve supremacy over Arnold, of whom, he is envious. In doing so, and delaying, he identifies himself with Hamlet who delayed in killing Claudius, because of their inability to put into practice "will power" or "abulia", all of which may be traced back to their ruthlessly repressed oedipal feelings.

Bradley's bitter misogyny, displayed throughout the events of the novel, obvious in the relationship with the women in his life: his sister Priscilla, whom he basically ignores, Rachel Baffin, Arnold's wife, Julian, and his ex-wife Christian Evansdale, show his physical repulsion towards intimate relationships (Rachel), his lack of interest (Christian) and brutal lovemaking (Julian), all these adding up to the standard example of the neurotically repressed Oedipus complex. Bradley cannot bring himself to truly love any of these women, because to do so, the must first, in a psychological sense, love himself; he may have been tainted in the past with an oedipal neurosis, which he has during his psychic progress repressed.

In Pearson, the disgust at older women in his narrative is to be taken as operative, more as an obsessive neurosis that makes him tutorial about Julian's young age.<sup>4</sup>

The sexual yearning that Bradley undergoes after kissing Rachel represents the first erotic moment of the novel, producing a change within him. The openness he feels indicates the way that even the least shimmer of desire instigates Bradley Pearson's transformation, although he still has a long way ahead prior to becoming a totally decent human being.

The aggressive intimate scene between Julian and Bradley destroys Julian's illusions about the nature of their love, one showing once more the brutal nature and insufficiency of their "love". According to Freud, the opposite of "life instinct" is "thanatos" (death) which translates as "death instinct" or Bradley's hastened sexual urges depicting him as a cold, lustful figure.

Freud divided the human psyche into three levels of personality: the ego, corresponding to the consciousness, the super-ego, corresponding to the conscience, and the id, or the unconscious. Bradley's hidden desires and lusts come from the id, from the irrational, darkness, unknown, unconscious, instinctual, enclosing secret needs, wishes and fears. It houses Bradley's libido, which is the energy drive, associated with sexual desire, or *pleasure principle* which inhabits in id, changing him into a whole new man after the his encounter with the object of his lust: Julian / Hamlet.

The ego, which controls the desires from the id, is coherent, logical, corresponding to the *reality principle*; at the beginning of the novel Bradley seems to be governed by the ego. The superego is the inhibition of unsuitable desires - according to social norms, functioning through penalty, in form of remorse and fear. Eventually, Bradley succumbs to its id, characterized by a fabulous and

shapeless vitality, this ambiguous part of our persona defined as a chaos, after struggling with the social conformity and the *morality principle* of the super-ego.

It seems that the id, the unleashing of all his repressed impulses in order to obtain satisfaction is the only thing that makes Bradley happy, at that point, but it's dangerous because unrestricted it can lead to destruction and self destruction in order to gratify its urges for satisfaction. Acting on impulses of the id, Bradley feels free to let loose his ambiguous, undefined inclination towards homosexuality/bisexuality, never missing the opportunity to do so when he sees the masculine young girl dressed as a man; we can say that the id brings out the worse in Bradley's essence, hence the rough love episode between the lovers.

Bisexuality is a sexual orientation which refers to the tender sexual attraction of a person (man) to other person (woman), and of that person (man) to the opposite gender (another man). Most bisexuals are not evenly attracted to men and women and may remain quite stagnant in their level of desirability during their adult life, shifting between the two genders whereas homosexuality refers to the attraction between people of the same sex. So, we can certainly say, that apart his identity crisis, Bradley Pearson has got a sexual one, as well.

Since the id is so dangerous, despite it gratifies Bradley for a while, there are other parts of the psyche, which come into rescue and defend the individual from falling into the "chaos", such as the ego, a mediator between the world inside and the one outside, between darkness (id) and perfection (super-ego). Bradley Pearson's quarrel with love and erotic infatuation permits him to escape his narrow world and create art. His dual nature and experience provides a testimony to Murdoch's superior philosophical ideas.

## NOTES

<sup>1</sup> Felicia Burdescu, *Iris Murdoch's Way with Philosophical Texts*, Craiova: Editura Scrisul Românesc, 2006, p. 36.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 186.

<sup>3</sup> *Idem*, p. 187.

<sup>4</sup> *Idem*, p. 191.

## BIBLIOGRAPHY

Burdescu, Felicia (2006), *Iris Murdoch's Way with Philosophical Texts*, Craiova: Editura Scrisul Românesc.

Guerin, Wilfred L.; Labor, Earle; Morgan, Lee; Reesman, Jeanne C.; Willingham, John R. (1992), *A Handbook of Critical Approaches to Literature*, 3<sup>rd</sup> ed., New York: Oxford University Press.

Murdoch, Iris (1973), *The Black Prince*, New York: Viking Press.

# Les fêtes en France

Ileana Mihaela GOAGĂ

*Université de Craiova,*

*Département de Langues Étrangères Appliquées*

## **ABSTRACT: Celebrations in France**

France, like any other country, has its own traditions and holidays. In France, there are secular holidays and moveable or fixed feasts. Anyhow, all this holidays or feasts represent reasons to have fun and having fun is good for all persons.

**KEYWORDS:** *Holiday, secular holiday, religious holiday, tradition, fun*

## **Introduction**

La France, comme tous les pays, possède ses propres traditions et ses propres fêtes. En France il y a les fêtes civiques et les fêtes religieuses à date fixe et les fêtes religieuses à date mobile.

Les bals, les concours, les kermesses ou les banquets sont aussi des fêtes. Beaucoup de fêtes et de jours fériés (des jours où légalement on ne travaille pas) sont des fêtes d'origine catholique malgré la séparation de l'Église et de l'État pour permettre aux Français de pratiquer leur religion.

## **Types de fêtes**

### **a. Les fêtes civiques**

Il y a des moments importants dans la vie de chaque homme. Pour chacun de nous, ces moments sont des véritables fêtes.

Dans l'existence de chaque homme, la première fête dont il ne peut pas se soucier est le baptême. Il y a des traditions spécifiques dans chaque religion pour célébrer le baptême. Par le baptême, l'enfant obtient un nom.

Ensuite, il est très important pour chaque homme de fêter son anniversaire. Sur son gâteau, chacun allume des bougies. Le nombre de bougies représente l'âge de l'homme.

Le mariage représente une autre fête très importante dans la vie d'un homme. Par le mariage, l'homme s'accomplit en plan sentimental.

Du point de vue chronologique, il y a beaucoup de fêtes civiques.

Le premier janvier, on décore la maison avec du qui, symbole du bonheur. On s'embrasse à minuit en se souhaitant « bonne année ». On réveillonne toute la nuit.

Le 14 février c'est la fête des amoureux : on offre des fleurs à celui ou à celle qu'on aime.

Le premier mars, c'est le jour de la breloque. Les hommes offrent des breloques aux femmes.

Le huit mars c'est le jour de la mère. Les hommes accordent des cadeaux à leurs femmes et à leurs mères.

Le premier avril c'est le jour des plaisanteries, des blagues, des canulars, des fausses nouvelles dans les médias. Les enfants s'accrochent des petits poissons de papier dans le dos.

Le premier mai c'est la commémoration de la manifestation des syndicats d'ouvriers américains en 1886. Les familles vont cueillir le muguet dans les forêts et l'on en décore les maisons. Des manifestations sont organisées par les syndicats pour symboliser l'unité des travailleurs.

Le huit mai c'est la commémoration de la fin de la Seconde Guerre mondiale (1939-1945). Des cérémonies ont lieu en souvenir des soldats tués pendant la guerre. Des gerbes de fleurs sont déposées sur la tombe du Soldat Inconnu, au pied de l'Arc de Triomphe à Paris et sur les Monuments aux Morts.

Le 14 juillet c'est la commémoration de la prise de la Bastille en 1789. Des défilés militaires ont lieu, en particulier sur les Champs Elysées à Paris. On tire des feux d'artifices partout dans le pays. Des bals populaires sont organisés dans toutes les villes.

Le 11 novembre c'est la commémoration de la fin de la Première Guerre mondiale (1914-1918). Des cérémonies ont lieu en souvenir des soldats tués pendant la guerre. Des gerbes de fleurs sont déposées sur la tombe du Soldat Inconnu, au pied de l'Arc de Triomphe à Paris et sur les Monuments des aux Morts.

### **b. Les fêtes religieuses**

Le premier dimanche après le Jour de l'An c'est la fête des rois. La fête représente l'apparition de Jésus aux Trois Mages. On partage une galette dans laquelle on a caché une fève. Celui ou celle qui trouve la fève devient le « Roi » ou la « Reine » et on lui place une couronne sur la tête.

Le 2 février c'est le jour des « chandelles ». On fait des crêpes à la maison. La tradition dit qu'on doit faire sauter des crêpes dans la poêle avec une pièce de monnaie dans la main gauche si vous voulez faire rentrer la fortune à la maison.

40 jours avant Pâques c'est le Mardi-Gras. C'est le dernier jour du Carnaval avant le Carême, qui commence avec le jeûne du Mercredi des Cendres et finit 40 jours plus tard, à Pâques. Le jour du Carnaval, des chars grotesques défilent dans les rues et les enfants se déguisent.

7 jours avant Pâques. Ce sont les Rameaux. Des rameaux (jeunes branches) sont bénis à la messe. Les rameaux sont déposés ensuite dans les maisons, ou sur les tombes.

22-25 avril ce sont les Pâques. C'est l'occasion de grandes messes. Les enfants cherchent des oeufs en chocolat dans les maisons et jardins que les cloches de Rome ont fait tomber du ciel. Ce sont en fait les parents qui les ont cachés.

40 jours après Pâques c'est l'Ascension. Jésus monte au ciel. Des messes sont célébrées dans les églises.

50 jours après Pâques c'est la Pentecôte. On commémore la descente du Saint Esprit sur les Apôtres. Des messes sont célébrées dans les églises.

Le 15 août c'est l'Assomption. Des défilés et des processions ont lieu partout dans le pays. Des bals populaires sont organisés, ainsi que des feux d'artifice.

Le premier novembre c'est le Toussaint. C'est une fête en souvenir des morts. Le 2 novembre, on se rend dans les cimetières pour fleurir les tombes avec des chrysanthèmes.

Le 25 novembre c'est le Sainte Catherine. Cette fête célèbre les jeunes filles de 25 ans qui ne sont pas encore mariées. Les « catherinettes » sont les reines des réceptions organisées en leur honneur. Elles portent un chapeau qu'elles ont confectionné elles-mêmes. C'est une fête de moins en moins célébrée aujourd'hui.

Le 25 décembre c'est le Noël. C'est la naissance de Jésus. C'est une fête familiale. Un sapin de Noël et une crèche sont installés dans la maison. Les enfants reçoivent des cadeaux du « Père Noël ». Des messes sont célébrées le 24 à minuit, après le repas familial.

## **Conclusions**

Soit qu'on parle d'une fête civique, soit qu'on parle d'une fête religieuse, on parle de la distraction. Et la distraction est une chose bénéfique pour chaque personne. Par l'intermède d'une fête, on apprend les traditions spécifiques d'un pays. Et il est très important pour un pays de garder ses propres traditions, parce que les traditions individualisent un peuple.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Biver, M.L. (1979), *Fêtes révolutionnaires à Paris*, Paris : PUF.  
Bracco, P. (1988), *250 ans de feux d'artifice*, Paris : Denoel.  
Duvignaud, J. (1973), *Fêtes et civilisations*, Genève : Weber.  
Fournel, V. (1887), *Le vieux Paris. Feux. Jeux et spectacles*, Tours : Mame.  
Magne, E. (1944), *Les plaisirs et les fêtes en France au XVIIIe siècle*, Genève : Éditions de la Frégate.  
Mourey, G. (1930), *Le livre des fêtes françaises*, Paris : Librairie de France.

# When and How to Teach Grammar and Vocabulary

Florin Ionuț GRIGORE  
*University of Craiova,  
Department of Applied Foreign Languages*

## ABSTRACT

What should we learn first: grammar or vocabulary? An argument whose response is not yet known. Perhaps the answer depends on the students: beginner students are good to be first teaching vocabulary, while graduate students are good to be teaching grammar. In the learning process, students associated grammar and vocabulary new language learned the language, discovering the differences and similarities between the two. “Rom-gleza” or “romlish” is the new jargon that in invade of more space soul! Containing a mixture of words from American English combined with sweet English language, new means of communication, disfigures actually both languages. It’s pretty hard to correct this jargon made using films and the Internet, in particular students higher. Of course some words have already replaced their language Romanian, in particular some interjection as “ups, ouch, iauchs”. The conclusion: the key to success is teaching English grammar combination with vocabulary, but vocabulary should predominate.

**KEYWORDS:** *grammar, vocabulary, teaching, knowledge, ‘rom-gleza’*

There was a great debate about what to teach first: grammar or vocabulary? Teaching grammar first is a traditional way of teaching a new language while teaching vocabulary first is a modern approach.

The answer to this question is not clear. Perhaps, the best way of teaching a new language depends on the students. So, at the beginners, it is better to teach vocabulary first, because they need to accommodate with the new language and to have some material – that is words – on which to apply the grammatical rules.<sup>1</sup>

At advanced students, the best way of teaching a new language is by presenting the grammatical rules first. These students already have a baggage of words and they only need to have some rules with which to use those words. Working with advanced students, I discovered that they know a lot of words, but their biggest problem is that they can’t arrange those words in a sentence and more over those words are part of their passive vocabulary. So, in conclusion, their active vocabulary and grammatical rules are restricted to basic communicative English. But, even so, it is easier to work with advanced students, because at least they have some knowledge – even though they are incorrect. The biggest challenge is to teach a new language to beginners and to start from zero.<sup>2</sup>

So, when working with advanced students a deductive way of presenting grammar is preferable while when working with beginners an inductive way is preferable.

We know that when learning a new language students rely on their mother tongue. The first thing they do is to make associations with their mother tongue and to discover the differences between the two. This attitude needs to be encouraged, because our own language is a good starting point in learning a new language.

But, here we have to be careful not to exaggerate because students may extend the rules of our own language to the foreign language.<sup>3</sup>

Students need to be thought to think and to speak in the new language at the same time, not to think first in their mother tongue and then to translate in the new language.

Our own language needs to be only a support in the early stages of learning, but then we need to get rid of it. So, having this in mind, it is easier to teach to older students because they already know a lot about their own language.

The real challenge is to teach to beginners, to smaller students, because they don't know very much about their own language, so a teaching method based on association with the mother tongue can't work. For example, how can you explain the meaning of "it" to pupils of 6-7 years?

There is another greater risk when teaching to small pupils. At 7-8-9 years, pupils start learning something about their own language. But, at the same time, they start learning a new language. I know, from experience, that pupils form some kind of mixed language, rules from one language, transferred to the other one and vice versa, resulting a sort of hybrid-language. I discovered that pupil's tend to uniform the rules and to make a common ground from the mixing of the two languages, especially when it comes to grammar.

The easiest languages to teach and to learn are those that are part of the same group or family. But English is a Saxon language, while Romanian is a Roman language. So, we need to teach an entire different system of rules. One of the flowers of teaching a new language is not to relate that language with the civilization that uses it. We know that a language influences our way of thinking and many times a language can form a civilization.<sup>4</sup>

You can say that you understand a language when you can think in that language, when you can feel it.

One example is some tribes that use a language that has no paper nouns for persons. For example, instead of "Maria" they say something like the girl that goes at the river. This behavior has a mystical explanation. The people try to hide the person they are calling or speaking about from evil spirits, so they don't use a name.

There are languages that have the subject and the object contained in the same notion. For example:

"I see him" has three elements in English.

"Îl văd pe el" has 4 elements in Romanian.



But in those languages only 2 elements are present: the verb “see” and the element that determinates the action taken by the subject “I” upon the object “him”.

So, our way of thinking, our lives and even our feelings are limited by our own language. When learning a new language, we don’t learn just to communicate; we also expand our interior universe.

Of course, it is easier to teach a language when the mother tongue of the teacher is the same with the mother language of the students.

When using a substitute language, we can communicate, but we can’t bind, we can’t form relations. I know from experience, that the hardest thing to do in a foreign language is to express feelings. When we went to express a slate of mind, we do this better in our own language and when we tried to express it in a foreign language the meaning will definitely not be the same.

Let’s take, for example, “I love you”, “In English”, “I love you” has a more general meaning, it doesn’t carry the emotional baggage of the Romanian “Te iubesc”. In Romanian, “Te iubesc” is stronger than “I love you”. We can say “I love pie”, but also “I love Maria”.<sup>5</sup>

We live in an era of globalization, in which people know a little about English language. This may seem to be something good for teachers.

But this is not true. The English students know is, first of all, more an American, learned mainly from movies. Of course, there is also the Internet, but, most of the time, students misinterpret the words and the grammatical rules and what results is a pseudo-English. It is hard to change this pseudo-English and to correct it especially with older students.

“Rom-gleza” is a reality and we can’t deny the existence of it. Of course, it is natural to borrow words from other languages when your own language doesn’t have a translation for then. But this is not the case now. English words have already started to replace Romanian words and some other English words were been authorized. For example: from “to kill”, we have now the verb “a kilări”.

We know that interjections don’t usually enter in the language from a foreign one. But, today, interjections like “ups, ouch, iauchs” have replaced the Romanian equivalents.

These factors make me believe that this is a much serious process than it seems.

But how teachers should treat this language that almost every student is familiar with. Of course, in my opinion, we need to discourage these and to make students realized the difference between the English they know and the English that they should learn.<sup>6</sup>

One problem that occur when teaching vocabulary is in mixed classes, when the students are at the same level, it is easy to introduce new vocabulary. The problem is when you have in the class students with different levels of studying English. Introducing new vocabulary is hard, because one word may be known by some students and unknown by others.

One solution is to work separately, but this *is* very *difficult*, *because* while you work with a group of students, the others will lose interest or get distracted.

In conclusion, a combination of grammar and vocabulary, but mostly vocabulary, is the key to teach English.

## NOTES

- <sup>1</sup> M.J. Wallace (1998), *Action research for language teachers*, New York: Cambridge University Press.
- <sup>2</sup> A. Burns (1999), *Collaborative action research for English language teachers*, New York: Cambridge University Press.
- <sup>3</sup> R. Allwright and K.M. Bailey (1991), *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*, New York: Cambridge University Press.
- <sup>4</sup> J.D. Brown (1988), *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*, New York: Cambridge University Press.
- <sup>5</sup> J.C. Richards (ed.) (1998), *Teaching in action: Case studies from second language classrooms*, Alexandria, VA: TESOL
- <sup>6</sup> M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds.) (2001), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*, New York: Pearson Education.

## BIBLIOGRAPHY

- Allwright, R.; Bailey, K.M. (1991), *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*, New York: Cambridge University Press.
- Brown, J.D. (1988), *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*, New York: Cambridge University Press.
- Burns, A. (1999), *Collaborative action research for English language teachers*, New York: Cambridge University Press.
- Bygate, M.; Skehan, P.; Swain, M. (eds.) (2001), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*, New York: Pearson Education.
- Richards, J.C. (ed.) (1998), *Teaching in action: Case studies from second language classrooms*, Alexandria, VA: TESOL.
- Wallace, M.J. (1998), *Action research for language teachers*, New York: Cambridge University Press.

# Aspects of Failure in Samuel Beckett's *The Unnameable*

Adriana LĂZĂRESCU  
University of Craiova,  
Department of Applied Foreign Languages

## ABSTRACT

This paper focuses on the analysis of different aspects of failure in Samuel Beckett's *The Unnameable*. The representation of failure is structured according to its conceptual distribution in the text. Thus, the study is centred on three instances of failure: the lack of a body for the main character-narrator and its consequences in the novel, the failure to establish a human identity through meditation, and the failure of language with its powerful impact upon the failure of communication.

**KEYWORDS:** *failure, body, voice, identity, meditation, language, pensum*

With *The Unnameable* Samuel Beckett makes a final closure for his *Trilogy*. The novel consists entirely of a disjointed monologue from the perspective of an unnamed and immobile protagonist with a disembodied voice in a space of limited perspectives. There is no concrete plot or setting – and whether the other characters, “Mahood” and “Worm”, actually exist or whether they are facets of the narrator himself is debatable. The novel is built in a despairing tone until the ending, which is mainly comprised of very long run-on sentences. It closes with the phrase “*I can't go on, I'll go on*”, which summarises the contrastive pattern that has been used all through the novel.

The aspects of failure in *The Unnameable* can be structured according to the different levels of the text: the failure of the body, the failure of the establishment of a human identity within meditation and the failure of the language.

## The Failure of the Body

Descartes' celebrated difficulty in reconciling body and soul hints to the idea that not only is the way in which the soul exerts its will over the outside world of matter unclear (I am able to move my arm without possessing any knowledge of the physiological processes involved), but also that our knowledge of and judgements concerning the material world are always doubtful. Given the absolute unrelatedness of the soul, which is not extended in time and space, and the material world, which possesses extension, the only immediate and infallible knowledge

which the soul can have is of itself, while its knowledge of the extended world is necessarily indirect and uncertain.

A solution to this epistemological problem is found in the work of the Occasionalists, who succeeded Descartes, and in that in particular of Nicolas Malebranche (1638-1715). Objects in the outside world do not exist in themselves, he claims, but rather as the stimuli or ‘occasions’ which remind the soul of the eternal *ideas* of those objects. Thus, when we see an object which appears to be green, the greenness does not inhere in that object, but rather provides an opportunity for the mind to remember the idea of greenness resident in the eternal mind of the Creator. Thus, the failure of relation between the extended and the unextended becomes the proof of the completeness of the divine guarantee of our senses, and the evidence of the material world returns upon itself to become “vision in God”.

Beckett’s command over his narrator’s body results in a mere Voice which appears to be extremely complete and makes us place a greater input of independence and subjectivity on his interior monologues. The outcome of such an emphasis on Voice will determine a better overcome of the myths of obscurity, absurdity and the supposed themes of failed communication that are too often associated with his unique style. As with other inconsistencies, we discover in the course of reassessing Beckett that the theme of failed communications will suffice only on the most superficial, situational level. In fact, the power of Beckett’s Voice to communicate is one of the miracles of twentieth century drama and fiction.

The exposure of life is carried out by internal analysis of unnameable central heroes. Beckett passes, as it were from one initiate moment, quite similar to a childhood, to a second such moment, or childhood, as his metaphor works best when it describes the search for identity of the about-to-be-born, the loss of identity of the senescent. The *I*, the narrator, of *The Unnameable*, seeking to chart out for himself his physical geographical position, says:

I of whom I know nothing, I know my eyes are open because of the tears that pour from them unceasingly. I know I am seated, my hands on my knees, because of the pressure against my rump, against the soles of my feet? I don’t know. My spine is not supported. I mention these details to make sure I am not lying on my back, my legs raised and bent, my eyes closed. (Beckett 1965: 304)

The beginning of his story reveals questions requiring no answer, merely directed at the self in order to disclose a central dilemma. “[...] *What am I to do, what shall I do, what should I do, in my situation, how proceed? [...]*” (Beckett 291). The argument that the voice is a more essential being than previously mentioned is confirmed by the voice’s statement. The “me” to whom the speaker refers in this phrase is an authentic self who, he supposes, might be reached, spoken of, and so “*properly born*” if he could manage to shed his false selves, or his “*vice-existers*” (Beckett 312).

All these Murphys, Molloyes and Malones do not fool me. They have made me waste my time, suffer for nothing, speak of them when, in order to stop speaking, I should have spoken of me and me alone (Beckett 305)

The voice of the text, despite an obligation to speak, refuses to continue speaking in any way and to adopt any worldview that would promote its entrance into the world as an individual. The voice never develops into a voice of its own picking up to immediately toss aside a number of philosophic views. Philosophy, in general, has an undoubted presence in *The Unnameable*, although it sometimes receives a diminished position: “*They must consider me sufficiently stupefied, with all their balls about being and existing*” (Beckett 320). Again:

Warmth, ease, conviction, the right manner, as if it were my own voice, pronouncing my own words, words pronouncing me alive, since that’s how they want me to be, I don’t know why, with their billions of quick, their trillions of dead, that’s not enough for them, I too must contribute my little convulsion, mewl, howl, gasp and rattle, loving my neighbour and blessed with reason (Beckett 335)

The narrator’s impression of a split self appears throughout *The Unnameable*. The specific description of not being properly born was originally taken from a portion of one of Jung’s lectures which is recounted by Maddy Rooney in *All That Fall* (186-189). In Beckett’s novel it appears as “*I shall never get born, having failed to be conceived*” (353). Beckett himself directly identified with the phrase. In conversation with Lawrence Harvey he described a division between his surface self and “*a presence, embryonic, undeveloped, of a self that might have been but never got born, an ‘être manqué*” (Harvey 247). He described this unborn self also as “*a king somehow stunted, undeveloped, but more real, more authentic than the public man, who seems closer to the second or third person than to the first*” (quoted in Rabinovitz 181).

For Beckett’s speaker, this authentic self can never be born. Failure is ensured by a paradox whereby the real self resides “*in the silence*” (Beckett 414) outside the alienating system of language that is the speaker’s only possible conceptual framework:

I’m in words, made of words, others’ words (Beckett 386); that’s all words, they’re all I have... the words fail... there’s nothing else (Beckett 414)

To “*speak of the silence*” (403) is a self defeating ambition, summed up by *The Unnameable*’s paradoxical claim that “*I’ll speak of me when I speak no more*” (392). So the search for the self is an endless one: “*I’ll go on, you must say words, as long as there are any, until they find me, until they say me*” (414)

The single most defining attribute to the *Unnameable*’s Voice, or voices if we are to consider the various instances when Worm or Mahood take stand for their own actions, is Beckett’s absolute conviction of their emotional authenticity.

As a matter of literary integrity, Beckett spares no expense of time in the process of waiting for each distinct voice to emerge from its respective, dormant space.

It would help me, since to me too I must attribute a beginning, if I could relate it to that of my abode. Did I wait somewhere for this place to be ready to receive me? Or did it wait for me to come and people it? By far the better of these hypotheses, from the point of view of usefulness, is the former, and I shall often have occasion to fall back on it. (Beckett 296)

Through the cadence, rhythm or idiosyncrasies of each voice, Beckett possesses the critical insight necessary to adequately describe the physical environment and appearance of the subject behind the voice. Whether these voices speak from an explicit or subconscious storehouse of memories, or whether they emerge completely on their own, the true value of these voices resides in their stark clarity and human urgency.

The voice of *The Unnameable* deals with particular traditions as well, notably that flowing from Kant: “De nobis ipsis silemus, *decidedly that should have been my motto. Yes, they gave me some lessons in pigsty Latin too, it looks well, sprinkled through the perjury*” (Beckett 329). The voice, moreover, is conscious of the problems it will cause for those wishing to impose frameworks: “*Paltry priests of the irrepressible ephemeral, how they must hate me*” (Beckett 316). This full-blown dismissal, Critchley argues (1997: 168), effectively thwarts not only an authoritative reading but any reading at all. Insofar as one must truly engage with a text in analysis, and insofar as any serious reading of *The Unnameable* would come to understand that the voice would cast it aside as ineffective in achieving expression of the voice, it seems *The Unnameable* represents the point at which theory collapses on itself.

### **The Unnameable- an instance of meditation**

*The Unnameable* begins as a typical instance of a genuine meditation – staying in, within, “*instead of going out, in the old way, out to spend day and night as far away as possible, it wasn’t far*” (Beckett 291). And this process fails rather quickly. The idea is to refrain from projecting the self and its frameworks of reality in order to examine the substance of one’s being, and therefore one immediately begins again to project, however stripped the self and reality might be (Mipham 42). Beckett writes, “*Perhaps that is how it began*” (Beckett 291). The struggle is underway, and as is essential to the meditative process, the technique employed is present to the mind.

[while] things are to be expected, [when] a thing turns up, for some reason or another, take it into consideration...I flatter myself it will not take me long to scatter them, whenever I choose, to the winds (Beckett 292)

In *The Unnameable* Beckett has mainly focused on thoughts, and thus by “things” he means those things defined fully by thoughts, and therefore thoughts alone. This is characteristic of meditation, where one seeks to recognize a thought and release it as unsubstantial, refraining from forceful repression and the inevitable rebound of the mental state and its projected reality (Mipham 43-44). Beckett begins then, where meditation on emptiness begins: with a concern to continue rejecting the existence of any self and reality despite their persistence in releasing attachment to the thoughts that one assumes to ground them. Most telling is his initial acknowledgement and immediate release of the thoughts grounding the self: “*I say I. Unbelieving*” (Beckett 291). He reaffirms the technique throughout the meditation: “*Bah, any old pronoun will do, provided one sees through it*” (Beckett 343).

As Beckett refines his method by releasing attachment to it in terms of releasing the substantiality of negations in the ego realm, he begins to construct an alternative realm, a here as opposed to there. Initially, here is only exploited syntactically to emphasize the insubstantiality of the ego realm: “*I have been here, ever since I began to be, my appearances elsewhere have been put in by other parties*” (Beckett 293). Again: “*...here all change would be fatal and land me back, there and then, in all the fun of the fair*” (Beckett 295). This feature changes, though, as he comes to regard this space as distinctly removed from the supposed history of a self:

Hell itself, although eternal, dates from the revolt of Lucifer. It is therefore permissible, in light of this distant analogy, to think of myself as being here forever, but not as having been here forever (Beckett 296)

Beckett comes to think of this place as the location of his being: “*Did they intrude on me here? No, no one has ever intruded on me here. Elsewhere then. But I have never been elsewhere*” (Beckett 297). The alternative realm is progressively reified:

It's a lot to expect of one creature, it's a lot to ask, that he should first behave as if he were not, then as if he were, before being admitted to that peace where he neither is, nor is not, and where language dies that permits of such expressions (Beckett 334-335)

The goal of Beckett's work, Critchley argues, is not the silence of this alternative realm for the meditation continues.

I add this, to be on the safe side. These things I say, and shall say, if I can, are no longer, or are not yet, or never were, or never will be, or if they were, if they are, if they will be, were not here, are not here, will not be here, but elsewhere (Beckett 301)

That is, what he says here (in the alternative realm), and will say, has already fallen into the historical insofar as it is “no longer” or “not yet”. The same for what he will not say: the words “never were” said or “never will be” said. Thus, what words do arise in the alternative realm, including those that form thoughts defining that realm itself, are immediately “elsewhere” – the ego realm. In short, Beckett here comes to question the affirmation of the alternative space that arises from the force of his negation of the ego realm. This space, it appears, manifests only in thoughts that should be released; they are not higher order thoughts. Beckett begins to understand the need to reject the alternative realm as he enters more deeply into the meditation on emptiness.

I who am here, who cannot speak, cannot think, and who must speak, and therefore perhaps think a little, cannot in relation only to me who am here, to here where I am, but can a little, sufficiently, I don't know how, unimportant, in relation to me who was elsewhere, who shall be elsewhere, and to those places where I was, where I shall be (Beckett 301)

He cannot think of here, he realizes, without some reference to the vice-existence and its ego realm, even if it is their negation. The alternative space, then, far from overcoming ego reality, relies on the historically-based ego realm and its affirmation-negation dualism. To recount: that the thoughts that define the alternative realm manifest in the ego space calls the former into question; that the thoughts never exist apart from dependence on the ego realm renders the alternative space as insubstantial as that of the ego.

In rejecting both the identities he assumes of the ego realm (Mahood and Worm), as well as the *I* said to exist in the alternative space, Beckett reveals the depth of his meditation.

The essential is never to arrive anywhere, never to be anywhere, neither where Mahood is, nor where Worm is, nor where I am, it little matters thanks to what dispensation (Beckett 338)

At one point, Beckett struggles to understand an intuition about going on peacefully without being silent (being there while here; or, thinking without attachment), even if he in the end falls back into a reification of here as a desirable place. He writes to this extent:

And yet I do not despair of one day sparing me, without going silent. And that day, I don't know why, I shall be able to go silent, and make an end, I know it. Yes, the hope is there, once again, of not making me, not losing me, of staying here, where I said I have always been, but I had to say something quick, of ending here, it would be wonderful (Beckett 302)

Shortly thereafter, he attempts again to understand the non dual less dualistically, reflecting, “*If I could speak and yet say nothing, really nothing...*” (Beckett 303). That Beckett never reaches a direct insight into dependent co-



arising, however, is evident in the famous last words of the text, where he continues his struggle towards reconciliation: "...where I am, I don't know, I'll never know, in the silence you don't know, you must go on, I can't go on, I'll go on" (Beckett 414).

As suggested by the distaste he shows for his ego, Beckett is excessive, even neurotic, in his rejection of the self. He writes, "At first sight it seems impossible. Me, utter me, in the same foul breath as my creatures" (Beckett 300). His disgust for his self – that which is more alluring than any creature, despite shared origin in thought – pervades his forceful rejections.

Beckett is above all concerned with the persistence of the others and his character's failure to avoid most of them.

They told me there were others, I don't regret not knowing them. The moment the silence is broken in this way it can only mean one thing. Orders, prayers, threats, praise, reproach, reasons. Praise, yes, they gave me to understand I was making progress. Well done, sonny, that will be all for today, run along now back to your dark and see you tomorrow (Beckett 337)

Filled with false hope, it is an unending task to refuse to believe that he is making progress. He reflects at a later point, "*Do they believe I believe it is I who am speaking? That's theirs too. To make me believe I have an ego all my own, and can speak of it, as they of theirs*" (Beckett 345). Beckett writes near the end of the text, "...they'll have to come and get me if they want me..." (Beckett 378). It is a rare occasion, though, that he is confident enough in his meditation to suggest that the others have a demanding chore in front of them if they wish to drag him forth. It is far more frequently the case that he must work to avoid their touch. He laments at one point:

...if only they'd stop committing reason, on them, on me, on the purpose to be achieved, and simply go on, with no illusion about having begun one day or ever being able to conclude (Beckett 385)

Beckett remains focused so long on the suffering of others that at one point he borders on compassion, noting, "*poor devils...they're like me*" (Beckett 386). At this stage in the meditation, the comments through the text concerning a desire to listen begin to make sense – Beckett at some level understands that it is not others who reinforce his attachment to ego, but how he responds to them. In this vein, he writes, "*...the better to listen, but peacefully, victorious, without ulterior object*" (Beckett 310).

At the close of the meditation, Beckett understands that he has an attachment to ego that reinforces itself in an ungrounded fear of others. Given that these difficulties prevent the non-dual experience of thinking without attachment to an illusory self and reality, the meditation ends, but in a way that prepares for another.

## **Failure of communication**

In *Proust* (1931) Beckett suggested that “[t]he artistic tendency is not expansive, but a contraction. And art is the apotheosis of solitude. There is no communication because there are no vehicles of communication” (64). The interpretive partnerships portrayed in *The Unnameable*, however – each of which can be seen as a model of author-as-teacher and reader-as-student – suggest the desire to affirm just the opposite. The will to communicate and to learn persists here in spite of, or even because of, the barriers.

Beckett does not *speak* of lessons in his comments on art, but his narrator in *The Unnameable* does:

between me and the night to silence, the living rest, stretches the same old lesson, the one I once knew by then and would not say . . . And perhaps now again I shall do no more than seek my lesson, to the self accompaniment of a tongue that is not mine. (Beckett 306)

The Unnameable, characteristically, is quick to qualify that statement: “*it was pensum I should have said, I confused pensum with lesson*” (Beckett 310). Clearly, “lesson” in these cases becomes more like a task, reminiscent of Schopenhauer’s description of life itself as “*a task, a drudgery to be performed*”, perpetuated by the delusory will to live (quoted in Bloom 1998).

The narrator in the novel denotes a fear which is so great that even the attention of the predictably abusive conversation partners is regarded as a blessing. The Unnameable desires merely “*some kind of assurance that I was really there, such as a kick in the arse, for example, or a kiss, the nature of the attention is of little importance*” (Beckett 342). In the end, this kind of self-affirming attention from others is the best Beckett’s characters are able to hope for, as The Unnameable makes clear with his desperately cheerful celebration of such an unsatisfactory state of affairs:

A like for me that would be lovely . . . we’d be the two of us, unbeknown to ourselves, unbeknown to each other, that’s a darling dream I’ve been having! A broth of a dream! And it’s not over. For here comes another, to see what has happened to his pal, and get him out, and back to his right mind, and back to his kin (with a flow of threats and promises, and tales like this of wombs and cribs, diapers beppised and the first long trousers, love’s young dream and life’s old lech, blood and tears and skin and bones and the tossing in the grave). (Beckett 378)

Beckett’s characters may, in this self-conscious way, make a spurious claim for contentment. They may even deliberately fool themselves into asserting the possibility of ideal love, as Mahood does when maintaining that Madelaine or Marguerite loves him and needs him (Beckett 344). But even while making such claims, he is still unable, for more than a moment or two, to deliberately distort a more fundamental aspect of his alienated condition. He is unable, that is, to pretend

in the long run that proper communication is anything but impossible, as Mahood has to admit:

I have tried to make her understand, dashing my head angrily against the neck of the jar, that I should like to be shrouded more often. At the same time I let my spittle flow over, in an attempt to show my displeasure. In vain. I wonder what explanation she can have found to account for this behaviour. She must have talked it over with her husband and probably been told that I was merely stifling. That is the reverse of the truth. But credit where credit is due: .we made a balls of it between us, I with my signs and she with her reading of them. (Beckett 329)

In *The Unnameable* the speaker experiments – in a way that parallels the reader's response – with this repetitive cycle of “beginning again” the old search for coherence after neglecting lessons about alienation. In the end, because segregation of sides of the self is a lie, and because of a paradoxically wilful attempt to return, by forgetting, to will-lessons, the speaker's cycle exposes itself as corrupt.

The Unnameable says:

What reams of discourse I could elicit from this seemingly so legitimate preoccupation! But which would not be credited to me: no, between me and the right to silence, the living rest, stretches the same old lesson - the one I once knew by heart and would not say. (I don't know why: perhaps for fear of silence. Or thinking any old thing would do, and so for preference lies, in order to remain hidden. No importance.) (Beckett 306)

For this reason, he explains, “*I seek my lesson, my life I used to know and would not confess*” (Beckett 306). At first glance, this lesson, or forgotten life, seems to refer to his essential self, to that lost existence he wants to recover. Later on, he encourages this reading by equating the forgotten lesson (now called a forgotten story) with the silence: the right words, he claims, will carry him into his story, his old story, which he has forgotten. But it seems that is not it at all when we remember his previous assertion that the forgotten lesson, or life, or story, is not silence itself but rather an obstruction to silence. The Unnameable goes on to say that in front of that obstruction lies yet another obstruction – a pensum or punishment for not speaking the lesson:

When I have finished my pensum I shall still have my lesson to say, before I have the right to stay quiet (Beckett 311)

I am doing my best and failing again, yet again. I don't mind failing, it's a pleasure, but I want to go silent. Not as just now, the better to listen - but peacefully, victorious, without ulterior object. Then it would be a life worth having, a life at last. My speech-parched voice at rest would fill with spittle, I'd let it flow over and over, happy at last, dribbling with life, my pensum ended, in the silence. (Beckett 310)

This formula of two barriers seems, by way of a parallel structure, to be translated into somewhat more straightforward terms: “*I have to speak... first of the creature I am not, as if I were he, and then, as if I were he, of the creature I am*” (Beckett 335) before being admitted to the silence. But the first and second parts of this requirement (the pensum and the lesson) really amount to the same thing. After all, if language lies, then the act of speaking (regardless of the topic) will inevitably be an “as if” situation; the creature he is not and the creature he is will both, when put into words, become equally false. Either part of the requirement, then, will be a reminder of the linguistically alienated experience that makes self-definition impossible. And this, it seems, is precisely the lesson that “they” are demanding him to recognize. They want him to stop harping on the possibility of union and to “confess” finally that he is and always will be in the same situation: “[*n*]o one asks him to think, simply to suffer, always in the same way, without hope of diminution, without hope of dissolution, it’ s no more complicated than that” (367).

Beckett said, while dismissing “vehicles of communication” as a fallacy, that to entertain this possibility is akin to madness: “*the attempt to communicate where no communication is possible is merely a simian vulgarity, or horribly comic, like the madness that holds a conversation with the furniture*” (Proust 63). With the “simian vulgarity” of their signals, they embody the forgetful conviction that real communication between separate cells is possible. They carry on exchanging roles of author and reader and entertaining the notion of knowing each other.

## REFERENCES

- Beckett, Samuel (1965), *Molloy, Malone Dies, The Unnameable*, New York: Grove Press, Inc.
- Beckett, Samuel (1965), *Proust and Three Dialogues*, London: Calder.
- Beckett, Samuel (2006), *The Complete Dramatic Works*, Kent: Faber and Faber.
- Critchley, Simon (1997), *Very Little, Almost Nothing: Death, Philosophy, Literature*, London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Derrida, Jacques (1978), *Cogito and the History of Madness Writing and Difference*, Trans. Alan Bass, Chicago: University of Chicago Press.
- Harvey, Lawrence (1970), *Samuel Beckett: Poet and Critic*, Princeton: Princeton University Press.
- Malebranche, Nicholas (1980), “The Search after Truth”, trans. T.M. Lennon and P.J. Olscamp, in *BK IV*, ch. 12, 323-325, Columbus: Ohio State University Press.
- Mipham, Sakyong (2003), *Turning the Mind into an Ally*, New York: Penguin Putnam.
- Rabinovitz, Rubin (1992), *Innovation in Samuel Beckett’s Fiction*, Urbana, III: University of Illinois Press.

# Shaw's Unadaptable Heroes

Maria-Camelia MANEA  
Constantin MANEA  
*University of Pitești,  
Faculty of Letters*

## ABSTRACT

Alongside the Shavian figure of the Superman, the unadaptable heroes make up the bulk of the debunking dramatis personae in Shaw's plays, as many mouthpieces of the author's conviction that the world is a bad place for the man of genius, and yet it can be made simpler and more humane by such characters.

**KEYWORDS:** *Shavian characters, unadaptable heroes, demonstration*

Motto: *Omnes ingeniosos melancholicos esse.*  
("Geniuses are melancholic.")

**Aristotle**

**Preliminaries** – drawn from Schopenhauer:

- ◆ The man of genius has a kind of abstract equanimity (*Heiterkeit*), conditioned by objectivity (*vollkommenste Objektivität*);
- ◆ Also, he has earnestness, the mainstay in point of ethics of the intellectual;
- ◆ He mainly has abundant spirit (*der Genius* – a thing of inspiration coming from without, as different from *das Genie* – the inner gift);
- ◆ He is considerably different even from the wisest men whose intellect is focused on practical things. The separation of intellect from willpower leads to a sort of madness (*i.e.* the opposite of wisdom). The genius uses his intelligence in a way that runs counter to settling practical things, namely with a view to conceiving their objective essence; he has a special power of concentration and a great passional availability;
- ◆ He is essentially a solitary man;
- ◆ He has a childish behaviour (Genius is but "renewed puberty"), and sublime naïvety and simplicity;
- ◆ Schopenhauer said that "Genius contemplates a different world, ideally different from the other people's; yet the difference is that this world is reflected in his brain more objectively..."

**The ingenuous scientist:** The foremost image of the ingenuous scientist is, in Shaw's 'Pygmalion', the phonetics professor<sup>1</sup> who, starting from the bet that he will be able to introduce a flower-girl into a royal garden-party without being found out, by changing her accent completely through a six-month's study-course, creates a totally different (from a social, but also spiritual point of view)<sup>2</sup> human being. But Higgins is not only a man of science – he is also a 'Miltonic poet', and consequently, his part in the structure of the play is that of an artist. Apparently, he exploits the flower girl, not materially or emotionally, but intellectually and morally; he uses her as a speaking automaton in order to win the bet – and also for the sake of his experiment – and he does not care a bit for her feelings or for her fate after the bet is won. Yet it is the artist that gets the worst of the experiment: the creation rebels against her creator. She defends her newly evolved personality against his overbearing, bullying and engulfing personality, and leaves him with the conscience of his loss. The point is that this apparent inhumanity does not actually belong to Henry Higgins; one cannot blame him – as a 'scientific artist' – for hurting Eliza's feelings, since he is in fact perfectly irresponsible towards his 'material creation', which he really perceives as part of the environing strictly material reality, no more than one can accuse a child for breaking their toys. With Higgins, ingenuousness gets (dangerously) close to cruelty, and it happens quite naturally – v. the definition of genius as 'belated childhood'.

Professor Higgins is the very image of the ingenuous scientist, having no heed for the things that do not come in direct contact with the activity in his laboratory; he lives under the permanent fascination of his activity, which can be characterized both as 'esoteric' and 'ludic'. If we think of his isolation from the external world in terms of game-playing, we can easily discern in his playing with Eliza the type of irresponsible and enthusiastic game with the 'human(ized) doll' (like a little girl or boy who happens to tear a limb off a doll, just out of mere curiosity, without, seeming to consider the possible pain generated by her / his doing so). Very much as with Swift's Laputans, who indulged in scientific research conducted in a narcotization-like atmosphere, the implicit message in the play is that the man of science, the real scientist should also see to outside world facts, belonging to the society he lives in. But, like the bladders which hit the scientists in Swift's parable, the limitation Higgins subjects himself to, his self-confinement within the narrow circle of his preoccupations, backlashes on him; he is suddenly shocked to find that teaching Eliza phonetics is not everything: she will also have to be taught grammar, good manners, but also, and more importantly, she will have to learn how to think in accordance with the mere patterns she has had her head stuffed with, and repeated like a machine. Finally, Higgins comes to realize the strange thing that "her soul is the quaintest of the lot". Acting as *raisonneur* in the scene of the encounter with the Eynsford-Hill family, during a garden-party, when Eliza astounds everyone present with the exotic parrot-like speech lacking any trace of real, factual message, Higgins realizes (and here the aim of this convention of ingenuity imposed by Shaw is clear) the thinness of the conventional veneer of that instance of 'polite', and, at any rate, correct, piece of talk, with the sudden intrusion of the underworld upon the sham represented by the rules of polite conduct. Suddenly, the 'naïve *raisonneur*'

understands (on behalf of the audience) that such norms should rather take support on solid culture and commonsensical behaviour than the mere practising of void forms.

The other point about Higgins's 'naïvety' is the outcome of the experiment itself; unable to predict its eventual development, Higgins-Dr. Frankenstein is taken by surprise: his robot-like creature has a soul, after all! Actually, he has carried out two experiments: on Eliza and on Doolittle. Through the two experiments, Higgins and Doolittle remain the same as they were, while discovering a new consciousness in judging people; although one of them starts an experiment (*i.e.* Higgins) and the other one is submitted to one (*i.e.* Doolittle), their revelations are rather undramatic, yet peculiarly interesting: the former learns that he has still to learn, especially as far as the human soul is concerned, and the latter becomes aware of the power of disseminating one's morals (even when they happen to be profoundly amoral). So, when confronted with bare reality, the naïve genius proves no better than a dustman.

**The optimistic unadaptable:** In 'John Bull's Other Island', the criticism of optimism (through the opposition Broadbent–Keegan) is conducted in a parallel to that of established religion: Keegan's faith is the manifestation of the 19<sup>th</sup> century type of traditional moral; Keegan's moral vision is impregnated with the dignity of the choosing between evil and good, between heaven and hell (in which context, the figure of Nora is reminiscent of Catholic Ireland – standing for the symbolic character of Faustus' betrayed Marguerite). Keegan is the embodiment of the preacher whose efforts are vain, the 'vox in deserto clamantis', starting from his good faith, strengthened by ascetic exercise and rigid habits, stern on the others and also on himself, yet the result – which little interests him, in fact, as he cannot really think in positive, material terms – is logically null.

With Broadbent, it is self-delusion that may characterize him as an 'optimistic' misfit. Through his expressiveness, vivaciousness and comparative sympathy with the others, Broadbent makes the most likeable character of the play, although to his direct and transparent motivation, simplicity and self-delusion is added a touch of vanity, in order to better delineate him from a human point of view, it seems. Self-delusion is enacted masterly in Act IV – in the scene of the mutual interchange of Nora and Broadbent; the comic show of self-delusion is centred upon his humourlessly talking about his 'strong sense of humour' and insistence upon being "a plain unemotional Englishman, with no powers of expression" – in spite of the fact that emotion is about to choke him.

**The Unadaptable in disguise:** In 'Major Barbara', the main point the play makes is Barbara's conversion. Her initial innocence / ignorance can really be perceived as naïvness. Her conversion – essentially the altering of her decision not to accept wealth – is the passing from a restricted view of life, limited by a self-imposed conception (and convention), to 'real life'. As the case is not only of accepting money, but also the fullness of life, accepting the world as the ambit of real existence; a world from which Barbara initially meant to evade flying into a system of 'pure' values – yet all the more difficult to achieve from a practical point of view. In that world, dirty, tainted money was prohibited – but so were lots of social and human values coming

with it, unfortunately. Then, her final conversion is actually the tearing off of the mask, the ‘disguise’ from her face: from ideal faith to fact.

But Barbara is not actually the real representative in the play of the kind of rigid, somewhat shallow, dogmatic kind of Christianity preached by the Salvation Army; it is the caricatured character of **Jenny Hill**, through which the Christian spirit is however expressed essentially through her womanly victimized way: she always forgives; although she has something of a small automaton of the enthusiasm of Christian love, although she is often sentimental in expressing compassion and comfort (sometimes she even sins by oversympathy, a fact even Barbara is aware of), she deserves her place in the Salvation Army by the genuineness of her feeling; Shaw used this character in order to expose lack of adherence to reality, while attacking the sentimentality of late Victorian evangelicalism – and, correspondingly, the womanly ideal underlying it, at least partly. Jenny’s factual naïvness frustrates her by imposing severe limits on her capacity to understand the real existence; but, on the other hand, she serves as a ‘reversed model’ for Barbara in correctly finding her own perceptions, and thus repelling the self-betrayal and vulnerability of ‘orthodox’ religion’s dogmas. As a conclusion to the whole of this section of the present modest contribution to the understanding of Shaw’s *Unadaptable Hero*, we may quote Shaw’s words: “‘Life is unreasonable; so much the worse for all living things’ (Schopenhauer said); ‘Life is unreasonable; so much the worse for reason’ (Shaw said)”. (G. K. Chesterton, p. 194)

**The Raisonneur** (Raisonneurs are, in fact, mask-characters – sometimes even ‘aside-characters’):

**The ‘cosmic’ raisonneur:** In ‘Man and Superman’ the range of characters is extremely wide – cosmic, as it has been said; it is in fact the first notable play Shaw wrote in this manner. It presents, as a mask-character, the ‘philosophic man’ (in Don Juan’s expression): “I sing, not arms and the hero, but the philosophical man”).

This mask-character functions as an instance of the authorial self. His generalizing sentences are the backbone of the display of ideas intertwined into the fabric of the play. In the Hell Interlude, Bon Juan adds comical nuances to the raisonneur – ‘philosophic man’, endowing him with silly cleverness, or else clownish wisdom – one more of the stances employed by Shaw in his demonstration of the life Force doctrine, the very essence of the message of ‘Man and Superman’; as a character proper, Juan cannot be saved by the newly acquired wisdom.

**The detached observer:** A similar figure, only lacking any suspicion of cosmicity this time, is Androcles in ‘Androcles and the Lion’. He has even clownish shades – v. the pantomime sequence of the lion. His Christian pathos may be of some assistance in outlining his figure as a raisonneur (through the really memorable generalizations concerning the human nature that he makes); but it is greatly and beneficially modified by his humour, his detached, frank, amused views of the situations that enables him to keep his heart up. The very paragon figure of the henpecked man, Androcles escapes into the satisfaction his mind gives him when he contemplates the miserable, stupid ceaseless bullying of his wife.



**The unpretentious monarch:** King Magnus

King Magnus in 'The Apple Cart' is the very mouthpiece of Shaw's views on democracy, *i.e.* real, assumed, thoroughbred democracy; being conscientious, he feels he must also be unpretentious:

...I have packed the cards by making their King a wise man and the minister a fool. But that is not at all the relation between the two... Not being as pampered and powerful as an operatic prima donna, and depending as he does not on some commercially valuable talent, but on his conformity to the popular ideal of dignity and perfect breeding, he has to be trained, and to train himself, to accept good manners as an indispensable condition of his intercourse with his subjects, and to leave to the less highly placed such indulgences as tempers, tantrums, bullyings, sneerings, swearings, kickings: in short, the commoner violences and intemperances of authority... King Magnus's little tactical victory, which bulks so largely in the playhouse, leaves him in a worse plight than his defeated opponent, who can always plead that he is only the instrument of the people's will, whereas the unfortunate monarch, making a desperate bid for dictatorship on the perfectly true plea that democracy has destroyed all other responsibility (has not Mussolini said that there is a vacant throne in every country in Europe waiting for a capable man to fill it?), is compelled to assume full responsibility himself, and face all the reproaches that Mr Proteus can shirk... (in Shaw's *Preface* to 'The Apple Cart')

**Mystics of the Idea:** Andrew Undershaft

In Shaw's words (in the *Preface* to 'Major Barbara'), Undershaft firmly, unconditionally, believes in the idea of sincerity (*cf.* the Kantian absolute moral commandment), even at the risk of incurring opprobrium from the 'well-meaning'; for him, being rich is a virtue, contrary to the Christian precepts, which he is continually ready to demonstrate and argue for:

Undershaft, the hero of 'Major Barbara', is simply a man who, having grasped the fact that poverty is a crime, knows that when society offered him the alternative of poverty or a lucrative trade in death and destruction, it offered him, not a choice between opulent villainy and humble virtue, but between energetic enterprise and cowardly infamy. His conduct stands the Kantian test, which Peter Shirley's does not. Peter Shirley is what we call the honest poor man. Undershaft is what we call the wicked rich one: Shirley is Lazarus, Undershaft Dives. Well, the misery of the world is due to the fact that the great mass of men act and believe as Peter Shirley acts and believes. If they acted and believed as Undershaft acts and believes, the immediate result would be a revolution of incalculable beneficence. To be wealthy, says Undershaft, is with me a point of honour for which I am prepared to kill at the risk of my own life. This preparedness is, as he says, the final test of sincerity. Like Froissart's mediaeval hero, who saw that "to rob and pill was a good life", he is not the dupe of that public sentiment against killing which is propagated and endowed by people who could otherwise be killed themselves, or of the mouth-honour paid to poverty and obedience by rich and insubordinate donothings who want to rob the poor without courage and command them without superiority".

**The garrulous observer:** Cusins, Barbara's fiancé, the embodiment of universal war that religion wages on the world, is so to speak an interior, participative

raisonneur; his part in the economy of the play is that of the Greek choir, as conceived originally (cf. Frank in 'Mrs. Warren's Profession'): he is the observer, the commentator, upon whom much of the comic tone of the play depends. As an observer, he is well qualified to point out and light up for the spectator the mythical analogies, or the poetic, philosophical, etc. implications (he is actually a professor of Greek). His outer dynamism (v. his Dionysian appurtenance: the leader, inebriated with power, fervidly marching, relentlessly and victoriously launching his attacks on the enemy – here, Sin) finally turns into inner, reflexive dynamism: the power and faculty of observing those around him.

## NOTES

<sup>1</sup> The character was avowedly inspired by the figure of **Henry Sweet** (1845-1912), the British philologist who pioneered modern phonetics, known especially for writing *A History of English Sounds* (1874).

<sup>1</sup> Here is one of Shaw's life-long obsessions, that with phonetics and the simplification of English spelling (he even bequeathed money to that purpose), also relating to the actual figure of Henry Sweet: "*The English have no respect for their language, and will not teach their children to speak it. They cannot spell it so abominably that no man can teach himself what it sounds like. It is impossible for an Englishman to open his mouth without making some other Englishman hate or despise him. German and Spanish are accessible to foreigners: English is not accessible even to Englishmen. The reformer England needs today is an energetic phonetic enthusiast: that is why I have made such a one the hero of a popular play. They have been heroes of that kind crying in the wilderness for many years past. When I became interested in the subject towards the end of the eighteen-seventies, the illustrious Alexander Melville Bell, the inventor of Visible Speech, had emigrated to Canada, where his son invented the telephone; but Alexander J. Ellis was still a London patriarch, with an impressive head always covered by a velvet skull cap, for which he would apologize to public meetings in a very courtly manner. He and Tito Pagliardini, another phonetic veteran, were men whom it was impossible to dislike. Henry Sweet, then a young man, lacked their sweetness of character: he was about as conciliatory to conventional mortals as Ibsen or Samuel Butler. His great ability as a phonetician (he was, I think, the best of them all at his job) would have entitled him to high official recognition, and perhaps enabled him to popularize his subject, but for his Satanic contempt for all academic dignitaries and persons in general who thought more of Greek than of phonetics. (...) When I met him afterwards, for the first time for many years, I found to my astonishment that he, who had been a quite tolerably presentable young man, had actually managed by sheer scorn to alter his personal appearance until he had become a sort of walking repudiation of Oxford and all its traditions. (...) He was, I believe, not in the least an ill-natured man: very much the opposite, I should say; but he would not suffer fools gladly. (...) His true objective was the provision of a full, accurate, legible script for our noble but ill-dressed language.*"

## BIBLIOGRAPHY

- Bantaș, Andrei (1971), *Pagini alese. Shaw despre sine și despre alții*, București: Editura Meridiane.
- Bergonzi, Bernard, *The Twentieth Century Literature*, vol. II, London: Sphere Books Ltd.

- Blamires, Harry (1993), *A Short History of English Literature*, London: Routledge, Clays Ltd.
- Burgess, Anthony (1993), *English Literature*, Longman Group Ltd., UK.
- Chesterton, G.K. (1948), *George Bernard Shaw, The Bodley Head*, London.
- Conrad, Peter (1987), *The Everyman History of English Literature*, London: J.M. Dent & Sons, Ltd.
- Dawson, S.W. (1986), *Drama and the Dramatic*, London: Methuen.
- Esslin, Martin (1990), *The Field of Drama, Methuen Drama*, London: Michelin House.
- Ford, Boris, *The Penguin History of English Literature* (Vol. VII – “The Modern Age”), Hazel Watson & Viney Ltd., Great Britain.
- Holroyd, Michael (1989), *Bernard Shaw* (Vol. II: “The Pursuit of Power”), London: Chato & Windus.
- Holroyd, Michael (1991), *Bernard Shaw* (Vol. III: “The Lure of Fantasy”), London: Chato & Windus.
- Hulban, Horia (1994), *Dramaturgia între limbă și stil*, Focșani: Editura NEURON.
- Kelsall, Malcolm (1989), *Studying Drama. An Introduction*, London.
- Nietzsche, Friedrich (1991), *Dincolo de bine și de rău*, București: Editura Humanitas.
- Ousby, Ian (1995), *The Wordsworth Companion to Literature in English*, Cambridge University Press & The Hamlyn Publ. Group Ltd.
- Shaw, George Bernard (1921), “Great Catherine”, in *The Dramatic Works of Bernard Shaw*, London: Constable & Co.
- Shaw, George Bernard (1934), *Prefaces by George Bernard Shaw*, London: Constable & Co., Ltd., Oxford Univ. Press.
- Shaw, George Bernard (1983), *Aforisme, paradoxuri, cugetări*, București: Editura Albatros.
- Shaw, George Bernard (1991), “John Bull’s Other Island”, in *Landmarks of Irish Drama*, Methuen, London, Ltd.
- Shaw, George Bernard (1995), “Arms and the Man”, in *Plays Pleasant*, London: Penguin Books.
- Shaw, George Bernard (1995), “Major Barbara”, London: Penguin Books.
- Shaw, George Bernard (1995), “Pygmalion”, London: Penguin Books, Ltd.
- Zamfirescu, Ion (1973), *Panorama dramaturgiei universale*, București: Editura Enciclopedică Română.

# L’Apostasie de Schahabarim, le prédestiné

Camelia MANOLESCU  
*Université de Craiova,  
Faculté des Lettres*

## **ABSTRACT:** *The Apostasy of Schahabarim, the Predestined One*

If *Salammbô* tries to be the incomplete copy of the divine couple Astraté - Tanit, the link between Mâtho and Moloch isn't visible from the beginning, it depends on the creation of a character, *Schahabarim*.

Flaubert explains what does this name mean, “chabar” is the Arabian representation of the goddess Venus and “schadchanim” is that person who takes care of a commercial affaire. In fact he is an intermediate person between the goddess Tanit and the god Moloch (the divine couple), between Salammbô and Mâtho (the human couple), between gods and human beings, between soul and body. Schahabarim is a dual being who sacrifices everything in the name of an idea: to know the infinite and to identify himself with the gods themselves.

**KEYWORDS:** *Gustave Flaubert, Schahabarim, apostasy*

Gustave Flaubert crée, dans son roman *Salammbô*, le type du roman apologétique car il suggère les souffrances au nom d’une tendance religieuse mais il le modifie avec des nuances archéologiques où l’érudition historique et archéologique se complètent. Il y ajoute les tendances du roman esthétisant en recréant l’antiquité et les ressources du roman érotique du temps.

Mais Flaubert n’a voulu que choquer son lecteur avec *Salammbô*, dans le sens de la provocation. Il s’inscrit pleinement dans le courant archéologique du temps, il aime faire des recherches en vue de trouver l’inspiration. L’esthétisme, le goût pour les mots étranges et les termes savants, pour la couleur dominante, le caractérisent pleinement. *Salammbô* est la production flaubertienne qui présente l’Antiquité comme sujet et la pare des couleurs de l’idéologie et de la sensibilité de son époque. L’euphorie du regard unit la couleur à la lumière. Le cadre exotique et l’atmosphère mystique se prêtent à l’analyse par registres différents de rouge. Cette couleur se matérialise, a une forme bien définie, elle est envisagée comme relevant du domaine de l’impensable. À l’excitation de la photo, correspond, par le phénomène actif de la coloration, la poussée de l’intérieur. Situé à côté de la matière et de la sensation, des apparences, le rouge devient obstacle à la connaissance pure mais possibilité idéale à la connaissance des phénomènes. Le peintre-romancier Flaubert s’acharne, à travers la religion et les mythes ou les

légendes d'un peuple perdu dans les ténèbres des siècles, à rendre la couleur d'un Orient où la cruauté et l'amour coïncident comme mentalités et manifestations.

La religion, dont la présence prépondérante dans la définition de la civilisation en renouvelle la notion au XIXe siècle, cimente l'ensemble : expression et garant de la puissance virile : « *La naissance des filles passait pour une malédiction dans les religions du soleil* » (p. 164), du nationalisme carthaginois : « *peuple, qui se sentait haï, étreignait sur son coeur son argent et ses dieux* »<sup>3</sup> (p. 126) et de toute suprématie : « *On les considérait comme des maîtres cruels, que l'on apaisait avec des supplications et qui se laissaient corrompre à force de présents. Tous étaient faibles près de Moloch-le-dévorateur* » (p. 302).

En contraste, les Mercenaires n'ont pas de religion parce ce qu'ils les ont toutes ou aucune : « *Tous les cultes, comme toutes les races, se rencontraient dans ces armées de Barbares et l'on considérait les dieux des autres, car ils effrayaient aussi* » (pp. 132-133).

Dans la Carthage de Flaubert, conforme aux théories inégalitaires, la ségrégation des classes complète le nationalisme raciste et il arrive, en plein siège, que le rempart se redouble en barrières intérieures. Une hostilité générale, signe d'un rouge accentué, oppose les groupes entre eux, le peuple aux chefs et ces derniers les uns aux autres.

Si Salammbô est désormais identifiée explicitement à Astraté – Tanit, l'association de Mâtho et de Moloch n'est pas indiquée dès le commencement. Elle dépend de la création du personnage de *Schahabarim*.

Flaubert précise dans un folio de notes scéniques que *ce nom* signifie « brisement », « chabar » désignant en arabe Vénus et « schadchanim » signifiant en même temps « courtier », personne qui joue un rôle d'intermédiaire dans une opération commerciale. Au fond il est l'intermédiaire entre Tanit la déesse et Moloch le dieu (le couple divin), entre Salammbô et Mâtho (le couple terrestre), entre les dieux et le peuple, entre l'âme et le corps, entre la blancheur de son acte gratuit et les conséquences qui en dérivent, entre la rougeur de ses actions et la vertu de sa position de prêtre qui a servi tantôt Tanit, tantôt Moloch. Ame duale quand même, Schahabarim sacrifie tout au nom d'une idée : connaître l'absolu et s'identifier aux dieux.

Tout comme Salammbô, Schahabarim est *prédestiné* par son nom qui annonce le rôle qu'il va jouer dans la perte de la virginité de sa protégée, par sa destinée. Développant l'importance du prêtre, Flaubert intériorise la rivalité entre Tanit et Moloch. C'est lui qui pousse Salammbô vers Mâtho comme s'il était Moloch. En tant que prêtre de Tanit, Schahabarim est présent au discours de la princesse aux Mercenaires. De plus, il comprend ce qu'elle déclame dans ce « *vieil idiome chanéen* » que seulement « *les prêtres sans barbes comprenaient* » (p. 20).

Il fait partie de « *deux longues théories d'hommes pâles, vêtus de robes blanches à franges rouges qui tombaient droit sur leurs pieds* » (p. 16). Même son habit est donc suggestif parce que *le blanc* – symbole de la pureté de son corps – se combine avec *le rouge* des princes de l'Église et peut être saisi aussi comme une projection de son avenir.

C'est lui qui se rend compte des tourments d'amour de Salammbô, c'est lui le coupable de la perte de la virginité de Salammbô, c'est lui, encore, qui offre au dieu le coeur d'un autre au lieu de lui offrir le sien, en signe de soumission mystique totale.

*Son apostasie* est bien visible. D'ailleurs le mot *apostasie*, selon les données du dictionnaire, signifie « *renonciation publique à une religion, à une doctrine ou à un parti* ». À la fête de Moloch, le grand prêtre de Tanit est « *en robe blanche* » (p. 375) car Schahabarim renonce à sa vieille forme d'adoration en abandonnant le rouge de son habit. Il est le symbole même de l'homme mutilé en quête d'absolu. À travers lui, Flaubert laisse percer ses doutes sur la capacité que l'homme a d'accéder au divin. Sa crise religieuse est avant tout d'ordre sexuel :

Il accusait secrètement la Rabbet de l'infortune de sa vie. N'était-ce pas pour elle qu'autrefois le grand pontife, s'avancant dans le tumulte des cymbales, lui avait pris sa virilité future ? Et il suivait d'un oeil mélancolique les hommes qui se perdaient avec les prêtresses au fond des ténèbres. (p. 269).

Son apostasie est en bonne partie une revanche sur son impuissance :

Depuis longtemps la Rabbet le tourmentait ; par désespoir, ou peut-être à défaut d'un dieu satisfaisant complètement sa pensée, il se déterminait enfin pour celui-là. (p. 376).

Le blanc de ses vêtements souligne le rouge de la rage intérieure qui va vers la révolte totale. Même s'il se rend compte des tourments amoureux de Salammbô, même s'il essaie, en vain quand même, lui expliquer la marche des étoiles dans le ciel et leur valeur symbolique, il prépare, à travers son intérêt d'eunuque ou de prêtre au nom d'une religion restrictive, la destinée des autres et la sienne aussi. Mais la scène finale où Schahabarim offre au soleil le coeur palpitant de Mâtho dénonce à l'envi la cruauté alliée à l'imposture. L'humanité de la victime est amplifiée par la noirceur des habits du bourreau, la blancheur de sa pureté triomphe du rouge intouchable du bourreau.

Changeant de religion, prêtre de Tanit puis prêtre de Moloch, il donne libre cours à ses impulsions sanguinaires, à ses frustrations cachées. Il arrache le coeur de Mâtho parce qu'il haït ce Libyen qui a possédé Salammbô, qui a volé le voile saint de la déesse en préfigurant ainsi son désir de posséder tout, humains et surhumains.

La création du personnage Schahabarim permet d'articuler définitivement les événements personnels (la relation Salammbô – Mâtho) et historiques (la guerre) avec le dualisme religieux qui a donné naissance à une production fictionnelle. Les personnages semblent être entraînés par un destin qui les dépasse et ils deviennent, de la sorte, tragiques.

Le motif du comportement de Schahabarim est clair : afin de garantir la réussite de la mission politico-sexuelle de Salammbô, le recouvrement du zaïmph que Mâtho possède, il veut recréer dans la princesse ignorante la même conduite

séduisante qu'il a vue se développer lors de son contact avec le public mâle pendant le festin. S'il lui parle de l'eau « *bourbeuse, noire, glacée, profonde* » (p. 69) avec ses monstres et ses symboles, c'est en vue de la préparer pour la mission difficile de Salammbô qui doit rester pour toujours une des prêtresses de Tanit: « *il éprouvait une sorte de joie la voyant souffrir pour sa Divinité, qu'il ne pouvait, lui non plus, étreindre tout entière* » (p.71).

Après le vol du zaimph et la rencontre de Salammbô et de Mâtho, « *il se sentait plus abandonné, plus seul, plus vide* » (p. 260) car Salammbô l'ignore, préoccupée par les troubles de son coeur jeune. Le coeur de Salammbô devient le symbole d'un rouge qui entraîne, encourage et provoque en rapport direct avec la blancheur de la mutilation du prêtre et sa future position duale : « *Sa condition établissait entre eux comme l'égalité d'un sexe commun et il en voulait moins à la jeune fille de ne pouvoir la posséder que de la trouver si belle et surtout si pure* » (p. 260).

Même si Flaubert ne nous donne aucune indication de couleur, le comportement des protagonistes, leurs sentiments font une séparation nette entre eux: d'une part, Salammbô symbolise le rouge par sa jeunesse et le tumulte de ses sensations et, de l'autre côté, Schahabarim est porteur des attributs du blanc dans sa mission d'eunuque de la prêtresse Tanit.

L'attraction que Salammbô exerce sur les Mercenaires s'actualise dans la confrontation entre Mâtho (qui se penche vers la princesse qui lui offre du vin, la nuit du festin dans les jardins d'Hamilcar) et le jaloux Narr'Havas (qui cloue le bras de Mâtho contre la table). Le rouge de l'amour d'un côté et le rouge de la colère de l'autre se superposent sous le regard pétrifié de Schahabarim qui entrevoit le déroulement possible des événements.

La reprise de l'image « *du monstre femelle* » (p. 19) lors du rituel se relève être une invention du prêtre. Ce monstre dont la langue est écarlate, s'allonge en « *se recourbant jusqu'au bord de la femme* » (p. 19), en suggérant une affinité entre Leiathana, reine des serpents et Salammbô avec son glissement d'une attitude à l'autre.

Masisabal et Schahabarim, eux aussi, partagent certains traits. L'eunuque, contrôlant toutes les pensées et les actions de la princesse, la domine d'une façon qui rappelle l'ensorcellement de l'enchanteur Masisabal sur la communauté des femmes-serpents légendaires.

Ce parallèle entre les personnages de la légende et ceux du roman invite à un examen du dénouement de l'intrigue en fonction du mythe. Le rouge de la vie, englobé dans la personne de Salammbô, semble se transformer dans le noir sacré et secret, un mystère vital caché au fond des ténèbres et des océans primordiaux car ces deux couleurs se complètent et se dissolvent l'une dans l'autre.

Salammbô ne peut pas faire la différence entre Mâtho – qui s'assume le rôle du dieu-libérateur, Melkarth – et Moloch – le dieu rouge de la cruauté, du sacrifice : « *Ils étaient mêlés l'un à l'autre; elle les confondait; tous les deux la poursuivaient* » (p. 264).

Après sa rencontre avec Mâtho sous la tente, la princesse témoigne d'une indifférence profonde vis-à-vis de Schahabarim qui, se rendant compte de la situation, veut effacer tout en vue de recommencer tout : « *À présent Salammbô n'éprouvait pour lui aucune terreur. Les angoisses dont elle souffrait autrefois l'avaient abandonnée. Une tranquillité singulière l'occupait* » (pp. 288-289).

Mâtho rompt le charme, non par le meurtre de l'enchanteur mais de façon indirecte : à travers la défloration de Salammbô – acte dont l'eunuque est incapable.

Derrière les rationalisations mythiques se dissimulent la part obscure de l'homme, ses folies, la tension entre la pulsation de vie et la pulsation de mort. Sous le mysticisme, le récit ne dissimule pas une force divine mystérieuse, mais les troubles de la nature humaine, ses désirs et ses frustrations aussi bien chez Salammbô que chez Schahabarim. Le conflit entre Tanit et Moloch peut prendre un nouveau sens : c'est une opposition entre spiritualisme et matérialisme. Par exemple, le meurtre de Mâtho, identifié au taureau Moloch signifie le triomphe de l'âme sur le corps. L'indicible, l'innommable caractérisent l'interdit religieux.

L'absence de finalité historique sera compensée par une mise en forme mythique des événements, grâce aux conflits et aux amours de Tanit et de Moloch. La profondeur psychologique est remplacée par le mystère des motivations religieuses, par une rationalité tragique. Flaubert semble imaginer des personnages qui sont dominés par la force brutale des dieux, car ce sont eux les agents du destin, les puissances aveugles et impétueuses. La ville de Carthage, avec son côté mythique et celui guerrier, déroule sa vie entre avarice, jalousie et cruauté. Ses alentours, dominées par de vastes espaces libres, par des paysages à mi-chemin entre le tropical et l'oriental, choquent par l'éclat des couleurs, la splendeur des formes, la passion des humains et la rage des dieux.

Selon Flaubert la religion carthaginoise, dominée par un dualisme simple, est, par contre, très complexe car elle se constitue d'une triade masculine liée à une triade féminine sous le signe des incarnations terrestres des dieux. Melkart ou Moloch, ou *le rouge cruel* qui tend vers le noir des ténèbres, unit ces deux principes et devient soit l'élément conservateur, soit l'élément destructeur. C'est lui qui domine le roman de Flaubert, en opposition totale à Astraté-Tanit, *le rouge dilué*. L'auteur retient essentiellement l'aspect destructeur pour l'opposer à Astraté-Tanit. La vie se régénère dans la mort, les phénomènes de la nature se transforment en mythes selon deux principes – la production et la destruction. Flaubert part des mythes antiques et arrive à la représentation fictionnelle de la religion.

#### **NOTE**

Toutes les citations du roman *Salammbô* renvoient à l'édition Flammarion, col. G.F. Paris, 1986.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

Aumont, Jean (1994), *Introduction à la couleur : des discours aux images*, Paris : Armand Colin Éditeur.



- Mauron, Charles (1962), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, Paris : J. Corti.
- Mavrodin, Irina (1981), *Modernii – precursori ai clasicilor*, Cluj-Napoca : Editura Dacia.
- Mavrodin, Irina (1998), *Poietica și poetica*, ediția a II-a, Craiova : Editura Scrisul Românesc.
- Mavrodin, Irina (1977), *Romanul poetic*, București : Editura Univers.
- Mavrodin, Irina (1972), *Spațiul continuu*, București : Editura Univers.
- Poulet, Georges (1961), *Les métamorphoses du cercle*, Paris : Plon.
- Rousset, Jean (1962), *Forme et signification*, Paris : J. Corti.
- Sartre, Jean-Paul (1966), *L'imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination*, Paris : Gallimard.
- Starobinski, Jean (1977), *L'oeil vivant. La relation critique*, Paris : Gallimard.
- Todorov, Tzvetan (1977), *Théories du symbole*, Paris : Seuil.
- Verbraeken, René (1995), *Termes de couleur et lexicographie artistique*, recueil d'essais suivi de quelques articles sur la critique d'art, Paris : Les Éditions du Panthéon.

# Metonymy in Cognitive Linguistics

Diana MARCU  
University of Craiova,  
Department of Applied Foreign Languages

## ABSTRACT

The present work presents the notion of metonymy, discussing its nature, purpose and function. Metonymies manifest themselves in the shape of linguistic expressions, being motivated by general cognitive principles. One may find metonymic expressions at all levels of language, be it morphology, syntax or lexis, taking into consideration the fact that more than one cognitive principle may be applied to a certain type of metonymy.

**KEYWORDS:** *metonymy, idealized cognitive model, conceptual entity*

Metonymy was first brought into discussion in 1980 when Lakoff and Johnson published their most influential book *Metaphors We Live By*. Later on, Lakoff introduced the notion of idealized cognitive model or ICM, a concept further explored by Raden and Kovecses who are considered to be metonymy theorists. Metonymy is seen as a mechanism for conceptualization, being able to give a form to the everyday speaking and thinking. It is a mental strategy and a structuring principle of knowledge, being very important to categorization.

Kovecses defines metonymy as “*a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same domain, or idealized cognitive model (ICM)*.”<sup>1</sup>

Langacker believes that metonymy is a cognitive process by which we acquire access to a mental activity through another mental activity. In his *Reference-point Constructions*, he assumes that “*the entity that is normally designated by a metonymic expression serves as a reference point affording mental access to the desired target (i.e. the entity actually being referred to)*”.<sup>2</sup>

In the case of metonymy, the target gets accessible by the means of the vehicle within the same ICM. It is a reversible process since either of the two elements may stand for the other. Yet, there are some cognitive processes that help us use a certain vehicle and thus, create the so-called default cases of metonymy.

Ruiz de Mendoza and Otal Campo (2002: 62) argue that no adequate definition of metonymy can be made if we do not first distinguish the notion of domain from that of ICM. The main point is that in spite of the apparent similarity between Langacker’s domains and Lakoff’s cognitive models, we have to notice that these notions need to be kept distinct: a cognitive model is a conventionally structured

semantic configuration (e.g. the birth model, the nurturance model, the marital model, the genetic model, the genealogical model) whereas a domain is a frame of reference for the activation of part of the information of a cognitive model. Finally, a cognitive model should be understood not just as a base domain but also as internally structured by a number of subdomains.<sup>3</sup>

In *Metaphors We Live By*, Lakoff and Johnson pointed out that, in addition to metaphor, there is a related conceptual mechanism that is also central to human thought and language: conceptual metonymy. Like metaphor, metonymy has traditionally been analyzed as a trope: a purely linguistic device. However, Lakoff and Johnson argued that metonymy, like metaphor, was conceptual in nature. Some scholars have become to suggest that metonymy may be more fundamental to conceptual organization than metaphor, and some have gone so far as to claim that metaphor itself has a metonymic basis.

For example, in the expression: “The pepperoni pizza is very amused”, one cannot understand the meaning without a certain context. Yet, if we come to think that this sentence is uttered by a waitress to another in a restaurant, then we have an instance of metonymy. Two entities are associated so that one entity (the item the customer ordered) stands for the other (the customer). Thus, this sentence is an example of the fact that linguistic metonymy is referential in nature: it relates to the use of expressions to “pinpoint” entities in order to talk about them.

At the same time, the above-mentioned expression shows that metonymy is different to metaphor in its functions. To be metaphorical, we would understand the expression “pepperoni pizza” in terms of a food item with human qualities. When discussing metonymy, we understand “pepperoni pizza” as an expression referring to the customer who ordered it.

If we think of a cartoon, then we can imagine the “pepperoni pizza” as sitting at a table in a restaurant. On this interpretation, we attribute human qualities to the pizza, motivated by the metaphor AN INANIMATE ENTITY AS AN AGENT.

While metonymy is the conceptual relation “X stands for Y”, metaphor is the conceptual relation “X understood in terms of Y”.

A further defining feature pointed out by Lakoff and Johnson is that metonymy is motivated by physical or causal associations. Traditionally, this was expressed in terms of contiguity: a close or direct relationship between two entities. This explains why the waitress can use the expression “pepperoni pizza” to refer to the customer: there is a direct experiential relationship between the “pepperoni pizza” and the customer who ordered it.

Metonymy is often contingent on a specific context. Within a specific discourse context, a salient vehicle activates and thus highlights a particular target. Hence, conceptual metonymies are motivated by communicative and referential requirements.

The reason why “the pepperoni pizza” represents an instance of metonymy is because both the target (the customer) and the vehicle (the pepperoni pizza) belong to the same domain (restaurant).

Metonymies are represented by the formula “Y for X”, where Y is the vehicle and X the target e.g. Place for Institution. This contrasts with the “X is Y” formula that represents conceptual metaphor.

Another example of metonymy would be the expression: “Look at the red dress. She is speaking loud again”. In this expression, “the red dress”, refers to a person wearing a red dress at a party. Without the proper context, we wouldn’t understand who the speaker talks about. “The red dress” is in fact an expression referring to the person who is wearing it. If we take into consideration the fact that metonymy is the conceptual relation “X stands for Y”, then “the red dress” is another instance of metonymy since “the red dress” stands for the person who wears it. Again, both the target (the person) and the vehicle (the red dress) belong to the same domain (the party).

Thus, in the case of metonymy, one thing comes to stand in place of something else due to a contiguity relationship: e.g. “a tasty dish”. At the same time, metonymy is conceptual in nature just like metaphor, but metonymy is pervasive in predications and speech acts. All these metonymies: referential, predicational, illocutionary, have the property of highlighting. Metonymy is found in semantics as well as in pragmatics, no borderline existing between the two domains.

Metonymy is used referentially when a certain word may have specialized uses in specific contexts. “The question which quite interestingly arises is whether the use of such dehumanizing sentences as *the appendicitis is not feeling well today* contradicts or not the principle human over non-human which accounts for the default cases of metonymy involving possession, production and control”.<sup>4</sup>

Radden and Kovecses believe that the theoretical framework of idealized cognitive models (ICMs) may capture metonymic processes best. The ICM concept includes both the knowledge of a specific domain and their cultural models. It may cross the ontological realms since it is not restricted to the real world or the world of conceptualization. They also have psychological reality since they form associations exploited in the metonymic transfer.

Defining metonymy as a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same idealized cognitive mode (ICM), Radden and Kovecses (1999) set up a taxonomy where metonymic mappings are classified according to the ICM they belong to. First they suggest that the types of metonymy-producing relationships be subsumed under two general configurations: whole ICM and its parts and parts of an ICM.<sup>5</sup>

Thus, according to the ICM, metonymies can be classified in two parts: the whole-part metonymic configuration and the part-part metonymic configuration. Kovecses believes that

A conceptual domain, or ICM, can be viewed as a whole that is constituted by parts; more specifically, the conceptual entities, or elements, are the parts that constitute

the ICM that is the whole. Giving this way a looking at ICM's, metonymies may emerge in two ways: either a whole stands for a part or a part stands for a whole.<sup>6</sup>

For example, we can say: "The U.S.A. elected the new President in October", and at the same time we can say: "Texas elected the new President in October".

The first example is an instance of WHOLE FOR PART metonymy since the U.S.A. is seen as a whole of all the states belonging to this country.

The second example is an instance of PART FOR WHOLE metonymy, since Texas represents a part that stands for the U.S.A.

There are many other types of metonymies, frequently used in speaking and writing such as OBJECT FOR MATERIAL and MATERIAL FOR OBJECT metonymies, EVENT FOR SUBEVENT and SUBEVENT FOR EVENT, CATEGORY FOR MEMBER and MEMBER FOR CATEGORY, GENERIC FOR SPECIFIC and SPECIFIC for GENERIC, CAUSE FOR EFFECT and EFFECT FOR CAUSE, CONTROLLER FOR CONTROLLED and CONTROLLED FOR CONTROLLER, etc.

It has been shown that not all relationships are reversible. It mainly depends on the cognitive and communicative principles that represent the basis for the taxonomy of metonymic relations.

The cognitive principles include the human experience, the perceptual selectivity as well as the cultural preference while the communicative principles are based on the principle of clarity and that of relevance.

As human experience is based on our anthropocentric view of the world and on our interaction in the world, humans take precedence over non humans, things are viewed from a subjective rather than objective perspective, concrete objects are more salient than abstract entities, things we interact with are selected over things we do not interact with and functional things are more important to us than things which are non-functional.<sup>7</sup>

As a conclusion, metonymy is essentially conceptual in nature and not a simply linguistic phenomenon. Metonymies manifest themselves in the shape of linguistic expressions, being motivated by general cognitive principles.

One may find metonymic expressions at all levels of language, be it morphology, syntax or lexis, taking into consideration the fact that more than one cognitive principle may be applied to a certain type of metonymy.

## NOTES

<sup>1</sup> Zoltan Kovecses (2002), *Metaphor. A Practical Introduction*, Oxford: Oxford University Press, p. 145.

<sup>2</sup> Mariana Neagu (2005), *Cognitive Linguistics. An Introduction*, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică, p. 90.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 95.

<sup>6</sup> Zoltan Kovecses, *op.cit.*, p. 150.

<sup>7</sup> Mariana Neagu, *op.cit.*, p. 102

## **BIBLIOGRAPHY**

Allwood, Jens; Gardenfors, P. (1998), *Cognitive Semantics. Meaning and Cognition*, Amsterdam: John Benjamins.

Crystal, D. (1985), *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 2<sup>nd</sup> ed., Oxford: Basil Blackwell.

Kovecses, Zoltan (2002), *Metaphor. A Practical Introduction*, Oxford: Oxford University Press.

Neagu, Mariana (2005), *Cognitive Linguistics. An Introduction*, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică.

Taylor, John (2002), *Cognitive Grammar*, Oxford: Oxford University Press.

# Aspects on English-Romanian Social Deixis

Loredana MARTIN  
*University of Craiova,  
Department of Applied Foreign Languages*

## ABSTRACT

This paper focuses on general aspects of English and Romanian social deixis, how it is realized the social deixis in English and Romanian, and what are the similitude and differences. Therefore we shall try to sketch a comparison between them using the contrastive method. Even if the English and Romanian languages are not related, the problem of deixis exists in both languages, because deictics are pragmatic universals.

**KEYWORDS:** *English, Romanian, social deixis*

## On Deixis

Deixis is a universal linguistic phenomenon. The phenomenon of deixis fixes the utterance in the physical (temporal and spatial deixis) and social (social deixis, which includes person deixis and attitudinal deixis) context of its use. Deixis is realized by deictic expressions such as personal (*I/You*) and possessive pronouns (*mine/yours*), demonstrative pronouns (*this/that*), adverbials (*here/there/ now*), verbal categories of person and tense, but also by politeness and phatic formulae. Deixis occupies a central place in the study of context. It is an important field of language study in its own right – and very important for the learners of the second language. Deixis refers to world outside a text.

Following the Anglo-American conception of linguistics and the philosophy of language, we can define pragmatics as “*systematic study of meaning by virtue of, or dependent on, language use*” (Huang, 2001). The main topics include implicature, presupposition, speech acts, and deixis. The notion *deixis* comes from the Greek word meaning *to point out* or *to show*. Deixis deals with the relationship between the structure of a language and the context in which the language is used. It is a universal linguistic phenomenon due to the fact that all human languages contain deictic terms. If a language has not deictics, it cannot serve the communication needs of its users as efficiently and effectively as a language which does have them. The following example illustrates what would happen in the absence of deictic information:

(found in a bottle in the sea)

*Meet me two days from now with a board about this long.*

Without relevant deictic information, one would not know who to meet, where or when to meet the writer of the message, or how long a board to bring. This example is adapted from Fillmore (1997: 60).

Deixis, in a broad sense, is potentially a context-dependent linguistic expression, typically anchoring in the perspective of the speaker. Fillmore (1982: 35) defined deixis as ‘the name given to uses of items and categories of lexicon and grammar that are controlled by certain details of the interactional situation in which the utterances are produced’. Deixis includes extended use of linguistic categories such as spatio-temporal locating adverbials, demonstratives, tense, and social deictic terms.

The concept of deixis derives mainly from the work of Bühler who wrote (1934/1963: 94): ‘what “here” and “there” is changes with the position of the speaker, just as the “I” and “thou” jumps from one interlocutor to the other with the exchange of the roles of sender and receiver’. The concept has been explored and developed by writers such as Brown 1995, 1998, Fillmore 1977, 1981, 1982, 1998, Levinson 1983, 1992, 1996 and Lyons 1977, 1995. Expressions like *I, we, me, you, this, that, to my left, behind me, here, over there, now, yesterday, next year* are all indexed to the speaker in speaking; that is they take their current interpretation from the speaker at the moment of speaking. It is necessary for a listener to identify the speaker, and the time and place of utterance, in order to interpret fully what was said, and what was meant by what was said.

### **Social Deixis**

In this paper we provide a descriptive analysis of deixis for social purposes, or simply, social deixis. Data will be drawn from English and Romanian languages, and not only, because they are genetically unrelated and structurally distinct languages, to show the diversity and richness of the social deictic systems in both languages.

Although each deictic system of English and Romanian is different in linguistic form and function, there may be a pragmatically significant parallelism on the correlation between the choice of deictic expressions and the discourse segment. Social deixis or deixis for social purposes represents the encoding of social distinctions that are relative to participant role, particularly aspects of the social relationship holding between addresser (speaker) and addressee(s), or speaker and some referent. Therefore social deixis is concerned with “the codification of the social status of the speaker, the addressee, or a third person or entity referred to, as well as the social relationships holding between them”. (Levinson, 1983: 63; Anderson and Keenan, 1985; Fillmore, 1997; Manning, 2001).

Social deixis (deixis for social purposes) represents the encoding of social distinctions that are relative to participant roles, particularly aspects of the social relationship holding between addresser (speaker) and addressee(s) or speaker and some referent. The typical encoding: morphological expressions of honorificity



(affixes, lexical items), pronouns, vocatives, summons forms, titles of addresses and the choice of vocabulary. Apparently a social deixis is for the sake of politeness in social interaction. An often cited example is the French “tu” and “vous”, the former a plain way of referring to any second person hearer while the latter a polite or indirect way of referring to any second person hearer. In Fillmore’s view social deixis concerns “*that aspect of sentences which reflect or establish or are determined by certain realities of the social situation in which the speech act occurs*”. He goes further to include in social much of the speech act theory, but Levinson disagrees, he believes that the term should be restricted to “those aspects of language structure that encode the social identities of participants, or the relationship between them, or between one of them and persons and entities referred to”. Since there are a lot of personal pronouns and names, which some linguists attribute to social deixis, they are included in the social deictic words and expressions which this article is devoted to.

The information encoded in social deixis may include social class, kin relationship, age, sex, profession, and ethnic group. Defined in this way, social deixis is particularly closely associated with person deixis. For this reason there are linguists who argue that person deixis cannot be studied independently of social deixis. (e.g., Marmaridou, 2000: 79, 81). Muhlhausler and Harre pointed out the fact that the presence of social deixis implies that of person deixis, but not vice versa. This aspect can be sustained by the fact that in the historical reduction of pronoun systems, those pronouns that mark social deixis tend to be lost. In other words the V form is typically replaced by the T forms. Even in Romanian language there is a tendency to replace the existing forms: “dumneata” or “dumneavoastra” with the personal pronoun: tu (in English “you”), following the English pattern.

Brown and Levinson identified two main types of socially deictic information: *absolute and relational*.

Differences between English and Romanian cultures manifest themselves in the English and Romanian languages. Social deictics are one of the differences reflected in the two languages. In contrast with Romanian language, the English language accords great importance to individualism. The differentiations between the old and young and between close and distant relations are among social norms one is supposed to follow. In Romanian language the addressee owns three pronoun elements which are distinct by additional information: tu = familiar, colloquial; dumneata (mata) = medium; dumneavoastră = very polite. The addresser evaluates the concrete circumstances of communication and chooses the proper term for each concrete situation. In 2002 Valeria Guțu Romalo observed the preference of the young people for the pronoun “tu” under the influence of the English model. Romanian language has a rich system of polite pronouns for the second and third persons. For instance, there are two levels of politeness for the second person (the addressee/the listener): tu – dumneata – dumneavoastră. Later, the Romanian language, under this influence, developed an intermediate level of politeness for the third person: el – dânsul – dumnealui. Besides el/ei, ea/ele, we also use dânsul/dânșii, dânsa/dânsele. There are numerous regional forms, and in

familiar language it often appears diminutives: *matale*, *mătălică*, *mătăluță*, *tălică* and so on. These forms reflect the age differences: son – father, peasant – priest, young – old. Therefore, the Romanian language abounds with typical social deictics, there are respectful terms referring to the addressee or the third person, while the English language, from this point of view, has a poor system. Brown and Levinson identified two main types of socially deictic information: *absolute and relational*. *The absolute information* in social deixis is illustrated by forms that are reserved for authorized speakers or authorized recipients. For the first situation it is representative the Chinese form “Zhen” that was used by the emperor to refer to himself. Fillmore (1997) discovered that the same form was met in Japan. *For the latter situation* of those forms that are reserved for authorized recipients, restrictions are placed on most titles of addresses such as Your Majesty, Mr. President, and Professor in English (Levinson, 1983: 91), in Romanian language we meet restrictions at the following forms: *Înălțimea Voastră*, *Preasfinția Voastră* or *DI. Președinte*. *Relational social deixis* has four axes that can be represented between *speaker and referent* (for example referent honorifics), *speaker and addressee* (addressee honorifics), *speaker and bystanders* (bystander honorifics), and *speaker and setting* (e.g., level of formality). *Referent honorifics* are forms used by the speaker to show respect towards the referent; *addressee honorifics* are forms that are used by the speaker to show deference towards the addressee. *Referent honorifics* are more common than *addressee honorifics*. Furthermore, *bystander honorifics* are forms that are used by the speaker to show respect to a bystander, including participants in the role of audience and non-participant overhearers. In the end, the *speaker-setting axis* deals with the relation between the speaker (and perhaps other participants) and the speech setting or event. Here we can include the formal or informal style that is a characteristic of perhaps all languages to a certain extent. Many languages in the world have replacement vocabularies. Brown and Levinson presented in English, on formal occasions, one may use *dine* to replace *eat*, *residence* to replace *home*, and *bestow* to replace *give*. We also meet in Romanian language a replacement vocabulary. We say *a cina* to replace *a manca* or *resedinta/proprietate* to replace *casa*.

We can reflect the socially deictic information in the choice of the vocabulary. Languages have a whole series of “deferential” and “humiliative” pairs of lexical items in their vocabularies. Brown and Levinson said that the use of honorific/dishonorific terms has two-sided nature: the lowering of the self on the one hand, and the raising of the addressee on the other. (1987: 185)

In conclusion, there is an interrelationship between the person and social deixis. The person deixis of vocative expressions can also be shown to be socially constructed and hence dependent on social deixis. Considering the following utterance taken from Louise Cummings: hey, you stupid ass, put the vase down! The vocative “you stupid ass” encodes a number of features of the social relationship between the speaker and the addressee. It is obvious that the speaker in this case has some authority over the addressee – the speaker’s assault on the addressee’s intelligence suggests that the speaker possesses power that the

addressee lacks. But the use of an animal name indicates a lack of social distance between speaker and addressee. The speaker could have chosen the word “fool” to show a social relationship of greater distance.

Other social encoding expressions are titles of addresses: Mr., Mrs., Miss, and Ms. are used alone with the surname, or entire name: Mr. (John) Patrick – never Mr. John; Miss (Eliza) Bennet, Professor (Henry) Doolittle, and Dr. Jones. The expression “young lady” stays alone: “Will you introduce me the young lady?” Sir and lady are followed by surname only if that person has a title of noblesse: Sir Winston. Gentleman and Madam are used alone. In comparison with Romanian language where we say: Mrs. and Mr. Carter, in English it is said: Mr. and Mrs. Carter. Scientific titles, noblesse titles are never preceded by Mr. and Mrs.: “Good afternoon, professor!” To avoid the possible confusions, the intimate note, we replace these titles by Sir/Madam or Lady/Miss. In contrast to English, the Romanian language accepts the form “Bună ziua, domnule profesor” expressing respect. This expression suggests that the addressee has a superior social position. But addressing forms such as: *cucoane/cucoană, jupâne/jupâneasă* indicates that the addresser has an inferior social position. There are many specialized addressing terms for different social reports (relatives or not): from young to old: *nene, nea, neică, leliță, dadă, matușă* etc. In English the forms of address are varied: for clerical titles we meet the following forms of addresses: pope – Your Holiness; cardinal – Your Excellency; archbishop – Your Grace; bishop – Your Eminence; priest – Father; king/queen – Your Majesty; prince/princess – Your Highness; Your Grace, Your Honor. We also have these forms into Romanian language, but poorly represented: *Majestatea Voastră, Înălțimea Voastră, Sfinția Voastră* and so on.

## Conclusions

The social deixis in English and Romanian languages encode the social distinctions regarding:

- a) the addresser and addressee relative position
- b) the relative position of the addresser and the person referring to.
- c) the type of the social context in which the communication takes place.

The social deictic expressions have a person deictic feature (at the level of the addressee) and a descriptive feature (at the level of social report). English and Romanian languages have their own system in choosing the proper pronouns, vocatives, honorifics and titles of addresses which express certain social relations. Therefore social deixis is reference to the social characteristic of, or distinctions between, the participants or referents in a speech event. There are two types of social deixis: absolute deixis and relational deixis. Absolute social deixis is deictic reference to some social characteristic of a referent (especially a person) apart from any relative ranking of referents. Usually absolute social deixis is expressed in certain forms of address. The form of address will include no comparison of the ranking of the speaker and addressee: Mr. President, Your Honor. The relational social deixis is deictic reference to a social relationship between the speaker and an

addressee, or other referent in the extra linguistic context. Here we could give as example the speech levels of different languages that depend on the relative status of the speaker and addressee.

### **BIBLIOGRAPHY**

- Brown, Penelope; Stephen, Levinson (1987), *Politeness: some universals in language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, Bernard (1976), *Linguistic politeness axes: speaker-reference, speaker-addressee, speaker-bystander*.
- Levinson, Stephen (1983), *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University.
- Levinson, Stephen (2004), “Deixis and Pragmatics”, in Horn, L.R. and Ward, G. (eds.), pp. 97-121.
- Louise, Cummings (2005), *Pragmatics – A multidisciplinary Perspective*, Edinburgh: University Press.
- Mey, Jacob L. (2001), *Pragmatics: an introduction*, 2<sup>nd</sup> edition, Oxford: Blackwell.
- Yang, Huang (2007), *Pragmatics – Oxford Textbooks in Linguistics*, Oxford: Oxford, University Press.

# Influences on Students' Ability to Read English as a Foreign Language

Andreea Mihaela NEDELCUȚ  
*University of Craiova,  
Department of Applied Foreign Languages*

## ABSTRACT

Throughout time scientists agreed on the fact that learning a foreign language is a complex process which involves many factors. In my paper, I will show how learning is achieved, the methods that a teacher should use and the importance of familiarizing young pupils with the basic vocabulary of any foreign language – in this case English. As we know, speaking and reading in a foreign language are two main processes which lead to a better knowledge of that certain language. Reading English proves to be a very difficult thing even for skilled students especially if they face scientific or technique texts which can have a specific vocabulary.

In contrast with the skilled students, beginners who are just learning to read as well as occasionally skilled readers need strategies for reading new words and making them part of their permanent reading vocabulary. One of the most important strategies is the continuous development of sight word recognition. My paper will focus on the sight word recognition, analyzing it from every angle: Phonetic analysis, other factors that influence it like: aptitude, age, motivation and the native language script.

**KEYWORDS:** *English, foreign language, reading, phonetic analysis*

Reading is a process retrieving and comprehending some form of stored information or ideas. These ideas are usually some sort of representation of language, such as symbols to be examined by sight, or by touch (e.g. Braille). Other types of reading may not be text – based such as music notation or pictograms.

After illustrating the complex definition of the term “to read” I will focus on the importance of learning to read in a foreign language and the factors that may influence this process. In educational circles, speech has always been considered less important than writing. This happens because higher education is delivered via textbooks.

As we know, learning to read in a foreign language requires certain skills and certain strategies that a beginner, intermediate or advanced reader should consider. Skilled readers spend very little time focusing on single words, extracting from the given page the least amount of information to get the meaning. However they only focus on unfamiliar vocabulary and in these instances they prove to be like beginning readers who need to “attack” each new word in order to get the meaning. Reading English proves to be a very difficult thing even for skilled students especially if they face scientific or technique texts which can have a specific vocabulary.

In contrast with the skilled students, beginners who are just learning to read as well as occasionally skilled readers need strategies for reading new words and making them part of their permanent reading vocabulary. One of the most important strategies is the continuous development of sight word recognition. This procedure can be achieved if the student has a permanent and regular activity in reading English texts and by doing so, in time he will be able to recognize and identify words and to include them in his English vocabulary.

### **Sight word recognition**

Sight words fall into two categories:

a) those which are used so frequently that their recognition comes from habit and

b) those which do not adhere to any phonic generalizations and are identified as whole words.

The first category of sight words are words which can be met in every possible text that students can find in: English manuals, books, newspapers or magazines. It is well known that throughout time skilled readers acquire a sight vocabulary of thousands of words and this vocabulary can increase and develop during the reader’s life. Like pronunciation and grammar, vocabulary undergoes a constant process of change. English speakers make up new words to express new ideas or to extend the meaning of existing words. So, improving and enriching the vocabulary represents the main reason why permanent reading is a very important process that helps to improve skills in any foreign language (e.g. English).

### **Phonetic analysis**

Phonetic analysis refers to the ability to recognize the sound versus symbol relationship in order to identify a word; this involves knowledge of: the phonological patterns of the language, of the letters and their corresponding sounds. By using phonetic analysis, readers are able to blend the individual sounds in the given order and thus to identify words they cannot recognize instantly as sight words and they can also identify unknown words. Anyway, because of the nature of the English language and its orthography, readers should not become

dependent on phonetic analysis and here is where the teacher has to intervene and to build a systematical approach.

In order to enrich the sight word vocabulary of his students, the teacher should have a guiding role. During classes, the teacher is advised use the sight word vocabulary of the students in specific exercises (e.g. gap filling, word building, translations and oral discussions) and also he should add new, unfamiliar words in different contexts. The teacher must give the students the possibility to have their own interpretation regarding the meaning of an unknown word. Each student will have his own opinion and he will use his intuition and knowledge to 'discover the word'.

Besides the role of the teacher, there are certain circumstances that can influence the students' ability to learn to read English: aptitude, age, motivation and the native language script.

**Aptitude:** It is not precisely known what governs the aptitude to learn and comprehend a second language. Having mathematical ability or a musical "ear" have been proposed as possible connections to a person's inherent ability to learn a second language. To be more precise the reader should have intuition and make the right connections when dealing with a new vocabulary.

**Age:** It is recommended that a foreign language should be taught to children from their early stages of scholarship. This way they will be familiarized with what is called "the basis of a language" – words which are used frequently both in writing and speaking and these words could form the sight word vocabulary. Studies have shown that children generally have a greater long- term memorizing facility than adults, fact which gives them a greater advantage in learning to read in a foreign language. For an adult, the task of reading in a foreign language can be a very difficult one, and the whole process of learning lasts a longer period of time.

**Motivation:** Reading in a foreign language can be a difficult task, but if students find the right motivation in class and in their life, they will be able to succeed. They may be motivated by financial as well as psychological needs to communicate effectively in English( economical, juridical or technique terms) in order to get a future job – it is well known that without a good knowledge of English, it may be difficult for them to obtain higher paying and more satisfying jobs.

**The native language script** also influences the ability to learn to read in a foreign language; it shows the similarity or difference of the native language script vis-à-vis the Roman alphabet. Learners whose script is completely unlike the Roman script may have difficulty learning English symbols. Adjusting to left- to-right eye movement is a consideration if the students' native script is right-to-left (e.g. Arabic) or top-to-bottom (e.g. Chinese).

## **Students and reading**

After illustrating the circumstances that can influence the readers' ability to learn English, it is important to say that the teacher has to create a balance between: listening, speaking, reading and writing activities. Each of these activities represents an equal percent of the entire process of learning English, so, reading activities should be dealt with a great interest and they must have a regular place during each class. In order to learn to read English as a foreign language, the students must have knowledge of linguistic structures and vocabulary. Without a knowledge of the sound patterns of English, it is difficult to decode and therefore to comprehend certain words. The most important element in teaching reading to students is knowledge of the spoken language. Recent years' studies are in favor of teaching students to read in both their native language and in English at different times a day. For the non-English speaking students, familiarizing them with English phonology, grammar and vocabulary is the most efficient basis for the teaching of reading. Relevant and effective reading instructions require the teacher to utilize the students' oral skills which they have in English.

Anyway, the most difficult task for the teacher is to attract and to teach English to students who are illiterate- unable to read or write in their native language. It will be necessary to introduce them to the concept of print before beginning any reading instructions. Functionally illiterate students, possessing no more than basic word recognition skills and limited comprehension ability in the native language, will have a greater advantage than totally illiterate students who are reading English. As to the literate students who are able to read in their native language, they will find it easier to read English once they have begun to learn linguistic structure and vocabulary of English through the oral skills. Literate students have the ability to decode and encode at a more sophisticated level, facilitating the transfer of these skills more quickly to the reading of English. So, the process of learning English involves both the students and the teacher, each of them having an important role. The students are the ones who need to be taught while the teacher has to use his abilities and strategies.

In conclusion, in nowadays learning to read and comprehend English has become a necessity because there is a big tendency to transform English in the second global language after the native language of each person." Whether people learn to read and comprehend English in their own countries or as emigrants to an English-speaking country, speakers of Germanic and Romance languages find English readily accessible and easy to pick up because they find echoes of their own languages in its mixed vocabulary". To show its importance, it is estimated that present-day English is spoken by more than 300 million native speakers and about 800 million foreign users; it is considered to be the official language of science, technology, computers and even commerce.



## **BIBLIOGRAPHY**

- Adams, Marilyn Jager (1990), *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman.
- Griffith, Priscilla; Olson, Mary W. (1992), "Phonemic Awareness Helps Beginning Readers Break the Code".
- Harris, Theodore L.; Hodges, Richard E. (1995), *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*, Newark, DE: International Reading Association.

# Producing Literature in Late 19<sup>th</sup> Century England: George Gissing's *New Grub Street*

Victor OLARU  
University of Craiova,  
Faculty of Letters

## ABSTRACT

The present paper attempts to read Gissing's novel *New Grub Street* as the product of a crisis in the British literary system towards the end of the nineteenth century. This crisis is traced in both the storyline and the formal choices made by Gissing in order to convey it. In terms of the events in the narrative, the vital options and frequent failures of the characters are presented as inevitable given the circumstances. As regards formal aspects, the adoption of naturalism determines this inevitability, since it relies on reified worldviews which cannot offer a truly dynamic portrayal of society.

**KEYWORDS:** *George Gissing, naturalism, fiction*

Gissing's 1891 novel *New Grub Street* deals with the literary careers of a set of characters. In keeping with the procedures of naturalism they are described in terms of their adopted mode of production. Naturalism relies for its portraits of society upon a 'map' which is in itself a naturalised (indirect) reflection of the division of labour. In doing so, it turns its back on the sum total of forces which shape society (its ideology, contradictions, and struggles), therefore jeopardising its possibility of achieving proper understanding of a given historical moment. Because of this ideological tendency, an author who may be a radical (e.g. Zola) produces works which are ultimately reactionary. Naturalism employs an anti-capitalist, anti-bourgeois rhetoric, but its syntax relies on capitalist, bourgeois ideology.

This point has been analyzed in depth by Georg Lukács, who in *The Historical Novel* (see particularly 171-250) argues that naturalism is caught in immediacy. The establishment of the bourgeoisie as the new hegemonic class implied the decay of the tradition of the realist novel. A new worldview set in, one of whose main characteristics was precisely mistrust of history as a process in which all classes participate. History becomes *private*. Consequently, the delicate balance which classic realism negotiated between individual characters and historical forces is lost.

Where history becomes an abstract entity with no direct connection to characters, their experience must necessarily become impenetrable. As the

connections between historical events and professional life fade away, the latter becomes a blurred domain which cannot be comprehended, and congeals into inexplicability. Naturalism tends to present this area in the greatest possible descriptive detail, with careful choice of technical vocabulary. According to Lukács, this phenomenon attempts to compensate for the loss of perspective, and results in myopic attention to peculiarities to the detriment of wider issues. Hence the importance given to the environment of the characters: where real historical consciousness is absent, determinism offers an apparently coherent alternative.

Such a rejection of history is perhaps more noticeable in those naturalist novels focusing on the lives of workers, as this concern loses sight of other classes. If the narrative is only concerned with the lives of the working class, if these are treated as a self-sufficient sphere, minute description will take the place of a complete socio-historical perspective, and these lives will become meaningless. They will be ruled by phenomena that will be incomprehensible because they originate outside the area of interest of the narrative, and therefore dehumanized. In other words, as Lukács points out (206), attempts to deal exclusively with the lives of the working class have reactionary results because they ignore the sphere where the impositions upon it are devised.

In *New Grub Street*, failure, when it arrives, is accepted and seen as unavoidable. Following Lukács, Fredric Jameson has argued that this sort of resignation is implied in the very idea of naturalism, and remarkably active in Gissing's novels:

Gissing's conception of a novel about 'the people' [Jameson is referring primarily to *The Nether World* here] is a form of high naturalist specialization that seeks to pass itself off as a map of the social totality. In effect, the attempt to endow this ideological concept with literary representation systematically reveals its own inner contradictions: if the "people" functions successfully as a merely classificatory concept, the characters of the novel will be reduced to nothing more than illustrations of their preexistent essences, and the novel can at best merely repeat over and over again the class warnings described above – which, in the present context of the dynamics of narrative, can be rewritten as an actantial injunction: do not attempt to become another kind of character from the one you already are! (Jameson, 1996: 190-91)

This view is particularly relevant to the odd passivity of the characters in *New Grub Street*: Reardon cannot and will not change his 'style', despite the threat of starvation, just like Biffen is happy to live in direst poverty for the sake of his novel. Fate or social relations have imposed upon these artists the burden of scarcity, and they acquiesce in it, as Reardon tells his wife:

Society is as blind and brutal as fate. I have no right to complain of my own ill-fortune; it's my own fault (in a sense) that I can't continue as well as I began; if I could write books as good as the early ones I should earn money. For all that, it's hard that I should be kicked aside as worthless just because I don't know a trade. (Gissing, 1891: 160)

Thus, it would seem that form (naturalism) influences content (the difficulties of struggling authors) to a larger extent than we usually acknowledge. We are used to the idea that a given topic determines a formal choice; but the reverse is also possible. In the present instance, then, an analysis of the ways in which naturalism determines the narrative is of the greatest importance. (1) However, naturalism seen in this way can only explain the attitude of the characters regarding failure, not failure itself. The latter stems from a – fictive and actual – crisis in the literary market which made it impossible for authors to earn a living by writing *unless* they surrendered to its demands. This theme, however, is itself not free from ideology.

Gissing's novel can be seen as both a symptom and a diagnosis of this crisis the plot concerns a number of modes of literary production but, qua plot, it is part of a text which is equally caught in the same dynamics. This is because *New Grub Street* is largely the fictive articulation of an anxiety which loomed large over the literary world in Britain: the overt or covert impression that the 'tyranny' of the readership was strangling authors who were not commercial. This crisis is best understood as the combination of two factors. From the point of view of a novelist these are the subjective and the objective. The former is fairly straightforward – the process of deification of art and the artist which had started in Romantic times was reaching its zenith with aesthetic tendencies of the *L'art pour l'art* persuasion. Thus Huysmans's *A Rebours* dates from 1884, D'Annunzio's *// Piacere* from 1889, Wilde's *The Portrait of Dorian Gray* from 1891. These novels, and many others, are manifestations of completely autonomised art, (2) and contain more or less developed celebrations of the figure of the artist as a natural aristocrat.

The second, objective factor is specifically related to Britain: the emergence of the publishing industry as we understand it nowadays. This is the other side of autonomous art: as far as material conditions go, the late nineteenth century marks the clearest schism with the patronage system. Not because patronage is less and less frequent (this had also been the case for the High Victorians), but because the dramatic growth of reading public continues over this period, precipitating a new publishing establishment. While innovations such as the royalty system could provide authors with more profitable contracts, they also meant that, from this moment on, a writer needed also be aware of commercial aspects of his/her work.

Aestheticism, the literary movement to try hardest to erase all traces of production from the text, coexisted with the open admission that literature is as subject to the laws of capitalism as cotton, ships, etc. Tensions between these two spheres had to arise sooner or later. *New Grub Street* can be seen as the expression of precisely one such tension.

Let us consider the transition from three- to one-volume novels. The three-decker was definitely abandoned around 1895, but the signs of its decline had been apparent for some years. In *The Haunted Study*, Peter Keating gives as one of the reasons for this change the artificially high price of three-deckers (1989: 9-87). This had as a consequence a lack of purchase by individual readers, and a dependence upon the designs of the circulating libraries. While this dependence

made it possible for publishers to obtain a certain margin of benefit, it also meant that the three-decker would become economically unviable as soon as these conditions were modified. When this happened, and the single-volume novel became the norm, the change left a trail of discontentment among authors, something which Gissing narrates in *New Grub Street* as Reardon's hopeless struggle with the new mode of literary production: "The one-volume story which he had calculated would take him four or five weeks was with difficulty finished in two months" (Gissing, 1891: 154). Reardon explains the situation to Milvain in terms of needs to be met:

'For anyone in my position', said Reardon, 'how is it possible to abandon the three volumes? It is a question of payment. An author of some repute may live on a yearly three-volume novel – I mean the man who is obliged to sell his book out and out, and who gets from one to two hundred pounds for it. But he would have to produce four one-volume novels to obtain the same income, and I doubt whether he could get so many published within the twelve months.' (Gissing, 1891: 165)

The previous mode had been dominant for a long time, so that it had been shrouded in literary mystique, i.e. it had greater literary status despite the fact that it had been established – as, in turn, was the single-volume novel – with commercial concerns in mind. This is the obvious reason why in *New Grub Street* the sensitive artist, Reardon, writes three-volume novels and is unable to produce single-volume ones. This inability is also rationalized in terms of labour: the effort and pressure are presented as inhuman, the poverty brought by the ruthlessness of the industry as intolerable. A neat image of this is provided in the form of the clock of the Marylebone workhouse which Reardon hears with dread during his sterile toil. If we take that the writers in *New Grub Street* are the workers in the novel's schema, we realise that they have the same abstract attitude to history which Lukacs describes in *The Historical Novel*, in that they live in a period of historical (socio-economic) change, but are unable to relate to it or understand how it affects their lives. But, even though literature is a form of labour in *New Grub Street*, it is an idiosyncratic form of intellectual labour: ultimately, the effort, pressure, poverty and ruthlessness are so many ways of referring to the tension between an ideology which sees artists as gifted creatures who need leisure and inspiration, and the emergence of the publishing industry.

A striking fact about *New Grub Street* is that although the sympathies of the text lie with Reardon, and to a lesser extent with Biffen, their passivity and resignation mean that they are not posited entirely as characters with whom the reader can empathise. The narratorial voice says as much:

The chances are that you have neither understanding nor sympathy for men such as Edwin Reardon and Harold Biffen. They merely provoke you. They seem to you inert, flabby, weakly envious, foolishly obstinate, impiously mutinous, and many other things. You are made angrily contemptuous by their inability to get on... But try to imagine a personality wholly unfitted for the rough tumble of the world's

labour-market... Nothing is easier than to condemn a type of character which is unequal to the coarse demands of life as it suits the average man.... You scorn their passivity; but it was their nature and their merit to be passive. (Gissing, 1891: 348)

The division of labour stamped upon the fictive universe makes it necessary that the artistic characters are presented as inherently predestined to failure, and are not only incapable of succeeding in the world of literature, but also of earning a living otherwise. This determinism makes it harder to grasp where the blame lies, and what the object of Gissing's critique is: if Biffen and Reardon are not to be scorned, then there must be someone or something causing their distress. But the passivity present in the novel means that this cause does not lie with characters such as Milvain or Whelpdale, not even with unscrupulous publishers, but with the gigantic abstractions of the masses and the trade.

This is one of the blind spots of the text: there is an absent centre in the schema traced by the characters' modes of literary production. If integrity is failure, and success equals cynicism, inauthenticity, and submission to the market, then the paradigm collapses because there are no other options. Reardon is *passe*, left behind; Biffen is consciously, impossibly dull; Milvain is a pawn in the literary game, and Whelpdale moves into the area of mass culture, and therefore out of the realm of Literature. This clear-cut division, which is in keeping with Lukács's characterisation of naturalism, has been perceptively described by Rachel Bowlby:

The relatively mechanical and monetary ordering of literature -in its values, its producers, its publication and consumption- is assumed or invoked throughout *New Grub Street*, and always implicitly by way of comparison with a different state of affairs which formerly existed. As Amy Reardon counsels her novel-writing husband: 'Art must be practiced as a trade, at all events in our time. This is the age of trade' (V, 91). Literature has lost its distinctness as an 'art', and become absorbed into the general logic of 'trade'. The novel itself formally reproduces this dominant rationality of mechanical order in its grouping of characters around pairs of symmetrically opposite terms: old and new, passive and active, idealists and pragmatists. The same counterparts represent thematically the historical trajectory which the narrative, and its characters, assume in the recent or ongoing takeover of art by commerce. (Bowlby, 1985: 102)

This is often held to be an aspect of Gissing's bleak worldview, but it can be seen as a general feature of naturalism. There is no symbolic reconciliation of contradictions or resolution of conflicts in *New Grub Street*. Instead, determinism is also apparent regarding those characters who succeed. Milvain's is as much an overdetermined choice as any other in the novel: if the only way to achieve his goals is, as the narrator puts it, to "welcome kicks so long as halfpence follow" (Gissing, 1891: 348), that will be his lot. Accordingly, he is not judged too harshly and is allowed a happy ending. Much more interesting is the case of Whelpdale, the only character to take an active role in mass culture (Milvain merely participates in it), with his literary advice service first and *Chit-Chat* afterwards. Both ventures are allusions to contemporary instances: the proliferation of advice books for writers (Keating, 1989: 71-74) and the apparition of *Tit Bits* and similar magazines (Keating, 1989: 297; Williams, 1985: 175-81). Whelpdale is not condemned, but

his discourse provides a hint as to the nature of the problem: this is the presence of the 'quarter-educated'. The quarter-educated would be the increasingly large social group accessing literacy for the first time in history. Such group awoke the anxieties of the keepers of officially-sanctioned culture, who perceived it as a threat bound to level down standards. (3) Whelpdale shares this prejudice, and benefits from it:

Let me explain my principle. I would have the paper address itself to the quarter-educated; that is to say, the great new generation that is being turned out by the Board schools, the young men and women who can just read, but are incapable of sustained attention. People of this kind want something to occupy them in trains and on buses and trams. As a rule they care for no newspapers except the Sunday ones; what they want is the lightest and frothiest of chit-chatty information- bits of stories, bits of description, bits of scandal, bits of jokes, bits of statistics, bits of foolery. Am I not right? Everything must be very short, two inches at the utmost, their attention can't sustain itself beyond two inches. Even chat is too solid for them: they want chit-chat. (Gissing, 1891: 376-77)

These masses, the quarter-educated, together with the industry or trade, are the semi-cosmic entities to be blamed, abstract and one-sided at the same time. Abstract, because 'the masses' or 'trade' cannot be made accountable, so that the problem of literary production remains immutable. One-sided, because these entities, as long as they are taken as phenomena inherent in literary production, are not related to the dynamics of capitalism. By this conundrum the actual entities behind masses and trade are concealed with only these two reified signifiers in their place.

The question, however, is whether *New Grub Street* can be seen as an exploration of mass-cultural literary production as embodied by Milvain (light prose and adulation) and Whelpdale (broken-down bits of information), or a glorification of more primitive modes such as Reardon's or Biffen's. No doubt it is both these things, but the deeper dynamics of the novel points at what Jameson has analysed as *ressentiment*. Jameson argues that the problem of the alienated intellectual in Gissing is frequently related to inter-class marriage (a crucial topic in *New Grub Street*) and the question of earning a living. This trope functions in much the same way as the 'quarter-educated' did: a transmission of guilt from the individual into an external entity, be it trade or inter-class marriage, so that resentment takes the place of self-loathing. At the same time, Jameson's analysis of alienation can be useful for the present discussion:

Now we must specify this motif still further, for it is clear that the author of *New Grub Street* does not understand the "alienation" of such intellectuals in the Romantic sense of the *poète maudit* struggling against the philistine masters of a business society, nor even in the Mallarmean terms of the structural alienation inherent in writing and linguistic production. On the contrary, alienation here designates class alienation and the "objective treason" of intellectuals permanently

suspended between two social worlds and two sets of values and obligations. (Jameson, 1996: 200)

This definition of alienation is crucial in order to understand the nature of the conflict between modes of literary production in Gissing's novel. There is a complex relation between the chosen mode and marriage and class (Edwin and Amy Reardon, Milvain and Marian Yule, Milvain and Amy Reardon); additionally, from Gissing's earlier novels on, the identification with a collective has always been negative rather than positive. The changes in the literary mode of production, which are not explained, but only presented and resented, shape a collective of authors who are left behind. There is hardly anything, other than poverty, in common between Biffen and Reardon: the *déclassement* mentioned by Jameson acts as the cohesive factor.

We have seen that Milvain and Whelpdale, the two characters who manage to interact with the new mode of production, are not condemned to the extent that the reader could possibly expect. The main difference between what they represent and what Biffen and Reardon do is precisely *déclassement*: literary production as trade brings with it complicity with new rules (adulation of powerful figures, submission to the market) whose reward is financial comfort, and entry into the bourgeoisie. Failure to achieve this is equated with authenticity, but also with marginality. The Reardons counted upon such achievement of success to counteract Edwin's lower social origin, and it is his failure that breaks the marriage. The Yules act as a mirror image: Mr. Yule blames his lower-class wife for his own failure, and Milvain breaks his engagement to Marian for basically the same reason. This symmetry is, as Jameson points out, an important feature of Gissing's *modus operandi*:

One of the structures by which Gissing can seek at least partially to relativize the finality of individual destinies is a use of echoing subplots in which the protagonists of each offer a *combinatoire* of the objective • variants still possible in this increasingly closed universe. But these possibilities are no longer related, as in the Balzacian system, by the investment of a single wish-fulfilling impulse. They are now, as it were, merely empirical variants, and their relationship is determined by Gissing's appropriation of the naturalist paradigm discussed earlier: a kind of specialized division of official "subjects", such as feminism or freelance journalism (in the two novels referred to above), which nonetheless here become a kind of lens or refracting medium through which a group of destinies is linked, whereas in French naturalism the organization by topics was a means of differentiating the content of various narratives. (Jameson, 1996: 196)

This *combinatoire* of different possibilities regarding the same topic is a direct consequence of a tension in Gissing's management of characters: as Carey points out, his favoured devices when introducing a character contradict each other.

Gissing tends to focus on either the physiognomy of the character or the contents of his/her library. This suggests a struggle between mutually exclusive



approaches to the psychology of characters (Carey, 1992: 94). Biffen is one such case. By his physical appearance and bearing he is presented as an aristocratic figure, even though his chosen aesthetic forces him to live in the direst circumstances. As regards cultural standards, he is presented as a member of the aristocracy of the intellect, stoically enduring extreme poverty for the sake of his art. (4) The cultural values he endorses correspond to those endorsed by Gissing. Yet, remarkably, there is no resentment in Biffen. He is presented as above material concerns, and experiences his own *déclassement* mainly as wretched loneliness:

*“Only he who belonged to no class, who was rejected alike by his fellows in privation and by his equals in intellect, must die without having known the touch of a loving woman’s hand”* (Gissing, 1891: 402). His is also the case in which literature and life are shown to be closest: having published his *Mr Bailey, Grocer*, and having lost his best friend, his existence is aimless and he commits suicide. Among his last actions are turning an upside-down book on his shelf, and arranging his writing materials on the table. His mood is described as harking back to the lighter period when *“as yet no mission of literary realism had been imposed upon him”* (Gissing, 1891: 404).

Thus these two confronted modes of literary production differ in the social implications of each of them. The older mode (represented by Biffen and Reardon) is best defined by an internal contradiction. On the one hand, the artist *must* devote him/herself to the practice of art, with no deviation from personal style and qualities.

She is to be absolutely single-minded and, in that sense, professional: that is why it does not matter if Reardon’s novels are *passee* or if Biffen’s is dull. But on the other hand, these artists must also be completely naive regarding the economic and social aspects of their practice, i.e., they must also be dilettantes. This contradiction may be seen as a derivation of the belief that artistic values are atemporal, and therefore ahistorical. This is the interpretation proposed-by Bowlby:

But whereas a Milvain will contrast “heroic” with “civilized” or “the man of business” with the “dreamy literary fellow” (XXXII, 503) to stress his own modernity, a Reardon helplessly asserts the higher reality of values expressible only in terms of difference from those of contemporary life. Thus artistic ideals necessarily take on a social meaning different from any they may have had in classical Greece or Shakespeare’s England, if only because it derives from their opposition to particular modern forms of life which were not in existence then. This, in ideological terms, is the structural polarity experienced by working idealistic writers as an absolute contradiction between the two incompatible extremes of the art and the trade, the poet and the machine. (Bowlby, 1985: 115)

As to the second mode, as seen in Milvain and Whelpdale, it lays all the stress on the social aspects of literary practice. In Milvain's case, the milieu is the clique which forms taste and can impose authors or develop a backlash against them. In Whelpdale's case, it is mass culture proper: this approach is defined by a blatant cynicism which aims at the lowest common denominator. This mode of production cannot grant the status of Artist to its practitioners, but it takes them from squalor to middle-class prosperity. Gissing never allows the presence of the bourgeois myth of the self-made man, unless in a negative light. Thus, if Milvain and Whelpdale prosper, it is at a high cost: the loss of any cultural validity. Yet the blame for this loss is not put on the characters themselves but on fate or trade. They have perceived -just as Amy Reardon did- that the *Zeitgeist* moves in a given direction, and they make haste to follow it. It is not Milvain or Whelpdale who are portrayed as ignoble, but the times.

In the scheme of things outlined in *New Grub Street*, the culture industry is seen as, in Bowlby's words "*the production of trite popular magazines for (but not by) the quarter-educated*" (116). Although this configuration is not presented in the name of progressive values, it confronts us with the origin of an institution which is nowadays hegemonic. Thus, as soon as we forsake the abstract realm of the masses, the propriety of 'giving people what they want' is destabilised: who are 'the people' and what do they want? Even if no further reference is made to the readership of those products, the case of Whelpdale triggers in the reader issues of class perception and exploitation.

If we see the anxiety articulated in *New Grub Street* as provoked by a shift in the dominant mode of literary production, the peculiar attitudes with which this shift is met by characters standing for a previous mode become clearer. The new paradigm had as one of its consequences a heightened awareness of literature as a form of trade, subject to the laws of capitalism. Some of the ideological effects of these laws make themselves felt on the novel. For instance, under capitalism the 'laws of the market' undergo a process of reification. Essentially, they are laws devised by human beings, and forced upon human beings. However, as they become hegemonic, they are naturalised and ideologised to the extent that they are seen as unchangeable, cosmic laws, merely *the way things work*. Under such conditions, reactions to capitalism often take the shape of false consciousness, displacing the blame from the mode of production to social groups or individuals. Similarly, Reardon and Biffen are left behind by these immutable laws, while Milvain and Whelpdale obey them and benefit from them. But no one questions these laws, because they are not seen as such but as fate, or else the sign of the times. It is this reification that imposes the particular resignation of the characters in *New Grub Street*: the *ressentiment* present in the text does not come from its characters, but from the narratorial, perhaps we may even say authorial, voice. From this point of view, we may understand that the "alienated intellectual" which Jameson sees as crucial in Gissing's novels of maturity does not apply only to characters (Jameson, 1996: 195). It is also a textual attitude which makes itself felt in the characteristic bleakness of the narrative. This bleakness was perceived when

the novel was published, and attributed to Gissing's naturalist practice (Keating, 1992: 31-32). Such a critical reaction was perhaps superficial, but it nonetheless was, in a way, right.

The three different modes of literary production or literary styles taken into account in this essay have in common that they impose certain ideological phenomena: Reardon's autonomous art relies upon a concept of the artist as a creature not of this world; the culture industry (for Whelpdale represents its genesis) implies a cynical conviction that the majority of the population is primary, uneducated and beyond redemption. (5) These are part of the fiction; the third one, naturalism, is the style of the text itself, but that is not to say that it is free from ideology. On the contrary, as we have seen, it imposes a number of constrictions upon the narrative. These are not related to the choice of plot, but to the relation to totality, as Lukács would put it. Naturalism, because of its dependence on a taxonomy which is a consequence of the division of labour, deals with a reified worldview. Consequently, the possibility of understanding the forces of history in a given society is aborted, simply because it is a synecdochical configuration, whereby the parts (a social formation, or several) are taken for the whole (the totality of the social spectrum).

The division of labour implies that characters such as Reardon and Biffen cannot reinvent themselves as producers in a different mode, hence their fatalism and passivity. We may conclude that the portrayal of literary production in *New Grub Street* is mediated by the implications of naturalism. This literary world, therefore, needs to be related to history in two instances: first, in order to understand the origin of the anxieties which are articulated in the novel. And second, so as to gain a deeper insight into the ideological elements of this fiction, and the reasons for its ultimate pessimism.

## NOTES

<sup>1</sup> See Jameson, 1996, and also Jameson, 1974 for a more theoretical discussion of this matter.

<sup>2</sup> For the process of autonomisation of art, see Bürger, 1984: 35-54.

<sup>3</sup> This topic is lucidly analysed in Carey, 1992

<sup>4</sup> Regarding the aristocracy of the intellect, see Carey, 1992: 71-90 and 93-117.

<sup>5</sup> This belief is mirrored by some of Gissing's opinions regarding the working class: see Carey, 1992: 93-117; Jameson, 1996: 189-96; and, particularly, Williams, 1985: 175-81.

## BIBLIOGRAPHY

- \*\*\* (1996), *The Political'Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Act*, London: Routledge.
- Bowlby, Rachel (1985), *Just Looking. Consumer Culture in Dreiser, Gissing a Zola*, New York: Methuen.
- Bürger, Peter (1984), *Theory of the Avant-Garde*, Minneapolis: University Minnesota Press.
- Carey, John (1992), *The Intellectuals and the Masses*, London: Faber and Faber.

Gissing, George (1891) [1996], *New Grub Street*, Ware: Wordsworth.

Jameson, Fredric (1974), *Marxism and Form*, Princeton: Princeton University Press.

Keating, Peter (1989), *The Haunted Study. A Social History of the English Novel 1875-1914*, London: Seeker and Warburg.

Lukács, Georg (1983), *The Historical Novel*, Lincoln: The University of Nebraska Press.

Williams, Raymond (1985), *Culture and Society 1780-1950*, Harmondsworth: Penguin.

# Structuri explicite de exprimare a potențialului și a irealului în limba română veche, modernă și contemporană

Mihaela POPESCU  
Universitatea din Craiova,  
Facultatea de Litere

**RÉSUMÉ :** *Structures explicites d'expression du potentiel et de l'irréel en ancien roumain, en roumain moderne et contemporain*

Cet article propose un bref panorama diachronique sur les structures explicites d'actualisation du potentiel et de l'irréel en roumain. On observe d'un côté le fait que le mode subjonctif garde dès l'ancien roumain ses valeurs modales propres dans certaines structures explicites, mais, de l'autre côté on observe le polymorphisme dont dispose à ce niveau (syntaxique) le locuteur roumain pour articuler la dichotomie *realis-irrealis*.

**MOTS-CLÉS :** *potentiel, irréel, l'ancien roumain, le roumain moderne*

0. Deficitul major care există în lingvistica românească cu privire la sintaxa istorică a acestei limbi pune în dificultate studiul nostru referitor la manifestarea potențialului și a irealului (noțiuni pentru care se vor utiliza siglele: POT și IR) în structuri dependente. Coroborând totuși informațiile generale existente în diferite studii de istorie a limbii române cu datele furnizate de o analiză atentă a POT și a IR în cadrul structurilor implicite și, respectiv, în interiorul sistemului condițional<sup>1</sup>, se prefigurează două aspecte care necesită o privire atentă:

(a) pe de o parte, încă din româna veche, se constată existența unei concurențe acerbe între conjunctiv și infinitiv<sup>2</sup>, tendința de înlocuire a modului nepersonal prin construcții personale fiind pusă în literatura de specialitate (v. Densușianu, 1961: 250; Rosetti, 1968: 258) pe seama influenței așa-numitei „uniuni lingvistice balcanice”. Dat fiind faptul că, în româna modernă și contemporană, astfel de ocurențe ale conjunctivului sunt „amodale”, acesta funcționând numai ca un instrument de subordonare, acest aspect nu se încadrează în obiectul discuției noastre, și, prin urmare, nu vom insista asupra acestui fapt de limbă (oricum discutabil)<sup>3</sup>:

Sinonimia dintre conjunctiv și infinitiv reprezintă un fenomen de limbă care se manifestă diferențiat în funcție de repartitia teritorială, de registrul stilistic și de aspectul vorbit sau scris al limbii române actuale. [...] Tendința de utilizare a infinitivului în locul conjunctivului încadrează limba română actuală în tiparul limbilor romanice. În schimb, în limbajul vorbit (cu toate variantele) este preferat

conjunctivul [...], limba română distanțându-se astfel de celelalte limbi romanice și apropiindu-se de limbile balcanice. (Manea, 2005, v. I: 393).

(b) la polul opus, în ceea ce privește conjunctivul „modal” din structuri dependente se observă posibilitatea de care dispune subiectul vorbitor care, încă din româna veche, putea alege între acest mod și indicativ, articulând astfel în plan discursiv opoziția modală *realis – irrealis*:

Evoluția socioculturală specifică românei și-a pus amprenta asupra felului în care această sintaxă a fost elaborată. Fie prin dezvoltări independente, fie prin contacte lingvistice diferite (de ordin cultural, dar nu numai), limbile romanice occidentale și româna au ajuns să manifeste diferențe în ceea ce privește distribuția indicativului și subjonctivului. (Reinheimer-Rîpeanu, 2001: 278).

Însă, conjunctivul „modal” al românei vechi este deja, din această perioadă, concurat de structuri verbo-modale care încearcă să se specializeze pe anumite segmente semantice din domeniul *virtualului*.

### 1. Subordonatele completive (directe sau indirecte)<sup>4</sup>

În **limba română veche**, mai precis în perioada 1640-1780 se înregistrează o creștere a ocurențelor conjunctivului în subordonatele completive, datorită faptului că:

[...] procesul de înlocuire a infinitivului complement direct printr-un conjunctiv nucleu al unei completive directe este în plină desfășurare. Prin analogie, mai ales în stil indirect, conjunctivul se extinde în completiva directă și ia locul infinitivului sau al condiționalului, dând posibilitatea locutorului să-și exprime rezerva față de cele narate de alții, în cazul nostru față de unii istorici [...] (Gheție *et al.*, 1997: 363, *apud* Todî, 2001: 212, n. 15, 18).

În astfel de ocurențe conjunctivul apare adesea concurat și de indicativ, precedat de conjuncția *de*:

- (1) au vrut **de au putut** (Varlaam, *Carte de înv.*, *apud* Todî, 2001: 212, n. 18).
- (2) că au putut **de au făcut** (Anon. Brînc., în *Cronic. munteni*, II, 319, *apud* Todî, 2001: 161).

În general, însă, conjunctivul modal apare în româna veche după **verbe de gândire** la forma afirmativă sau negativă (v. ex. 3 și 4; cf. ex. 5) – la forma afirmativă, conjunctivul fiind însoțit adesea de adverbul de negație *nu* și de *cândva* (frecvent intercalate între elementele constitutive ale acestui mod) sau de conjuncția *cum să*, dar și după **verbe declarative** cu același statut sintactic (v. ex. 6), după **verba timendi** (v. ex. 7, 8) sau **verba affectuum**:

- (3) Mai socotiră să nu cumva zădărescă pre Ștefan Vodă, să le fie a strica pacea (U.L., *apud* Guțu-Romalo, 2005: 174).
- (4) căci nu putea să creadă să fie în bucate atîta pradă (Budai-Deleanu, p. 234, *apud* Rosetti-Cazacu-Onu, 1971: 492).
- (5) gândia că ei **pot** să dea bani turcilor și să puie domn strein (Anonim. Brîncov., 275, *apud* Todi, 2001: 161).
- (6) Iară **să fie alcătuit** cineva despre țigani, n-am cetit în nice o limbă (Budai-Deleanu, p. 234, *apud* Rosetti-Cazacu-Onu, 1971: 492).
- (7) teme se, se nu cumva cădemu în locul čela dirainte (CV., 91, 1-3, *apud* Rosetti, 1986: 519).
- (8) temându-se să nu cază ei pre urmă la alte mari primejdii (R.G., 27, *apud* Todi, 2001: 163).

În astfel de contexte, conjunctivul este concurat de:

- formația de viitor: *voiu, vei, va + infinitiv*:

- (9) Déc într-alt chip n'au știut Stănil(ă) **cum va mai zic'(é)** n'aintea judecății (CB., I, p. 58, a. 1591, *apud* Călărașu, 1987: 177).

- formația perifrastică *voiu, vei, va + fi + participiul trecut*:

- (10) de a lua și a jăfui gîndesc că nu va fi fost altul asemenea cu el în Țara Rumînească, doar nici într-alte țări (Anonim. Brîncov., 344, *apud* Todi, 2001: 161).

- formația perifrastică *oi + fi + gerunziul (FoiG)*:

- (11) Ne-am gîndit întîi **că or hi dedeindu** tătarii ce n-avè dedeială de nime (C.L., 192, *apud* Călărașu, 1987: 197).

- formația *aș, ai, ar + fi + gerunziul*:

- (12) Au jeluit Domniei mele **cum că s'ar fi alegând** de dănșii Costăn cu mare năpastă (Ștef., Docum., p. 35, a. 1737, *apud* Călărașu, 1987: 232).

În special în stilul indirect (v. și ex. 12), conjunctivul este concurat și de condiționalul prezent (v. ex. 13, 14, 15, 16), și, frecvent, de condiționalul perfect (v. ex. 17, 18, 19), accentuându-se, așa cum am mai spus, de-responsabilizarea subiectului vorbitor față de veridicitatea conținutului propozițional asertat în subordonată. În astfel de cazuri, conjunctivul și, respectiv, condiționalul sunt însoțite de elemente contextuale care exprimă *indeterminarea, vagul* (elementele

introdutive: *cum* (că), *în ce chip*) sau de verbe și expresii evidențiale, de tipul: *a se părea, a sta în cumpănă, a socoti*, etc.

- (13) Acesta să nevoia să-și lățească împărăția neodihându-se aica și noaptea, gîndind în ce chip ar supune țările (P.Ist., p. 297, *apud* Călărașu, 1987: 218).
- (14) Socotind boiarii pe cine ar pune domn să fie de sămîntă domnească, după obiceiul cel vechiu al acestor țări (P.Ist., p. 297, *apud* Călărașu, 1987: 218).
- (15) De acestea multe făcea Șerban vodă, care de s-ar fi scris câte una, pare-mi-se că n-am avea hîrtie să le rînduim pe toate (P.Ist., p. 452, *apud* Călărașu, 1987: 218).
- (16) Dumitrașcu-vodă sta atunce în cumpănă cum ar nemeri să fie mai bine (N.L., p. 213, *apud* Călărașu, 1987: 218).
- (17) altii zic că fie-său Selim l-ar fi păzit (P. Ist., p. 236, *apud* Călărașu, 1987: 229).
- (18) Al cincilea, o înștiintare – (...) arată că unii din tîrgoveți în țările lor ar fi făcut pe driapta moșii e a d-sale (Docum., bîrlăd., p. 78, a. 1792, *apud* Călărașu, 1987: 229).
- (19) iar altă carte prin care arată că s-au jeluît Ilie stolnicul cel mare, că numitul vornic Costachi și ar fi făcut mori în Bîrlad (Docum., bîrlăd., p. 81, a. 1793, *apud* Călărașu, 1987: 228).

În ultimul exemplu, condiționalul perfect *ar fi făcut* subliniază – prin antiteză cu perfectul indicativ *s-au jeluît* – caracterul ipotetic al acestei acțiuni raportată la trecut.

Același tipar sintactico-semantic caracterizat de concurența conjunctiv – indicativ – condițional, și de tendința evidentă de lărgire a zonei *probabil*-ului, se înregistrează și în subordonatele subiective (v. ex. 20), dar și în interogativele indirecte (v. ex. 21):

- (20) Iar cine s-ar scula dintre frații mei urmînd pără (...) să aibu-a-l da bani (Docum., bîrlăd., p. 25, a. 1744, *apud* Călărașu, 1987: 216).
- (21) [...] în Moldova nu știm ce va fi făcut Duca vodă (P.Ist., p. 401, *apud* Călărașu, 1987: 202).

Important de menționat este faptul că în subordonatele subiective care conțin elemente nedeterminate din punct de vedere semantic, se înregistrează uneori prezența indicativului imperfect cu valoare IR, aflat în corelare (în regentă) cu un condițional perfect:

- (22) Cine prea ruga nu se vrea întoarce măhnită (Moxa, p. 346, *apud* Călărașu, 1987: 95).



În **limba română modernă și contemporană**, indicativul se utilizează, în general, atunci când verbul regent exprimă o *certitudine* sau, în special, în stil indirect, atunci când în regentă se exprimă sursa de proveniență a informației asertate în subordonată ca fiind sigură. Conjunctivul apare în caz contrar, când verbul regent indică voința, posibilitatea, eventualitatea realizării procesului din subordonată. Așadar, în astfel de contexte, conjunctivul își păstrează valorile semantice modale întâlnite și în propozițiile principale independente sau regente. Categoriile semantice ale verbelor regente care acceptă conjunctivul POT / IR în subordonată sunt:

- *verba affectuum* (*îl doare, se bucură, îl înspăimântă, îl măhnește, îl nervează, etc.*) și adjectivele cu aceeași proveniență.
- adverbele și expresiile cu nuanță apreciativă: (*e*) *bine / rău / urât / rușinos/ mai sigur / util, etc.*
- verbele de cunoaștere, de gândire (*a crede, a ști, a-și aminti, etc.*), la forma negativă, combinate deci cu “elemente care aduc un minus de probabilitate”<sup>5</sup> (Manoliu-Manea, 1971: 184), se construiesc, ca și în franceză, de asemenea cu modul conjunctiv:

- (1) Nu cred că **vine**. versus Nu cred **să vină** (Manea: 2005, v. I, p. 390 [= “Am îndoiesc în legătură cu posibilitatea venirii lui].
- (2) Mă îndoiesc că **are dreptate**. versus Mă îndoiesc **să aibă dreptate** (Reinheimer-Răpeanu, 2001: 283).

În cazurile amintite anterior, subiectul vorbitor are posibilitatea de a alege între indicativ sau conjunctiv. Când certitudinea este negată sau conține o nuanță dubitativă apare (numai în anumite cazuri, nu pentru toate verbele regente) modul conjunctiv, alternanța indicativ-conjunctiv punând în valoare articularea opoziției *realis – irrealis*. Însă, în astfel de exemple, enunțul este dublu modalizat: atât verbul regent, cât și utilizarea conjunctivului în subordonată exprimă *posibilitatea, eventualitatea* sau IR.

Există însă și situații în care alternanța indicativ – conjunctiv depinde exclusiv de atitudinea manifestată de subiectul vorbitor:

- (3) Știa ce spune. versus Știa ce să spună. (Manea, 2005, v. I: 389),

în același sens fiind interpretată și utilizarea conjunctivului din subordonatele al căror verb regent este la condițional:

- (4) M-aș fi îndoit să te fi întâlnit (Manea, 2005, v. I: 390) [= “Am avut o bănuială că nu există posibilitatea de a te întâlni].
- (5) M-aș bucura să fie adevărat ce spui și dacă este, explicația e foarte simplă: îmi place ce fac (Manea, 2005, v. I: 390).

- (6) Eu unul am crezut că da și mă îndoiesc ca o altă tălmăcire să fi părut mai firească oricui ar fi știut ce îngrozitoare ironie împovăra în privința aceasta pe Pașadia (M. Caragiale, Craii, *apud* Manea, 2005, v. I: 390) [se remarcă coexistența conjunctivului perfect: „să fi părut”, și a condiționalului trecut: „ar fi știut”, în cadrul aceluiași segment discursiv].

Însă, în majoritatea acestor ocurențe, conjunctivul din subordonată este concurat de condițional sau de verbe și expresii modale care exprimă explicit *posibilitatea, eventualitatea, incertitudinea*, în româna modernă și contemporană, condiționalul preluând adesea valoarea ipotetică a conjunctivului, situație evidențiată prin comparația cu alte limbi romanice:

- (7) Je ne dis pas qu'il **ait pensé** cela. versus Nu spun că **s-ar fi gândit** la asta (Manoliu-Manea, 1971: 184).
- (8) Je ne conteste pas que cela **ne soit possible**. versus Nu contest că asta **n-ar fi posibil** (Manoliu-Manea, 1971: 184).

Însă, în astfel de ocurențe (după verbele: *a ști, a crede, a se îndoii*, etc.) și condiționalul prezent este concurat de formele de prezumtiv:

- (9) Zice că **ar fi citit lecția** (Iliescu, 1999: 105).
- (10) Se spune că N. **și-ar fi înșelând** prietenul în afacerile lor comune (Iordan, 1975: 150).
- (11) (Nu) **Cred că or fi avut impresia** că românii plesnesc de sănătate (Manea, 2005, v. I: 376).

Și în ceea ce privește utilizarea modului în **interogativele indirecte**, subiectul vorbitor beneficiază de o mare libertate. Spre deosebire de limbile romanice occidentale, în limba română modernă și contemporană „[...] folosirea modului în interogativele indirecte este dirijată de felul în care acțiunea exprimată este văzută de vorbitor” (Reinheimer-Rîpeanu, 2001: 277).

- (1) Îi întreabă unde **să pună** cartea. versus Îi întreabă unde **pun** cartea (Manea, 2005, v. I: 389).
- (2) Mă întrebam dacă **să-i spun** sau **să nu-i spun** ? (Manea: 2005, v. I: 389) [+ deliberare].
- (3) Se întreba care **să fie** explicația atitudinii lui (Manea: 2005, v. I: 389) [+ posibilitate].

Însă, în toate aceste cazuri, conjunctivul este și un instrument de subordonare având în vedere faptul că prin astfel de structuri sunt transpuse în stil indirect spusele, gândurile unei alte persoane sau chiar ale subiectului vorbitor. Pentru o

mai bună evidențiere a atitudinii subiective a subiectului vorbitor, limba română utilizează în astfel de structuri condiționalul sau formele de prezumtiv:

- (4) Nu știu de unde **or hi venit** (GR. N. I., I, 129, *apud* Iliescu, 1999: 105).
- (5) Nu știu cât de mare-i **va fi fiind** talentul de dascăl (Manea, 2005, v. I: 376).

## 2. Subordonatele atributive

Și în interiorul acestor structuri, în perioada **limbii române vechi**, se înregistrează aceeași situație întâlnită anterior în cazul structurilor complete, conjunctivul fiind concurat atât de condițional, cât și de indicativ viitor sau chiar imperfect:

- (1) Casăle cîte **vor fi** pe moșia d-sale (...) să aibă a-și da adetiul după ponturi (Docum., bîrlăd., p. 68, *apud* Călărașu, 1987: 167-168).

Viitorul indicativ însoțit de nuanța de sens [+ indeterminare], [+ dubitativ], apare frecvent în structuri relative dependente de un element nedeterminat (pronume sau adverb relativ, nehotărât):

Utilizarea viitorului în această situație este o caracteristică generală a epocii atât de frecventă, încât se regăsește în stilul administrativ în formulări devenite locuri comune. (Călărașu, 1987: 168).

De asemenea, IR apare actualizat în subordonatele relative din româna veche și de indicativul imperfect, valoare subliniată uneori și de alte elemente lexicale sau sintactice contextuale:

- (2) Care s-au cunoscut că toată boala lor este dispre Gligor Floci și dispre Părasca Flocioe, fimee lui, care giudecata lor **era** de mare pedeapsă, dar s'au mai lăsat păr vă vini Gligore Floci (Docum., bîrlăd., p. 65, *apud* Călărașu, 1987: 95).

Însă, conjunctivul din subordonatele relative este concurat de formația *aș, ai, ar + infinitiv*:

- (3) Noi să nu fim vrednici a lua vite streine a boeri sau a mazili cu nume **că ar fi** a noastre (Docum., bîrlăd., p. 68, a. 1780, *apud* Călărașu, 1987: 216).

În structurile relative din **româna modernă și contemporană**, valoarea modală a conjunctivului este evidențiată, ca și în latină, după elemente regente care exprimă indeterminarea:

- (4) Rar am văzut un om care **să-și păstreze calmul** într-o asemenea situație (Manea: 2005, v. I: 389).

Dar, și aici, condiționalul sau prezumtivul (adesea formele construite cu modul conjunctiv sau condițional) concurează modul conjunctiv:

- (5) Abia acum citește cartea pe care **ar fi savurat-o** în copilărie (Manea, 2005, v. I: 372).
- (6) S-ar putea – de aceea – ca strategiile pe care guvernării le **vor fi imaginând** la acest capitol să nu le aducă mari satisfacții, oricâte fonduri vor mobiliza în atare scop nobil (Manea, 2005, v. I: 376).

### **3. Subordonatele circumstanțiale**

În general, în limba română veche, dar și în limba modernă și contemporană, conjunctivul apare, în acest tip de structuri dependente, ca mod de subordonare. Totuși, în finale (ca și în latină), în anumite concesive, în unele circumstanțiale de mod, conjunctivul își păstrează capacitatea de a actualiza POT sau IR.

#### **3. 1. Subordonata circumstanțială finală:**

În **limba română veche**, conjunctivul apare utilizat după locuțiunile conjuncționale *pentru să*, *cum să* și, începând din secolul al XVII-lea, și după *ca doar(ă) să*:

- (1) I-au dus la vizirul **pentru ca să le facă** treaba, fiind la mijloc acesta și sol franțuzesc (Anon., Brîncov., 296, *apud* Todî, 2001: 174).
- (2) Făcu Batăr Jicmon sfat ficlean și trimise în Țara Leșească, la văru-său Batăr Andreiias, **cum să vie, cum să fie** craiu în locul lui (L.C., 132, *apud* Todî, 2001: 174).
- (3) Mai trudit-am încă **că doar** din hrisoavele domnilor ce sînt pre la boierime și pre la mănăstiri date și la sate, câte am putut vedea, **să pot scoate** cevași (CC, 6, *apud* Todî, 2001: 175).

Însă, încă din româna veche, conjunctivul din astfel de structuri este concurat de modul condițional însoțit de adverbele *că doar(ă) / pentru ca doară / cît* (și compușii săi), subliniindu-se astfel caracterul ipotetic restrictiv al acțiunii din subordonată (v. Călărașu, 1987: 219):

- (4) De s-au rugat să vie **că doar i-ar mîntui** de lucru (P. Ist., p. 241, *apud* Călărașu, 1987: 219).
- (5) Și nu-i era cu voie să vie împărăția la Cameniță, s-au scris și la Duca Vodă, **cît aru putea** să puie piedică (N.L., p. 41, *apud* Călărașu, 1987: 219).

În limba română modernă și contemporană, în astfel de structuri finale se utilizează – începând din prima jumătate a secolului al XIX-lea –, indicativul viitor:

- (6) Nu știa ce să mai facă doară va scăpa de cocoș (Creangă, *apud* Călărașu, 1987: 220).
- (7) Se țineau de caretă, alergând după ea (...) doar le-a pică vreun gologan (Macedonski, *apud* Călărașu, 1987: 220).

Comparând cele două tipuri de structuri finale, se ajunge la concluzia echivalenței temporalo-aspectuală dintre viitorul indicativ și condiționalul prezent, echivalență des exploatată de limba română veche (v. Călărașu, 1987: 220).

Însă, în cele mai multe structuri finale în care se accentuează ideea de așteptare, de țintă neatinsă, limba română modernă utilizează modul conjunctiv:

- (8) A venit din America **să-și vadă** bunicii (Manea, 2005, v. I: 389).

### 3. 2. Subordonata circumstanțială consecutivă:

Subordonatele consecutive cu nuanță finală sunt construite și **în româna veche** și în limba actuală cu modul conjunctiv. În perioada limbii vechi acesta apare precedat de locuțiunile conjuncționale *cât să*, *ca să* (utilizat rar și în limba actuală), *până încât să*, *de să* (v. Avram, 1960: 142-143):

- (1) atât s-au dus de mulțămiiți de domnul și de boieri, **cât să nu dea** Dumnezeu vreunii frate rumân boieriu să pribegescă în țara lor vreodată până vor trăi ei sau feciorii lor (Anon. Brîncov., 329, *apud* Todi, 2001: 181).
- (2) Acuma dară zic, câtă sumă de ai au stănut acel împărat, așa ca să se strângă atâta tâlhărimă de multă, **cât să se facă** oaste ca aceia mai fără număr... (CC, 51, *apud* Todi, 2001: 181).
- (3) să le dea război ca acela **până încât să-i stingă** (R. Popescu, 287, *apud* Todi, 2001: 181).
- (4) Când luară dară atâta puterea, și când li se întoarse tăriia **de să-și poată** răscumpăra și izbândi pe atâtea sume de romani și atâta putere ce era a lor și acolo de pază și de otcârmitura lucrurilor ? (CC, 32-33, *apud* Todi, 2001: 181).

**Limba română actuală** utilizează, în mod frecvent, conjuncția *încât* care se poate combina atât cu indicativul, cât și cu modurile conjunctiv, condițional sau chiar cu forme de prezumtiv, așadar, utilizarea modurilor în astfel de structuri fiind determinată de atitudinea manifestată de subiectul vorbitor, care poate considera acțiunea din subordonată ca reală, posibilă sau ireală (v. Manea, 2005, v. II: 571), în aceste din urmă structuri insistându-se asupra finalității suspendate în virtual a procesului în cauză. Aceeași situație se observă și în cazul subordonatelor

consecutive introduse prin *ca să* (urmat numai de conjunctiv), *de* sau *că* (urmate de indicativ, condițional sau prezumtiv):

- (5) Sunt modele ideale, în care realitatea este rearanjată în așa fel **încât să capete** sens (Rlit, 2003, *apud* Manea, 2005, v. II: 571).

### **3. 3. Subordonata circumstanțială de cauză:**

În general, încă din **româna veche**, subordonatele circumstanțiale de cauză se construiesc numai cu modul indicativ. Pentru introducerea unor nuanțe suplimentare, se apelează adesea la condițional (frecvent în stil indirect) sau la viitor:

- (1) Și pentru că ar fi zis Norsis Hai az Armeanul cum că niște mazili ar avea a trage părți din moșiile de la Cernăuți, cu scrisoare, eu știu că... (ISDB, p. 113, *apud* Călărașu, 1987: 229).
- (2) Iară pentru ce vei faci d(u)mn(e)ta pentru voia Mări(i) sale Domnu nostru, mai multu vom avē a sluj(i) trēbeli d(u)m(ne)tal(e), ce vei pohti d(u)m(ne)ta de la noi (LRB, p. 65, Suceava, Bucovina, începutul sec. al XVII-lea, *apud* Călărașu, 1987: 181).
- (3) Ferice de bărbatu cela ce rabdă năpăsti, că cela ce va fi năpăstuitu, **preemi-va** curură de viață (C.V., 112 /1, *apud* Ivănescu, 1980: 238).

În limba **română modernă și contemporană**, în subordonatele cauzale, modul condițional sau formele de prezumtiv își păstrează valorile modale întâlnite în structuri implicite:

- (4) Merg și eu cu tine, pentru că aș vrea să-ți spun ceva (Ocheșanu, 1963, v. II: 303).
- (5) N-a venit pentru că n-o fi avut bani (Ocheșanu, 1963, v. II: 303).

### **3. 4. Subordonatele circumstanțiale de mod:**

În cazul subordonatelor comparative ipotetice, condiționalul trecut apare utilizat încă din **româna veche** pentru a reda o ipoteză raportată la trecut. În general, în astfel de ocurențe, perfectul condițional este însoțit de elementele introductive cu caracter modal (*ca*) *cum*, *ca când*, *în chip că* (înregistrată începând din secolul al XVIII-lea) care:

[...] exprimă o ipoteză în legătură cu felul în care ar trebui să se realizeze acțiunea, într-un context nedeterminat sau sub forma unei comparații ireale. (Călărașu, 1987: 228)

- (1) Că el vre să meargă, cu gloata ce era să dē războiu **cum ar hi putut** (N.L., p. 79, *apud* Călărașu, 1987: 228).

- (2) Pre carii văzîndu-i Ion vodă, nu într-alt chip, ci ca cînd ar fi văzut îngerul din cer cu vestea bună (U.L., p. 198, *apud* Călărașu, 1987: 228).

Comparativele ireale prezintă aceeași structură sintactică și în limba română modernă și contemporană, condiționalul perfect fiind precedat – începînd din secolul al XIX-lea – și de locuțiunea *ca și cînd*:

- (3) Glasul i se pogora tremurător **ca și cum ar fi mărturisit** o taină sau **îngănat** o rugă (M. Caragiale, Craii, *apud* Manea, 2005, v. I: 366).
- (4) Și cînd gîndesc la viața-mi îmi pare că ea cură / Încet repovestită de o străină gură, / **Ca și cînd n-ar fi** viața-mi, **ca și cînd n-ar fi fost** (Eminescu, Melancolie, *apud* Manea, 2005, v. I: 366).

În stil indirect, în astfel de structuri se întâlnește și prezentul aceluiași mod. În aceste false comparative, condiționalul marchează faptul că sursa de proveniență a informației vine din partea unei alte persoane și nu a locutorului, acesta punînd la îndoială veridicitatea acestor date informative:

- (5) Atât vatra tîrgului cât și moșia de pinpregiur dintru început au fost domnească și încă dela Domnul Ștefan Vvod bătrînul au fost dată pe seama tîrgoveților, ca să se hrăniască pe dînsa, **după cum ar fi arătînd** ispisocul ce au de la pomenitul Domn (Docum., birîlăd., p. 75, a. 1792, *apud* Călărașu, 1987: 232-233).

În subordonatele comparative de inegalitate, limba română veche, modernă și contemporană utilizează conjunctivul:

- (6) Poate fi că nici ei neaflînd mai dinainte de cinevași istorite, mai bine au tăcut, zicînd adevărul fără rușine, că nu știe, decît să mință, făcîndu-se a ști cele ce nu știe (CC, 56, *apud* Todi, 2001: 170).

Uneori, în româna veche, *decît* apare însoțit și de viitorul indicativ:

- (7) Ci au zis: decît va lua blestemul țării, mai bine se va lipsi de domnie (R.P., *apud* Todi, 2001: 170).

În rest, conjunctivul se menține în limba română, de exemplu, în circumstanțialele de mod care exprimă o *limită neatinsă*, introduse prin conjuncția *fără să*:

- (8) Fără să mai **întrebe** ceva a plecat (Manea, 2005, v. I: 389).

### 3. 5. Subordonata circumstanțială de timp:

În subordonatele temporale care marchează posterioritatea se observă încă din **româna veche** utilizarea condiționalului după conjuncția *până (ce)*:

- (1) să scape **pînă s-ar isprăvi** războaiele (Anonim. Brîncov., 284, *apud* Todi, 2001).
- (2) Nice Schinder pașea și tătarii așe nu li-au stătut asupra, alegîndu cu sfatul să-i ție așea închiși **până ce –i ari strînge** foamea și hrana de cai (C.L., p. 71, *apud* Călărășu, 1987: 219).
- (3) Să fi mai îngăduit, măria ta, **păn' li s-ar fi vădzut** puterea cum l-è merge (N.L., 219, *apud* Călărășu, 1987: 231).

Însă, în astfel de structuri dependente care implică ideea de așteptare, condiționalul apare în concurență cu indicativul viitor:

- (4) Și m-am sculat și am jelojit lui Gheorghii (...) să-i fie lui Gheorghe dreaptă moșie și copiilor lui **păn(ă) se va afla** cineva din o(a)meni(i) mei, din feciori, din gineri, din fete, din nepoți, și **va da** dum(ne)zău vr'un prilej să fie volnic a-l răscumpăra (Ștef., Docum., p. 19, *apud* Călărășu, 1987: 178).
- (5) Au jurat zic, că **până nu va dezrădăcina** și pe el, și pe tot acel rod de oameni, nu va lăsa (CC, 18, *apud* Todi, 2001: 165).

În **limba română modernă și contemporană**, conjunctivul apare, în general, după locuțiunile conjuncționale *până să, înainte ca să* “[...] *atunci când acțiunea este neîmplinită, privită în viitor*” (Reinheimer-Rîpeanu, 2001: 286).

- (6) Până să vin aicea, la Iași, eu n-am știut că și copiii pot să fie răi (As., 2004, *apud* Manea, 2005, v. II: 477).

### **3. 6. Subordonata circumstanțială concesivă:**

Încă **din cele mai vechi texte scrise în limba română**, structurile concesive – al căror semantism este apropiat de cel al subordonatelor condiționale, în sensul că exprimă o condiție / o ipoteză negată, exclusă (v. Manea: 2005, v. II, p. 564) de către subiectul vorbitor față de îndeplinirea procesului asertat în regentă – urmează îndeaproape sintaxa sistemului condițional.

Prin urmare, se întâlnesc frecvent condiționalul prezent și/sau perfect, precedate de conjuncțiile / locuțiunile conjuncționale *măcar cât, măcar de...și / măcar și...de* sau *de...și* (începând din secolul al XVIII-lea) sau de pronume și adverbe nehotărâte cu valoare relativă:

- (1) aceia dară să chiamă și sînt varvari, cari sînt așa, măcar de ar și fi vreunul de vreun neam bun, sau și stăpânitoriu (CC, 40, *apud* Todi, 2001: 183).
- (2) de ar fi dat ajutoriu măcar cât ar fi fost de puțini turci și tătari și cu oastea ce avea el ar pustii Țara Nemțescă (Anonim. Brîncov., 337, *apud* Todi, 2001: 183).



- (3) cine a le scrie n-au fost, nici alții au purtat grijă, de n-au știut ei, sau n-au putut ca să fie pus pe cei ce ar fi știut măcar și streini de ar fi fost (...) să știe și să istorisească pre amănuntul... (CC, 5-6, *apud* Todi, 2001: 183).
- (4) Oricât aur și argint **s-ar afla** prin pământ, cu prețul virtuței nu se potrivește (R.G., 8, *apud* Todi, 2001: 184).

În toate aceste structuri, condiționalul este înlocuit de diferite timpuri de la indicativ, adesea, pentru o condiție cu o mai mare probabilitate de a fi exclusă, subiectul vorbitor utilizând diferitele forme de viitor:

- (5) Iar de va fi și fost cineva și scris și va fi lăsat (...), iată nicicum nu să află (CC, 8, *apud* Todi, 2001: 184).

Nici conjunctivul nu lipsește din construcțiile concesive ale românei vechi și moderne, acesta fiind utilizat numai în combinație cu conjuncția *să*, cu valoare concesivă:

- (6) **să șadză** oastea de iarnă la un loc, n-a put-e-o birui țara de fin și de grăunță și de alte bucate (N.L., p. 134, *apud* Rosetti-Cazacu-Onu, 1971: 284-285).
- (7) **Să fi strigat** tot nu îl auzeam (Manea, 2005, v. I: 389).
- (8) **Să se dovedească** escrocheria cu acte, și tot n-ar recunoaște (Manea, 2005, v. II: 564).

Însă, frecvent **în limba română modernă și contemporană**, concesiva ipotetică este construită (adesea simetric) cu modul condițional sau cu forme de prezumtiv, valoarea semantico-modală fiind aceeași ca și în cadrul sistemului condițional:

- (9) Chiar de-ar ști că n-are dreptate, tot n-ar recunoaște (Manea, 2005, v. II: 564) = POT /posibil/.
- (10) Chiar dacă aș fi mers până la Galați, tot n-aș fi rezolvat nimic (Manea, 2005, v. II: 564) = IR /esențial/.
- (11) Chiar dacă Ana **o fi procedând** greșit, tot nu există nici o scuză pentru Alex să o bârfească în felul acesta (Manea: 2005, v. II: 564) = POT /posibil/.

4. În concluzie, deși evidente în special în propoziții independente sau în principalele regente, valorile modale ale conjunctivului nu sunt excluse nici din subordonate, cu toate că în limba română modernă și contemporană acest mod apare frecvent ca instrument al subordonării. Însă, concurența existentă în anumite subordonate între conjunctiv / condițional sau diferitele forme de viitor, în special, Foi și FoiG, sau chiar imperfectul indicativ (v. subordonatele atributive), îi certifică

acestei paradigme verbale valorile modale și în astfel ocurențe dependente, pe de o parte, iar pe de alta, demonstrează polimorfismul existent și la acest nivel sintactic în ceea ce privește articularea dihotomiei *realis – irrealis*, în cazul limbii române subiectul vorbitor beneficiind uneori de un mai mare grad de libertate - spre deosebire de situația existentă în limba franceză – în ceea ce privește alegerea formelor verbo-modale încărcate cu un astfel de semantism.

Această concurență de care vorbeam mai sus, este atestată în texte începând din secolul al XVII-lea, când, la nivelul limbii române, se constată un proces general de înlocuire a infinitivului cu o structură personală construită cu modul conjunctiv pentru ca apoi, începând din secolul al XVIII-lea, să se observe creșterea frecvenței de utilizare a formelor de condițional (în special, trecut), fapt întărit prin marea frecvență a acestei paradigme pe de o parte în textele românești vechi netraduse (cronici, documente particulare etc.), cât și în graiurile actuale.

## NOTE

<sup>1</sup>Am exclus pentru moment din acest studiu subordonatele circumstanțiale condiționale, dat fiind faptul că acestea reprezintă prototipul discursiv de manifestare a celor două valori modale analizate, potențialul și irealul, motiv pentru care analiza acestor structuri este, cel puțin sub aspect cantitativ, mult mai amplă.

<sup>2</sup>Una din ipotezele care se referă la formarea conjunctivului perfect, consideră că acesta ar fi rezultatul înlocuirii generale a infinitivului prin conjunctiv în construcții de tipul: *se cădea a fi mers* cu *se cădea să fi mers* (Frîncu: 1970, pp. 205-227, *apud* Șerban-Barborică: 1978, p. 319).

<sup>3</sup>Vezi Maria Iliescu (1960), „O construcție populară latinească: propoziția completivă cu conjunctivul fără conjuncție”, în *Studii Clasice*, II, București: Editura Academiei Republicii Populare Române, p. 335.

<sup>4</sup>În cadrul acestei categorii de structuri dependente am tratat și subordonatele subiective și, respectiv, subordonatele predicative.

<sup>5</sup>În general, contextul negativ marchează și în română diferența dintre factiv și nonfactiv: *Ion nu știe că afară plouă* [implică presupoziția „Afară plouă”]; *Ion nu știe dacă afară plouă* [implică presupoziția: „Afară poate să plouă sau poate să nu plouă”]; *Ion nu știe să fi plouat afară* [implică mai de grabă o presupoziție negativă].

## BIBLIOGRAFIE

Academia Republicii Populare Române (1963), *Gramatica limbii române (GA)*, ediția a II-a revăzută și adăugită, v. II, București: Editura Academiei Republicii Populare Române.

Academia Republicii Populare Române (1969), *Istoria limbii române*, v. II (*ILR II*): A. *Latina dunăreană*, B. *Româna comună*, C. *Influențe*, București: Editura Academiei Republicii Populare Române, Al. Rosetti, redactor responsabil.

Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti” (2005), *Gramatica Limbii Române (GALR)*, v. I: *Cuvântul*, v. II: *Enunțul*, București: Editura Academiei Române.

- Avram, Mioara (1960), *Evoluția subordonării circumstanțiale cu elemente conjuncționale în limba română*, București: Editura Academiei Republicii Populare Române.
- Avram, Mioara (1986), *Gramatica pentru toți*, București: Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Călărășu, Cristina (1987), *Timp, mod, aspect în limba română în secolele al XVI-lea – al XVIII-lea*, București: Tipografia Universității din București.
- Coteanu, Ion (1981), *Structura și evoluția limbii române (De la origini până la 1860)*, București: Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Densușianu, Ovid (1961), *Istoria limbii române*, v. I-II, București, Editura Științifică.
- Dimitrescu, Fl.; Pamfil, V.; Șerban-Barborică, E.; Cvasnîi, M.; Theodorescu, M.; Călărășu, C.; Marta, M.; Toma, E.; Ruxândoiu, L. (1978), *Istoria limbii române. Fonetică, Morfosintaxă, Lexic*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Dragoș, Elena (1995), *Elemente de sintaxă istorică românească*, București: Editura Didactică și Pedagogică R. A.
- Gheție, Ion (1978), *Istoria limbii române literare. Privire sintetică*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Gheție, Ion (coordonator) (1997), *Istoria limbii române literare. Epoca veche (1532-1780)*, București: Editura Academiei Române.
- Graur, Alexandru (1968), *Tendențele actuale ale limbii române*, București: Editura Științifică.
- Guțu, Valeria (1956), „Semiauxiliarele de mod”, in *Studii de Gramatică (SG)*, v. I, București, Editura Academiei Republicii Populare Române, pp. 58-81.
- Guțu-Romalo, Valeria (1968), „Le futur en roumain aux XVIe-XVIIIe siècles”, in *Revue roumaine de linguistique (RRL)*, XIII, 6, pp. 427-432.
- Guțu-Romalo, Valeria (2005), *Aspecte ale evoluției limbii române*, București: Editura Humanitas Educațional.
- Iliescu, Maria (1960), „O construcție populară latinească: propoziția completivă cu conjunctivul fără conjuncție”, in *Studii Clasice*, II, București: Editura Academiei Republicii Populare Române, pp. 331-336.
- Iliescu, Maria (1999), „Pour un statut sémantique et syntaxique du « présomptif » roumain”, in *Omaggio a Lorenzo Renzi*, [A cura di Rosanna Brusegan e Michele A. Cortelazz], Roma: ESEDRA Ed, pp. 97-112.
- Iliescu, Maria (2000), „Grammaticalisation et modalités en roumain: le futur déictique et épistémique”, in *Traiani Augusti Vestigia Pressa Sequamur. Studia Linguistica in Honorem Lilianae Tasmowski*, Padova, Unipress, M. Coene, W. de Mulder, P. Dendale, Y. D’Hulst, editori, pp. 429-441.
- Iordan, Iorgu (1975), *Stilistica limbii române*, București: Editura Științifică.
- Iordan, Iorgu; Guțu-Romalo, Valeria; Niculescu, Alexandru (1967), *Structura morfologică a limbii române contemporane*, București: Editura Științifică.
- Ivănescu, Gheorghe (1980), *Istoria limbii române*, Iași: Editura Junimea.

- Manoliu-Manea, Maria (1971), *Gramatica comparată a limbilor romanice*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Munteanu, Ștefan; Țâra, Vasile-D. (1983) *Istoria limbii române literare. Privire generală*. [Ediție revizuită și adăugită], București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Reinheimer-Rîpeanu, Sanda (2001), *Lingvistica romanică. Lexic, morfologie, fonetică*, București: Editura All Universitar.
- Rosetti, Al.; Cazacu, B.; Onu, Liviu (1971), *Istoria limbii române literare, v. I. De la origini până la începutul secolului al XIX-lea*, (ediția a II-a, revăzută și adăugită), București: Editura Minerva.
- Rosetti, Alexandru (1968), *Istoria limbii române. De la origini până în secolul al XVII-lea*, București: Editura pentru literatură.
- Rosetti, Alexandru (1986), *Istoria limbii române. De la origini până la începutul secolului al XVII-lea*, București: Editura Științifică și Enciclopedică (ediție definitivă).
- Todi, Aida (2001), *Elemente de sintaxă românească veche*, Pitești: Editura Paralela 45.

# **Il cinema come mezzo formativo nell'educazione degli apprendenti di una lingua straniera**

**Frosina QYRDETI**

*Università "Ismail Qemali", Valona, Albania,  
Dipartimento della lingua straniera*

**ABSTRACT:** *The Cinema as a Formative Means in the Education of Learners of a Foreign Language*

Starting from the changes in the teaching didactics of a foreign language, the teachers' attention is focusing on relationships between knowledge and ability, since they seem to be indivisible for students' formation. Basically, it affirms the necessity of creating a international educational path that combines knowledge and abilities connected to it, to create this way, solid bases for a gradual and increasing learning. During a multiannual activity as a teacher in Courses of Italian Language and Culture in the University of Vlora, Albania, I have noticed that many Albanian students are interested in Italian cinema. Cinema is definitely known as a formative means to teach a foreign language to the students, which is also capable to transmit strong human messages.

For these reasons, it is considered to be suitable to get a deeper knowledge on the use of cinema in didactics, using the fact that films, like mirrors, like texts and sources have a big potentiality in studying Italian language and culture. This path in front of us comes from a work of experimenting and projecting didactic paths for powering the abilities of linguistic understanding and production in Italian reading and writing; then it has been transformed in moments of reflection and research about educational values of cinema even in cultural prospective.

**KEYWORDS:** *use of cinema in didactics, didactic paths, cultural prospective*

## **Introduzione**

La scuola, sempre di più, contribuisce alla crescita cognitiva e culturale dei ragazzi. Nel vissuto dei nostri studenti il contributo formativo dell'istruzione scolastica si intreccia con quello di molti altri mezzi di informazione ed il nostro obiettivo di docenti, pertanto, è spesso quello di sistematizzare, accertare e valorizzare sempre le conoscenze, corrette, sbagliate, parziali che i nostri studenti posseggono in relazione agli argomenti oggetti di studio.

Durante una pluriennale attività di insegnante nei Corsi di Lingua e Cultura italiana dell'Università di Valona, Albania, ho potuto più volte rilevare, da parte di

apprendenti albanesi, un grande interesse per il cinema italiano. Il cinema è definitivamente ritenuto come un mezzo formativo nell'educazione degli apprendenti di una lingua straniera, in grado di trasmettere forti messaggi umani. Portare in classe qualcosa di nuovo e educativo come la visione di un film, potrebbe rivitalizzare la motivazione degli studenti di italiano; potrebbe influenzare suggestivamente gli studenti, i quali spesso si stancano dai testi troppo lunghi ed dagli esercizi di grammatica. Più motivazione significa più voglia di apprendere e capire, cioè più voglia di partecipare. Questo significa anche un cambiamento nel rapporto tra docente e studente: si passa, infatti, da una comunicazione tipica della lezione frontale, ad un rapporto collaborativo che riconosce al docente il ruolo di facilitatore e che vede come protagonisti gli studenti. L'insegnante di lingua con l'aiuto di semplici mezzi come un DVD, un computer e un videoproiettore, tramite un film selezionato prima da lui, può costruire senza difficoltà un'unità didattica nella materia di italiano, perché ciascun prodotto cinematografico originale potrebbe essere usato come materiale didattico autentico.

Un film è un prodotto artistico, ed è una rappresentazione visuale e verbale della realtà. Il film offre diversi modelli linguistici. Il parlare dei personaggi è un valido modello linguistico per gli studenti, non solo perché è naturale e reale, ma anche perché vasto e vario. Esso offre anche la possibilità di praticare sia le abilità ricettive che quelle produttive. Il cinema, con il suo elemento sonoro sarebbe d'aiuto per praticare l'ascolto e faciliterebbe l'apprendimento di nuove parole o situazioni grazie all'elemento visivo. Tramite le emozioni che provoca negli studenti, il film suscita un clima meno formale, in cui la tensione in classe cade. In tale clima si è più concentrati. Così, l'apprendere diviene più semplice, naturale, meno sforzato, in modo quasi inconsapevole.

### **Selezionare il film come materiale didattico**

Insegnare attraverso una tale metodologia implica evidentemente un lavoro preliminare da parte dell'insegnante che deve prendere in visione e selezionare i materiali su cui poi far lavorare i propri studenti.

L'uso didattico del film o delle sequenze di film in particolare, può essere svolto a livelli differenti di studenti. Naturalmente, prima di proporre agli studenti questo percorso di analisi sarà necessario che gli insegnanti stessi individualizzino i temi per i quali la fonte filmica fosse efficace e verificare gli incroci e gli snodi tra il film e le altre possibili fonti utili alla ricostruzione del tema. Loro devono costruire il percorso in base alle esigenze specifiche degli studenti. Nel selezionare un film per poi usarlo nella didattica il docente di italiano può appoggiarsi in seguenti punti:

- il livello degli studenti
- le preconcoscenze degli studenti
- la rilevanza del contenuto
- la rilevanza nel percorso didattico

- gli elementi culturali/interculturali
- le difficoltà che può creare (sia linguistiche che contenutistiche )
- il lessico presentato
- l'interesse che può suscitare
- l'appropriatezza delle immagini
- la visualità delle immagini
- la qualità del suono
- la “decostruzione” degli stereotipi
- la lunghezza del film

### **Progettazione unità didattica**

Dopo la scelta del materiale da usare, l'insegnante comincia a progettare l'unità didattica in funzione degli obiettivi previsti. All'inizio l'insegnante fa vedere agli studenti in classe alcune scene importanti gli aiuta ad entrare dentro la storia, a conoscere i personaggi e la loro varietà di lingua. Ci lavorano sopra – e poi possono passare alla visione completa del film, basandosi sulla comprensione globale delle scene non incluse nel quaderno. Si svolge una serie di attività relative all'analisi e revisione morfologica e sintattica e momenti di riflessione sul lessico, sui modi di dire e le frasi idiomatiche presenti nel film. In tal modo l'esperienza di qualche scena diventa una chiave d'accesso alla cultura , ma anche una riflessione su se stessi per conoscere ambienti, culture, storie personali lontane o diverse.

In seguito vi presento alcuni suggerimenti per lo sfruttamento didattico del film. E' un caso di progettazione di un'unità didattica basandosi nella visione e nell'analisi del film *Mediterraneo*, il quale è stato definito un'opera che identifica, esprime e incarna la riflessione storica di una determinata generazione<sup>1</sup>.

### **Scheda presentazione del film<sup>2</sup>**

<b>Titolo:</b>	<i>Mediterraneo</i>
<b>Anno di produzione:</b>	1991
<b>Durata:</b>	105'
<b>Regia:</b>	Gabriele Salvatores
<b>Attori, interpreti:</b>	Diego Abatantuono, Claudio Bigagli, Giuseppe Cederna, Vana Barba, Antonio Catania, Claudio Bisio.
<b>Ambientazione:</b>	Nell'isola greca di Castellorizo
<b>Varietà linguistiche:</b>	italiano standard, usi regionali.

**Trama:** Giugno del 1941. Otto militari italiani sbarcano su una piccola isola dell'Egeo con il compito di stabilire un presidio italiano. L'isola appare deserta, abbandonata dalla popolazione greca che ha subito la precedente sanguinosa occupazione tedesca. Il manipolo di soldati, al comando del tenente Montini, un insegnante di latino e greco, appassionato di pittura, si rivela un gruppo di persone assolutamente inadatto alla minima attività militare e presto, sfruttando l'isolamento geografico, l'impossibilità di comunicazione con il comando dovuta alla radio in avaria e l'apparente solitudine dell'isola, si dedica ad attività del tutto estraneo alla guerra, compreso il sergente Lorusso, l'unico con apparenti motivazioni militari. La popolazione, composta esclusivamente da donne, vecchi, bambini e da un prete ortodosso (il Pope, Luigi Montini) sfuggiti alla deportazione che i tedeschi avevano inflitto ai maschi adulti, ricompare all'improvviso uscendo dai nascondigli nei quali si era rifugiata nel corso della occupazione. Gli isolani hanno avuto modo di osservare quegli estemporanei soldati italiani ben diversi dai tedeschi e hanno capito che per loro non ci sono pericoli. L'isola si rianima di una umanità nuova con la quale il gruppo di soldati stringe diverse forme di legame e di sodalizio. La vita scorre tranquilla, animata solo dalle vicende interpersonali e dagli attriti che si consumano intorno alla bellissima Vassilissa, la prostituta dell'isola che si pone al servizio del plotone intero ma della quale si innamora pazzamente l'attendente Farina, un soldato impacciato con la passione per la letteratura. Un giorno, tre anni dopo lo sbarco dei soldati, un aereo da ricognizione italiano è costretto a compiere un atterraggio di emergenza sull'isola e il pilota, esterrefatto, comunica ai soldati la notizia dell'armistizio con gli Anglo-Americani firmato dall'Italia l'autunno dell'anno precedente. Per i soldati si pone il problema del rientro in patria. Tutti lasciano l'isola a malincuore a bordo di una motobarca inglese, eccetto Farina (sposatosi con Vassilissa) che diserta nascondendosi in un barile di olive e il soldato Noventa che, preso da una irrefrenabile frenesia di tornare in Italia, aveva già abbandonato solitario l'isola su una barca a remi. Molti anni dopo il professor Montini accetta l'invito di Farina a recarsi di nuovo sull'isola. Il turismo di massa ha ormai stravolto la piccola isola greca e il tenente, prima di far visita al suo commilitone di un tempo, fa visita alla tomba di Vassilissa, la cui morte gli era stata comunicata per lettera da Farina. Accanto al suo ex-attendente, Montini trova una sorpresa: il sergente Lorusso che, deluso dell'Italia, ha scelto molti anni prima di ritirarsi nell'isola e di ricongiungersi a quel compagno d'armi dal quale un tempo sembravano dividerlo tante cose

### **Scheda di presentazione di unità didattica**

Film *Mediterraneo*, di Gabriele Salvatores

**Livello di apprendimento:** B2

**Ore previste:** 4 da 45'



**Argomento:** Interculturalità,

**Prerequisiti:** È in grado di seguire e riprodurre testi di una certa difficoltà, i usare usare il computer, internet

**Obiettivi generali:** saper argomentare, uso del perché, saper intervenire nella discussione, usare le tecniche multimediali.

**Obiettivi da conseguire:** lavoro di gruppo, discussione, gioco di ruoli, i pro e i contro

**Modalità di verifica e valutazione:** esercizi di scelta multipla, vero o falso, questionari.

### I. Fase di motivazione

1. Scrivi delle parole (verbi, sostantivi, aggettivi) o delle espressioni associate al titolo del film<sup>3</sup>.

<b>Mediterraneo</b>		
<b>Verbi</b>	<b>Sostantivi</b>	<b>Aggettivi</b>
<i>Nuotare</i>	<i>Sole</i>	<i>Ventoso</i>
<i>Remare</i>	<i>Aroma</i>	<i>Mosso</i>
<i>Navigare</i>	<i>Vento</i>	<i>Agitato</i>
<i>Ancorare</i>	<i>Isola</i>	<i>Salato</i>
<i>Cucinare</i>	<i>Scogli</i>	<i>Sabbioso</i>
<i>Pescare</i>	<i>Alghe</i>	<i>Mediterraneo</i>
<i>Mangiare</i>	<i>Fauna</i>	<i>Azzurro</i>
<i>Tuffarsi</i>	<i>Flora</i>	<i>Profondo</i>
<i>Affondare</i>	<i>Sabbia</i>	<i>Verde</i>
<i>Emergere</i>	<i>Bestiame</i>	<i>Smeraldo</i>
<i>Annegare</i>	<i>Pesci</i>	<i>Profumato</i>
	<i>Pastore</i>	<i>Colorato</i>
	<i>Crociera</i>	<i>Marino</i>

2. Consultare (come compito a casa) l'Internet per ricostruire la biografia del regista e consultare in classe.

*Breve presentazione dell'autore*

*Trasferitosi a Milano con la sorella e i genitori, il suo primo approccio al mondo dello spettacolo non avvenne attraverso il cinema: iniziò infatti la sua attività fondando nel 1972 a Milano (assieme a Ferdinando Bruni) il Teatro dell'Elfo, per cui diresse molti spettacoli, definibili d'avanguardia, fino al 1989, anno in cui passò definitivamente al mondo della celluloide. Del 1989 è il film *Marrakech Express*, cui seguì nel '90 *Turné*; entrambi questi film sono stati girati con il suo gruppo di attori-amici tra i quali Diego Abatantuono. Nel 1991 giunse la consacrazione internazionale con *Mediterraneo*, che gli valse il Premio Oscar come miglior film straniero (la pellicola si aggiudicherà anche tre premi David di Donatello per il miglior film, il montaggio ed il suono e, nel 1992 un Nastro d'Argento per la regia). La sua cosiddetta "trilogia della fuga", composta dai tre film sopra citati, è idealmente proseguita e conclusa nel 1992 da *Puerto Escondido*, film tratto dal romanzo omonimo di Pino Cacucci, su tematiche non dissimili dai precedenti, nel quale ad Abatantuono si affianca l'attore Claudio Bisio. Temi prevalenti delle sceneggiature sono la fuga da una realtà che non si comprende o non si vuole accettare e della quale è inutile un proprio tentativo di cambiamento, la nostalgia del gruppo e il viaggio, inteso come privo di una predefinita destinazione.*

3. Ricostruire l'intervista al regista (materiale da internet)

*Il regista, parlando di questo e di altri suoi film, dice di aver prediletto il tema dello studio di un gruppo; giovani soldati che dimenticano la guerra proprio perchè si divertono insieme, comunicano, giocano. La partita di calcio è la metafora chiarificatrice di questo comportamento: anche la Guerra era vissuta come un gioco.*

4. In base alle parole scritte nel primo esercizio, cerca di ricostruire/immaginare la trama del film.

*Durante la seconda guerra mondiale otto soldati italiani vengono mandati in missione su una isoletta di cui a malapena conoscono il nome. Dimenticano la guerra e si integrano con la popolazione locale. C'è lo fanno immaginare la poca formalità dell'abbigliamento militare e i loro gusti (uno dipinge, uno legge, uno mangia formaggio, la mela ecc).*

5. Cerca di immaginare il luogo, l'ambientazione, il periodo storico ed i personaggi del film

*E'un' isola o una costa del Mediterraneo, estate 1941, e c'è una Guerra, la Seconda Guerra Mondiale; la casa è diroccata dai bombardamenti; i giovani sono vestiti da soldati, fanno la guardia e ogni tanto mostrano una certa paura...!*

## II. Fase di globalità

### Prima visione di brevi sequenze senza audio

#### • Libro di poesie

##### 1. Descrivete cosa succede

*Due "soldati" si stanno scambiando battute di una conversazione; uno dipinge ciò che vede: il mare un chiesetta; l'altro mangia all'ombra una mela. Il pittore parla molto, mentre l'altro sembra più intimidito. Stanno davanti al mare e sembra una situazione di riposo, attesa. Dopo uno scambio di battute il pittore lancia un libro all'altro soldato che sembra annoiato o sorpreso e parla di qualcosa, probabilmente del libro. Nella scena successiva notturna, il soldato legge con passione il libro ricevuto*

##### 2. Immaginate che cosa dice chi dipinge:

*Che bel paesaggio!!  
Perchè sei giù ?  
Perchè fai quella faccia?  
Hai caldo?*

### Prima visione di brevi sequenze senza audio

#### • Il formaggio

##### 1. Descrivete cosa succede:

*Due soldati sono di guardia presso il mare, mezzo vestiti e mezzo spogliati. A un certo punto sentono dei rumori e risalgono la collina alla ricerca del "nemico". Arrivati sulla sommità della collina non trovano nessuno ma solo tracce di capre. Scherzano tra di loro gettandosi addosso gli escrementi di capra. Quando tornano al posto di guardia, un buncher mimetizzato con delle frasche, trovano un dono, del formaggio su una grande foglia di fico.*

*La macchina da presa fa intuire che c'è un osservatore nella boscaglia che guarda i due soldati e che probabilmente ha lasciato il dono.*

##### 2. Immaginate che cosa si dice:

*Sarà buono?  
Che dici?  
Ha un odore di capra...!  
Ma chi avrà potuto lasciarlo?!*

(Le scene vanno riviste in una seconda fase con l'audio per confermare /paragonare le ipotesi degli studenti con il testo del film).

A questa scena introduttiva segue una fase espansiva di produzione libera orale o scritta, in classe a gruppi o a copie, o come lavoro individuale a casa:

- immaginate cosa succederà in seguito

*Partendo dalle immagini si possono fare alcune previsioni sul seguito del film: i soldati, passando tanto tempo sull'isola, potrebbero adeguarsi alle abitudini e tradizioni e modo di vivere dei paesani (fin dalle prime scene sembra questo sia il desiderio dei soldati); forse il soldato Farina che ha detto di non avere famiglia potrebbe decidere di fermarsi anche sull'isola che sembra una grande famiglia*

- cosa potrebbe essere successo prima di questa scena

*C'è stato qualche episodio di Guerra: le case sono diroccate: gli uomini del paese non ci sono, forse sono in guerra; i soldati sono sbarcati sull'isola per motivi militari, ma per loro poco chiari.*

- descrivi i personaggi

*Da quello che abbiamo visto emergono nel gruppo solo il pittore e Farina: il primo è una persona colta, ragionevole, serena, sta bene sull'isola e ha una grande passione per la pittura di paesaggio (dipinge dappertutto); Farina invece è timido, umile, incerto, piccolo e fragile pure di statura*

- Altro.... Le immagini del paesaggio

*Si tratta di un paesaggio tipico mediterraneo, che offre molti spunti all'osservazione: piccole case dell'isola, un rilievo roccioso, colori come l'azzurro del mare, il verde delle piante e dei cespugli, il blu notte del cielo stellato, il rosso-fuschia del tramonto ed il bianco delle case e dei lenzuoli sotto la luce abbagliante del mezzogiorno.*

### **Visione di una sequenza lunga con audio**

(Attività di compressione graduata)

Guarda queste sequenze del film e concentrati soprattutto sulle immagini

<p><b>Scena 1</b></p>	<p>Un bellissimo paesaggio assoluto davanti al mare: il pittore ritrae il paese e parla con l'altro soldato. Il pittore dipingendo un ritratto si presenta forse come metafora dell'osservatore, ovvero del regista, in quanto compie un'operazione analoga (rappresentazione)</p>
-----------------------	--

<b>Scena 2</b>	Scena notturna: due sentinelle si stagliano sull'orizzonte al tramonto (hanno in testa il cappello degli alpini). Molto suggestivo in senso di bellezza che promana dal luogo e dall'atmosfera: ci fanno supporre che non sarà tanto facile lasciare un'isola così bella. Continua il notturno con una carrellata sui soldati in procinto di dormire: chi legge una lettera, chi legge invece le poesie (Farina), chi dorme. L'atmosfera è tranquilla.
<b>Scena 3</b>	Ci sono due soldati fanno la guardia in abbigliamento piuttosto informale, disordinato e un po' comico: hanno il fucile, la giubba e gli stivali; ma sono in mutande...certo per il caldo, ma...questo fa presupporre già l'atmosfera poco militare dell'isola. Il paesaggio è sempre lo stesso: mare, boscaglia, roccia, solo visto da altra angolazione. Sentono dei rumori, scoprono tracce di capre e trovano un dono.
<b>Scena 4</b>	Farina dorme all'aperto, ma con l'elmetto. In testa. Ha la testa poggiata su un sasso e viene svegliato dai ragazzini del posto che lo hanno circondato (catturato) e giocano con lui.
<b>Scena 5</b>	Farina va dai compagni a raccontare che l'isola è abitata ma la scena gioca sull'equivoco; i commilitoni credono che ci siano i tedeschi (nemici), e invece alla fine si capisce che Farina è emozionato per aver finalmente visto dei bambini, cioè è aver scoperto che l'isola è abitata (di nuovo?)
<b>Scena 6</b>	La pattuglia va di ronda in paese: non si vede e non si sente niente, poiché il panorama è impedito dai lenzuoli stessi ad asciugare. I soldati attraversano questa specie di quinta teatrale, un limite: passato il quale si trovano dentro la vita e l'allegria del villaggio. Particolare un po' triste: ci sono solo bambini, vecchi, donne vestite di nero.

**Riguarda la stessa scena e rispondi alle seguenti domande:**

1. Che cosa dice il personaggio che sta dipingendo?

*Il pittore fa domande a Farina sulla famiglia (non si conoscono prima), su cosa facesse prima della Guerra, se era fidanzato ecc; parla della bellezza dell'isola e fa riferimento alla storia e alla cultura del posto (si presume che sia la cultura greca, ma non viene nominata). Dà poi un libro di poesie di 7 secoli a.C.(lirici greci) a Farina).*

2. Che cosa dice la voce del Farina.....?

*Parla del fatto di essere orfano, risponde al pittore con una certa timidezza e accetta il dono del libro con una certa perplessità e curiosità. Si può supporre che tra lui e i libri di poesie si istituirà una relazione in avvenire.*

3. Qual è la conversazione tra Farina e gli altri commilitoni .....

*Farina riferisce dell'arrivo di qualcuno; all'inizio non fa nomi che lascino pensare al nemico, ma non lo nomina. Alla fine Farina dice "sono arrivati bambini".*

4. Che problema hanno i soldati .....

*Non sanno dove si trovino esattamente, se ci siano nemici nascosti, se la popolazione sia ostile oppure no.....*

5. Prova a riflettere se hai notato delle differenze nel modo parlare di.....?

*Solo il pittore si distingue dagli altri per la sua conversazione intellettuale, forse con leggero accento toscano. E' informato, educato, ironico....; gli altri appaiono più semplici.*

**Rispondi alle seguenti domande:**

1. Che tipo di film pensi che sia. "Mediterraneo"?

*Storico-sociale, con particolare attenzione alla dinamica di un gruppo omogeneo*

2. Scrivi dagli aggettivi per descrivere l'atmosfera:

*Calda, tranquilla, per alcuni serena e rilassata, per gli altri ansiosa (la Guerra incombe comunque).*

3. Scrivi degli aggettivi per descrivere i personaggi

4. Descrivi la scena che ti è piaciuta maggiormente.

*Il dono del formaggio e l'equivoco sulle capre.*

5. Quali aspetti di italianità vengono rappresentati nel film?

*Una certa allegria informale e l'armonia nel gruppo giovanile.*

### **III. Fase di riflessione (dopo la visione)**

#### **1. Attività di ricezione**

• Il periodo storico in cui è situato il

*La guerra mondiale, ma è solo un pretesto.*

• Riuscite a ricostruire i rapporti affettivi tra i personaggi?

*Si capisce intuitivamente che tra i soldati si vanno facendo delle amicizie?*

• Come viene ricevuta la guerra

*La guerra viene negata progressivamente, dimenticata e il popolo invaso diventa il popolo degli amici.*

#### **2. Attività di produzione**

• La fuga: Quali sono gli stereotipi che emergono?

#### **3. Elementi linguistici:**

• Varietà linguistiche: quali espressioni di rabbia, tenerezze, le parole non dette ecc

#### **4. Elementi culturali:**

• Stereotipo

### **IV. Fase di controllo**

• Completa il racconto:

*La storia comincia in un'isola.....*

### **V. Fase di verifica e valutazione**

• L'insegnante fa le sue osservazioni sugli elaborati scritti dagli studenti

### **Conclusioni**

Concludo questo lavoro ribadendo che l'utilizzo del cinema, come un canale comunicativo più immediato favorisce l'apprendimento della lingua italiana da parte degli studenti.

Usare il cinema nella didattica vuol dire lavorare con un materiale autentico il quale presenta la lingua in contesto, che porta la “cultura” in classe, che trasporta gli studenti fuori classe, che stimola l’immaginazione e la fantasia, che genera motivazione, che gli rende meno consapevoli d’apprendere offrendogli la possibilità di praticare sia le abilità ricettive che produttive. Il percorso che si è presentato ha riconfermato la valenza educativa del cinema, anche in prospettiva culturale.

## NOTE

<sup>1</sup> Robert Escobar su Il Sole 24 Ore.

<sup>2</sup> L’informazione della scheda di presentazione del film è tratta dai dati della scheda del film *Mediterraneo* in Internet.

<sup>3</sup> In italico sono alcune delle risposte delle varie attività, date dagli studenti di italiano del livello B2.

## BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l’educazione linguistica*, Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra edizioni, Perugia.
- Ballarin, Elena (1999), *Parole comuni culture diverse*, Marsilio, Venezia.
- Bigotti, P.; Caon, F. (2004), *La didattica della letteratura, del cinema, della storia dell’arte e della musica*
- De Mauro, T.; Mancini, F.; Vedovelli, M.; Voghera, M. (1993), *Lessico di frequenza dell’italiano parlato*, Milano: Etas Libri.
- Disdori, P. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Le Monnier.
- Porcelli, G.; Dolci, R. (1999), *Multimedialità ed insegnamenti linguistici*, Torino: UTET Libreria.



# Moyens d'apprendre et de pratiquer le français langue étrangère

Daniela SCORȚAN  
Université de Craiova,  
Département de Langues Étrangères Appliquées

**ABSTRACT:** *Means of Learning and Practising French as a Foreign Language*

The French foreign language professor must permanently bring up to date his techniques of teaching with the new tendencies, he should not perceive the student any more like a receptacle of knowledge, but as an individual with a strong personality who becomes the principal character in the process of training. The professor will choose the techniques used according to the capacity which he wants to develop in the students and will not forget to request their points of view on the method and the solved exercise. Thus the professor will succeed in adapting techniques of teaching to the needs of his students.

**KEY WORDS:** *teaching techniques, training, oral communication, role play*

La mission d'un professeur de français langue étrangère recouvre plusieurs aspects d'une grande importance. Premièrement, il doit aider ses étudiants à acquérir des connaissances qui leur permettent de communiquer en français avec des francophones. Ensuite, il doit rendre ses apprenants capables de se servir du français dans leur vie professionnelle, plus précisément dans l'exercice de leurs activités économiques. Le professeur insistera sur les avantages de l'apprentissage du français : les futurs économistes avanceront plus rapidement dans leur carrière et ils auront plus de chances d'obtenir un meilleur salaire. En troisième lieu, le professeur doit convaincre ses étudiants qu'en apprenant le français, ils élargissent leur vision sur le monde, sur une autre culture. Il s'agit d'un enrichissement personnel, de l'élargissement de leur perspective interculturelle et de la création de plusieurs options d'affirmation dans leur futur métier. Et non en dernier lieu, le professeur doit insister sur la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères dans le contexte de l'élargissement de l'Union Européenne. En tant que futurs citoyens de l'Union Européenne, les étudiants roumains devraient connaître au minimum deux langues européennes pour pouvoir vivre, travailler et s'intégrer dans cette Europe élargie.

Le professeur de français langue étrangère se confronte avec de nombreuses difficultés pendant le déroulement de l'activité d'apprentissage. Tout d'abord, il

doit actualiser ses techniques d'enseignement aux nouvelles tendances qui remettent en cause la pédagogie traditionnelle. Le professeur doit se faire une autre représentation de l'étudiant ; celui-ci ne doit plus être perçu comme un réceptacle de savoirs, mais comme un individu avec une personnalité forte qui devient le personnage principal dans le processus d'apprentissage.

L'apprentissage est une activité interactive qui implique la collaboration entre le professeur et les étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes. C'est pourquoi, le professeur doit encourager le travail en équipe, une activité qui motive les étudiants. Les études que nous avons fait auprès de deux groupes d'étudiants en première année à la Faculté d'Économie et d'Administration des Affaires ont montré que le groupe qui a été soumis de façon systématique au travail en équipe avait obtenu de meilleurs résultats (nous avons visé la compétence en expression orale en FLE, l'intérêt pour la discipline et les relations interpersonnelles). L'initiation à l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère s'avère au commencement une tâche difficile pour les étudiants parce qu'ils n'ont pas été habitués à travailler ensemble pendant leurs études antérieures au lycée ou collège. Le professeur doit expliquer aux étudiants les habiletés de coopération qui vont les aider à s'intégrer au groupe de travail : ils doivent être capables de travailler en silence, d'accepter les différences entre les membres du groupe, d'être responsables par rapport à la tâche proposée, de partager le matériel mis à leur disposition, de parler chacun à son tour, d'attendre que l'autre collègue ait terminé de parler, d'encourager leurs collègues d'équipe, de faire des concessions, de bien exercer leurs rôles.

Outre les habiletés de coopération, cette technique a pour but de développer aussi des habiletés cognitives : les étudiants doivent être à même d'élaborer des idées, de construire des énoncés à partir de leurs idées et de celles de leurs collègues d'équipe, de faire un résumé, de synthétiser en dégagant l'essentiel, de nuancer leurs opinions. Le rôle de l'enseignant dans ce type d'activité recouvre plusieurs facettes : il doit former les équipes (s'il se décide pour des équipes de quatre étudiants, il choisira un étudiant avancé, deux de niveau moyen et un étudiant faible), assigner des rôles aux étudiants, planifier l'utilisation du matériel, expliquer la tâche à exécuter en utilisant des consignes claires et précises, préciser les critères de réussite, s'assurer que les objectifs d'apprentissage ont été atteints.

Dans les lignes suivantes nous allons illustrer cette technique par une activité qui propose aux étudiants de présenter un compte rendu oralement. Les étapes de cette activité sont les suivantes :

a) le professeur présente l'activité aux étudiants en leur expliquant les objectifs à atteindre : ils doivent lire un article économique de la revue *Capital*, présenter oralement un résumé à leur équipe, respecter les paroles des autres membres de l'équipe, indiquer les aspects intéressants et ceux qui doivent être améliorés ;

b) le professeur forme les équipes (quatre dans notre cas) ;

c) le professeur observe le travail des étudiants, les soutient et facilite le déroulement de l'activité ;

d) les étudiants présentent oralement leurs comptes rendus ;

e) le professeur incite les étudiants à exprimer leurs opinions sur le travail de leurs collègues, d'être objectifs, de critiquer les idées et non la personne ;

f) le professeur ajoute ses propres commentaires. Nous avons constaté que ce travail en équipe a créé une atmosphère détendue dans la classe, les étudiants ont pu exprimer librement leurs opinions et ils ont mieux retenu dans leur mémoire les connaissances acquises pendant cette activité.

Enseigner le FLE ne signifie pas transmettre un contenu, le professeur doit aider les étudiants à acquérir un savoir comprendre, un savoir parler et un savoir écrire. Pour réaliser cet objectif, le professeur doit mettre ses étudiants en situation de communication. Quelles techniques faut-il envisager alors ? Traditionnellement, on a utilisé le terme de réemploi pour désigner les techniques qui permettaient de faire passer l'étudiant de la production d'une phrase apprise dans une situation où l'étudiant devait élaborer une phrase à partir de celle qu'on lui avait proposée. Il s'agissait d'une pédagogie directive guidée où le rapport professeur-étudiant était privilégié. Par exemple, un étudiant s'adresse à son collègue et lui demande un renseignement sur les conditions de travail en France. Son collègue lui répond et veut savoir à son tour quelles sont les conditions de travail en Roumanie. Sur cette base, les étudiants doivent produire un texte. Les productions des étudiants s'inscrivent dans des situations interactives : ils doivent répondre et enchaîner à partir d'une réponse. La compétence de communication est en jeu. Le professeur donne aux étudiants la possibilité d'élaborer un grand nombre de phrases, grâce à la variété des réponses possibles. Dans la phase de préparation de l'exercice, les étudiants peuvent demander au professeur des mots du lexique dont ils ont besoin. L'ensemble de la classe pourra bénéficier des productions nouvelles réalisées par les participants à l'activité. Cela crée un apprentissage parallèle à celui prévu dans la méthode, apprentissage lexical et consolidation grammaticale permanente, puisque toutes les productions des étudiants seront corrigées par l'ensemble de la classe.

De nos jours, le professeur peut donner plus de liberté de production aux étudiants, avec l'utilisation du jeu de rôles comme nouvelle forme de réemploi. Le jeu de rôles est centré sur l'étudiant apprenant, il prend en compte ses besoins et ses intérêts, c'est un enseignement basé sur le sens et l'authenticité. Ce qui est le plus important, c'est de favoriser l'attitude ludique chez les étudiants, mais le matériel, les règles, le contexte y contribuent largement. Le professeur doit fournir un matériel attirant et bien conçu, formuler des règles claires, intéressantes et dynamiques, créer une atmosphère détendue en classe. Pourtant un jeu pédagogique bien préparé laisse aussi une place à l'imprévu. Le professeur ne doit

pas être angoissé de ne pas avoir tout prévu. Les étudiants doivent être des joueurs, non des joués (le professeur ne doit pas obliger un étudiant à participer à un jeu auquel il ne souhaite pas s'intégrer). Il est souhaitable dans ce cas d'offrir à l'étudiant respectif des alternatives, soit au cadre du jeu en tant qu'observateur, arbitre, gestionnaire du matériel, soit dans des activités parallèles avec le même objectif pédagogique. Cette technique consiste à donner le déroulement d'une situation où les répliques peuvent être désignées par les actes de parole qu'elles permettent d'accomplir.

Dans les lignes suivantes nous allons proposer un type de jeu très apprécié par les étudiants à la Faculté de Géographie :

**Le nom du jeu :** *Tour de France*

**Objectif :** sensibiliser les étudiants à la vie culturelle française, exploiter le contenu des leçons théoriques.

**Matériel requis :** une maquette de France avec les régions soulignées en couleur ; plusieurs cartes sur lesquelles sont inscrites les questions auxquelles les étudiants doivent répondre (pendant les cours antérieurs les étudiants ont étudié la partie théorique, le jeu se proposant de vérifier les connaissances acquises et de les renforcer).

**Niveau de langue :** intermédiaire ou avancé.

**Activités langagières visées :** production orale et interaction orale.

**Durée estimée du jeu :** une heure au maximum.

**Déroulement du jeu :** 22 régions de France et des questions concernant ces régions sont notées sur des cartes mises dans une boîte. Chaque étudiant choisit au hasard une carte, annonce à voix haute la région qu'il a trouvée, lit les questions inscrites sur la carte et essaie de répondre. Il y a 6 types de questions :

- a) Donnez une caractéristique géographique de la région ;
- b) Que savez-vous des sites naturels de la région ? ;
- c) Quelles personnes ont marqué la vie culturelle de la région ? ;
- d) Quelles spécialités gastronomiques de la région connaissez-vous ? ;
- e) Citez un proverbe fameux dans la région ;
- f) Énumérez quelques villes importantes de la région.

Le gagnant du jeu est l'étudiant qui a répondu correctement au plus grand nombre de questions.

À partir d'un certain niveau d'acquisition des notions de base, le professeur peut entraîner les étudiants à interpréter des textes. Le choix des textes doit être fait, autant que possible, à partir de sujets d'intérêt des étudiants. Il s'agit dans cet exercice de dégager les intentions des locuteurs, de les commenter, chaque étudiant pouvant avoir sa propre interprétation. Cette technique est guidée. Le professeur pose des questions à ses étudiants : Pourquoi l'auteur dit-il cela ? Qu'est-ce qu'il veut suggérer ? Quelle est la conséquence du phénomène décrit dans le texte ? Il est évident que le professeur ne peut pas utiliser un texte qui serait uniquement

fonctionnel, où les intentions sont en principe très claires et ne nécessitent aucun commentaire. En utilisant cette technique, le professeur peut constater la parfaite disponibilité des étudiants qui se sentent libres de produire l'interprétation qui leur convient.

Nous allons prendre comme exemple d'activité en classe de FLE, l'interprétation d'un article économique du type argumentatif paru dans la revue *Les Échos*.

Le titre de l'article : « Microcrédit, principes, effets économiques et impact social » (*Les Échos*, le 8 décembre 2006).

L'activité sera structurée en plusieurs étapes :

1) les étudiants lisent le texte une première fois pour en prendre connaissance ;

2) le professeur pose les questions suivantes aux étudiants :

Quel est l'intérêt du texte ?

De quoi parle l'auteur du texte ?

Quel est le thème général ?

Quelle est l'idée générale que l'on peut dégager ?

3) le professeur demande aux étudiants d'observer dans le texte comment l'auteur de l'article structure son message et le rend de plus en plus précis et détaillé. Les étudiants lisent encore une fois en silence le texte et cette fois-ci ils prennent des notes sur leurs brouillons ;

4) les étudiants exposent leurs idées et le professeur les entraîne dans une discussion finale qui se propose de voir si les étudiants partagent l'opinion de l'auteur de l'article ou s'ils pensent différemment.

Après la production orale, le professeur peut guider les étudiants vers la production écrite qui est naturellement liée à la capacité de lecture et de compréhension. Produire un texte suppose que les étudiants connaissent les règles d'organisation du genre de texte produit (écrire une carte postale, un C.V., une lettre de remerciements, un récit, un résumé, un compte rendu). Posséder ce genre de savoir-faire exige de connaître l'organisation de ces types de texte. Par exemple, une lettre de remerciements à un ami prend une forme différente d'une lettre destinée à des relations lointaines. Savoir écrire, aussi bien que savoir parler, c'est avoir à sa disposition, des modèles de discours. Pour que les étudiants acquièrent progressivement ces modèles, ils doivent lire beaucoup de textes, en mémoriser l'expression et s'exercer à l'écriture sur des passages brefs et ensuite plus longs. Dans les niveaux avancés, les étudiants attendent que le professeur les note et commente leurs productions. Cela ne suffit pas. Le professeur doit utiliser aussi les capacités d'évaluation des étudiants, en leur proposant d'évaluer des textes produits par l'un d'entre eux, de les juger, non seulement en termes de correction

linguistique, mais aussi de cohérence et d'expressivité. Les étudiants se sentiront en compétition et feront de leur mieux pour obtenir une bonne note.

En conclusion, le professeur choisira ses techniques en fonction de la capacité qu'il veut développer chez l'étudiant et n'oubliera pas de demander à ses étudiants leurs points de vue sur l'exercice et la méthode utilisée. C'est ainsi qu'il pourra varier son enseignement et l'adapter aux besoins des apprenants.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Barbot, Marie-José (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris : Clé International.
- Brougère, Gilles (1995), *Jeu et éducation*, Paris : L'Harmattan.
- Dufeu, Bernard (1996), *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris : Hachette FLE.
- Linard, Monique (1996), *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris : L'Harmattan.

# Don Juan francophone

Lavinia SIMILARU  
Université de Craiova,  
Faculté des Lettres

## ABSTRACT: *Francophone Don Juan*

Don Juan was born in Spain, at the beginning of the XVII<sup>th</sup> century, but he has forgotten his first author (Tirso de Molina, Andrés de Claramonte, Calderón de la Barca, this literary enigma has never been solved), to tempt the pen of writers of genius like Goldoni, Mozart, Puskin, A. Dumas, Lenau, Byron, Baudelaire, G.B. Shaw...

The Spanish seducer has made a brilliant career in the Francophone countries, being the object of attention of writers like Molière, A. Dumas, A. de Musset, Théophile Gautier, M. de Ghelderode, H. de Montherlant...

**KEYWORDS:** *literature, myth, seducer, Spanish, French*

Don Juan a abandonné son premier auteur pour tenter la fantaisie de plusieurs illustres créateurs (Molière, Goldoni, Mozart, Pouchkine, Alexandre Dumas, Lenau, Byron, Baudelaire, G.B. Shaw, J. Anouilh, H. de Montherlant...), tout en laissant le territoire des muses – comme dit Francesco Márquez Villanueva<sup>1</sup> – parce que les poètes ne doivent pas le partager seulement avec les musiciens, les philosophes, les biologistes, les chorégraphes, mais avec tous les hommes et toutes les femmes de la rue. Chaque époque a eu son Don Juan et pour cela il a changé de peau sans cesse, pour devenir libre-penseur, épicurien, idéaliste, non conformiste, libérateur sexuel...

Don Juan est né en Espagne, au commencement du XVII<sup>e</sup> siècle. Il est apparu pour la première fois dans *El burlador de Sevilla (Le trompeur de Séville)* et son auteur a été Tirso de Molina, Andrés de Claramonte, ou Calderón de la Barca...

La première représentation attestée est celle de Naples de 1625. Cela veut dire que le mythe est vite passé en Italie. Les compatriotes de Dante l'ont tellement aimé, qu'on a écrit presque immédiatement d'autres versions.

La mode de troupes de théâtre italiennes a emporté la renommée du héros en France : Dorimond (1658) et Villiers (1659) ont publié ses respectifs *Le festin de pierre ou le fils criminel*. En 1665 on représentait le drame de Molière *Dom Juan ou le Festin de pierre*, en augurant au héros un futur brillant dans la littérature française.

Jean Jacques Gautier nomme *Dom Juan* de Molière « *la plus belle, la plus frappante, la plus pathétique, la plus glaçante aussi, des pièces magistrales de*

*l'âge classique* »<sup>2</sup>. Cette pièce garde quand même plusieurs éléments du mythe espagnol, mais altérés. Il paraît que Molière ne connaissait pas *El burlador*, il n'avait lu que les drames italiens de Cicognini (où le valet demandait son argent – c'est ici qu'il a pris l'idée) et celui de Giliberto. Il avait étudié aussi attentivement les comédies en vers écrites par Dorimond et Villiers.

Dans la pièce de Molière l'action se limite à Sicile et commence six mois après la mort du Commandeur. Le héros avait déjà enlevé Elvire, qu'il avait épousée et abandonnée. Il y a aussi d'autres victimes de Dom Juan, les jeunes paysannes Charlotte et Mathurine, que le chevalier séduit dans des scènes très drôles et qui rappellent celles du *Burlador*, où il conquiert Tisbea et Arminta. Dom Juan est au point de se noyer, il met en danger les noces de deux paysans, etc. Ce qui est intéressant ici est qu'aucune des femmes n'a pas de liaison de parenté avec le Commandeur, qui garde pourtant son rôle d'instrument de la colère divine. Les deux frères de done Elvire poursuivent le héros, en lui demandant de réparer l'honneur de leur soeur. Les choses se compliquent au moment où Dom Juan sauve la vie de don Carlos ; les beaux-frères ne peuvent plus mener à bout leurs plans de vengeance.

Dom Juan de Molière proclame qu'il est athée et extrêmement hypocrite. Il n'attache pas d'importance aux avertissements adressés par son valet Sganarelle, par son père et par sa femme.

Il y a la double invitation à souper, selon le modèle du *Burlador*. Le Commandeur demande à Dom Juan qu'il lui donne la main et le fait s'écrouler à l'enfer.

Molière ajoute toute une série d'éléments nouveaux, comme la satire des médecins et de l'hypocrisie de la cour.

Une opinion complètement hostile au drame a exprimé Mercedes Saenz Alonso, en considérant Dom Juan faux, d'ailleurs comme tous les autres personnages. Le héros est un athée dont le blasphème n'existe pas, puisqu'il ne croit pas en Dieu, et l'invitation faite au mort n'est pas un acte de courage, parce qu'il est sûr que celui-ci ne l'acceptera pas. L'exégète espagnole pense que Dom Juan ne manifeste même pas son orgueil au moment de sa mort et réalise une critique de la pièce en général, en considérant que l'insuccès du commencement a été justifié. Elle ne comprend pas comment cette pièce a pu en inspirer d'autres :

La obra – tal como la entendemos ahora – no es buena. No se sostendría en pie si llegara a representarse, salvo si una adaptación le diera la vuelta. Los personajes son falsos en su totalidad; la aparición del Comendador, un recurso artificial, y Doña Elvira, la monja raptada, impregnada en ñoñerías de convento mal digerido. El criado – casi secretario –, Sganarel, un ser rastrero, que se desliza al costado de Don Juan como un reptil, y que secunda sus fechorías, siendo un timorato. Los vengadores, hermanos de Doña Elvira, de cartón piedra. Nos queda la figura de Don Juan, a quien Molière priva de la mínima posibilidad de seducción (...) para el lector o espectador. Es un ateo cuya blasfemia no existe, puesto que no cree, cuya invitación al muerto no es valor, puesto que está cierto de que no acudirá, y donde el cruce al dintel de la muerte tampoco es soberbio, puesto que no espera la eternidad del alma. Su forma de conseguir a la mujer – escuchado por boca de Sganarel – es de



jugador de ventaja, ya que antes que la palabra amor pronuncia la palabra matrimonio, y la mujer siempre ha estado pendiente de la duración de un enlace, que, en el caso de Don Juan, es ventajoso.

Me pasma que esta obra haya servido, con preferencia a la de Tirso, para inspiraciones de otros donjuanes. Y comprendo perfectamente el escaso éxito que obtuvo en su estreno – año 1665 – en París<sup>3</sup>.

En 1669 Rosimond écrivait *Le nouveau Festin de pierre ou L'athée foudroyé*, et en 1677 Th. Corneille versifiait la pièce de Molière.

Don Juan a fait une brillante carrière dans la littérature française, des auteurs fameux se sont intéressés de ses exploits. En 1832 Alfred de Musset écrivait *Namouna*, et en 1833 lui a dédié *Une matinée de Don Juan*. Une année plus tard, Prosper Mérimée l'a évoqué dans un récit de ses *Âmes du Purgatoire*, où on voit le héros pénitent. Blaze de Bury (pseudonyme de Hans Werner) dans le poème dramatique *Le souper chez le Commandeur*. Le sujet a été traité aussi par George Sand dans *Lélia* (1833) et *Le Château des déserts* (1847), et par Théophile Gautier dans *La comédie de la Mort* (1838).

George Sand dans *Lélia* fait que le libertin Sténio raconte l'histoire dans une réunion de dames. Il dit que Dieu avait puni Don Juan, mais celui-ci avait la protection d'un ange du ciel. L'ange s'est métamorphosé en femme, elle est tombé amoureux de Don Juan, et a fait que le héros tombe aussi amoureux de l'ange – femme, pour effacer ses péchés et le faire rencontrer la voie juste. En écoutant Sténio, Lélia le corrige, tout en disant qu'il ne connaît pas la fin de l'histoire. Don Juan est tombé amoureux de l'ange, mais il n'a pas trouvé la voie juste. Il a tué son frère et a recommencé ses scélératesses... L'ange transformé en femme est devenu fou... Don Juan est mort acharné dans le péché... Le ciel est resté sans un ange et l'enfer a gagné un démon. La leçon morale est claire : les hommes ont menti les femmes et ils ont adoré celui qui a abîmé tant de destinées. Jean Rousset dit que l'histoire de Lélia n'est pas seulement un avertissement adressé à celles qui l'écoutaient, mais aussi aux lectrices de G. Sand : elles ne doivent pas se sacrifier à l'homme que les auteurs ont toujours glorifié au détriment d'elles, premièrement comme ravisseur victorieux, après comme pécheur digne de leur pitié<sup>4</sup>.

Alfred de Musset suit Hoffmann et Byron dans sa conception sur le héros. Don Juan n'est plus un pervers, mais un chercheur – même diaphane et pur – de l'amour et de l'idéal. Il nous présente le protagoniste adolescent (*Rameau, encore, tremblant de l'arbre de la vie*) lyrique et sentimental, une sorte de Don Quichotte de l'amour. Cette création est considérée par Mercedes Sáenz Alonso *la más bella en el verdadero valor de la palabra belleza*<sup>5</sup>.

Pour Gautier, La recherche de l'idéal de Musset n'est que la recherche de la beauté et du plaisir, qui conduit Don Juan à la décrépitude précoce. Th. Gautier décrit un séducteur vieux et ridicule, une *momie vivante*, comme appelle Émile Deschanel<sup>6</sup> ce Don Juan.

Le 30 avril 1836 a eu lieu à Paris la représentation de la pièce *Don Juan de Mañara ou la chute d'un ange*, d'Alexandre Dumas père, pièce considérée par Serafino Pizzari « très complexe et riche en actions horribles et terrifiantes. (...) Le

*seul aspect positif du héros de ce mystère réside dans son comportement amoureux* »<sup>7</sup>. C'est un Don Juan mesquin, intéressé par les biens matériels et assassin. Il n'a même plus le sentiment de l'honneur, il arrive à tricher aux dés, en jouant avec done doña Inés. Après quoi, il la fait se suicider. Il ne respecte absolument pas les religieuses, il essaye de séduire Soeur Marthe, mais à la fin il se repent. Il est tué par le fantôme de Don Sandoval, une de ses victimes.

Le mythe de Don Juan apparaît de nouveau dans *Les Adieux de Don Juan*, d'A. Gobineau (1844), *Don Juan barbon* (1848), de G. Lavavasseur, et Baudelaire commence, probablement, en 1853, le drame *La fin de Don Juan*, publié posthument, et un poème, inclu dans *Les Fleurs du mal* (1857), intitulé *Don Juan aux enfers*. Il nous décrit ici le *troupeau* de femmes qui poursuivent le héros et leur *mugissement*, aussi que les autres personnages connus du mythe : Don Luis, le père du protagoniste, qui le montre de son doigt *tremblant* (on ne sait pas si de colère ou de honte), Sganarelle qui lui réclame ses gages, Elvire qui demande un *suprême sourire* et la statue du Commandeur. Mais Don Juan regarde tout cela avec son éternelle indifférence.

En 1864, Don Juan continue ses flâneries dans une pièce *un peu extravagante*, comme l'appelle Serafino Pizzari<sup>8</sup>, *Don Juan converti*, de D. Lavedant, inspirée aussi par la légende de Don Juan de Mañara.

D'autres oeuvres dignes d'être mentionnées ici sont : les drames *Don Juan 89* de Jean Aicard (1889), *La statue du Commandeur*, de Paul Eudel et E. Mangin (1892), les nouvelles *Don Juan à Lesbos* de Maurice Montégut (1892), *Miremonde* de Henry Roujon (1895) et le théâtre chimérique *Don Juaneries* (1896) de Jean Richepin.

Don Juan du récit *Miremond* a 60 ans et il connaît un jeune homme qui le fait se souvenir sa jeunesse perdue. Ils deviennent amis et le héros, pris de mélancolie, lui raconte sa vie, en lui avouant son grand secret : la faute la plus grande qu'il a commis a été l'abandon d'Elvire, la seule femme qu'il a jamais aimée, et après cela elle est morte de tristesse.

Ni même le XXe siècle a oublié Don Juan; le protagoniste de Tirso a trouvé d'autres avatars dans *Le marquis de Priola* (1902) de Henri Lavedan et dans le drame en vers *La vieillesse de Don Juan* (1906) de Jean Mounet-Sully et Pierre Barbier. La pièce de H. Lavedan apporte sur la scène le cri de haine d'un vieillard paralytique, endurci par son impuissance sexuelle et par la perspective de la fin lamentable de sa vie.

En 1915 le poète Guillaume Apollinaire écrivait le roman *Les trois Don Juan*, suivi par le romancier Michel Zévaco, qui publiait en 1916 *Don Juan et Le roi amoureux*. L'année 1921 est la date de la publication posthume du poème dramatique *La dernière nuit de Don Juan* d'Edmond Rostand, où le héros est réduit à la condition de marionnette et le rôle de l'exécuter revient au diable même. En 1921 on représentait aussi à Paris le drame *L'homme et ses fantômes* de H.R. Lenormand. Le suivant est *Echec à Don Juan* (1944) de Claude André Puget, *Le Burlador ou l'ange du démon* (1947) de Suzanne Lilar, *L'homme de cendres* (1949) d'André Obey (la troisième version du *Don Juan* de 1934). On doit ajouter

les romans *Don Juan* (1930) de Joseph Delteil, *Supplément à Don Juan* (1931) de Colette et *Don Juan* (1948) de Marcel Jouhandeau (pseudonyme de Marcel Provence).

En 1928 Michel de Ghelderode publie *Don Juan ou les amants chimériques*, une pièce en trois actes, dédiée à Charlie Chaplin. L'action a lieu dans un seul décor : le bar « Babylone » et on y connaît un Don Juan sans âge, ridicule, accablé par sa légende, qui éclate en sanglots ou essaie de se suicider, avec un geste théâtral, sans mourir quand même, et à la fin est prêt à devenir un bourgeois banal. C'est une parodie sans la plupart des éléments du mythe espagnol, on évoque tout le temps le carnaval et tous les hommes rêvent d'être Don Juan, comme disait José Ortega y Gasset.

Henry de Montherlant a écrit en 1956 la pièce *La Mort qui fait le trottoir* (*Don Juan*), qui a été représentée, sans grand succès, en novembre 1958 à Paris. L'auteur avouait que c'était une réaction contre l'abondante littérature qui avait transformé Don Juan en un « mythe », en *un personnage chargé de sens profond*<sup>9</sup>. Il ironise les Penseurs-qui-ont-des-idées-sur-Don-Juan, surtout l'Allemand Ranke, auteur d'un *Don Juan et le double*, où il cherche de donner au héros un concept du romantisme allemand: la recherche de l'absolu.

Montherlant a voulu son héros simple, *sans anvergure* :

Don Juan dans ma pièce est un personnage simple ; il n'a pas d'anvergure : je l'ai voulu ainsi. Il court après toutes les femmes. Il ne leur souhaite pas de mal, au contraire ; il n'est pas méchant, il est même « sensible », comme on disait au XVIII<sup>e</sup> siècle. Il a une grande générosité puisque de nombreux malheurs lui arrivent par le seul fait de s'être avoué le séducteur d'Ana de Ulloa pour innocenter un homme qui était accusé faussement de l'être<sup>10</sup>.

Le héros de Montherlant est aussi un vieillard de 66 ans. Un de ses bâtards, Alcacer, l'accompagne. Don Juan est, bien sûr, intéressé par les femmes, elles constituent la seule raison de sa vie. Ana de Ulloa, qu'il a séduite quand elle avait 16 ans, l'aime encore, même s'il a tué son père. L'auteur montre que la principale caractéristique du personnage est la mobilité, il change très facilement ses opinions ou son état d'âme. Mais il faut admettre que ce Don Juan a toute une série de qualités, il est honnête et généreux, mais surtout sincère. Il ne ment jamais, il commet même l'imprudence d'avouer au Commandeur que c'était lui qui avait séduit Ana, et pas le duc Antonio, qui en avait été accusé et puni.

Les deux idées qui l'obsèdent sont celle de la possession amoureuse et celle de la mort. Dans la première scène du troisième acte, étendu sur le divan, Don Juan prononce les yeux fermés : « *Une pensée pour l'amour... Une pensée pour la mort... Une pensée pour l'amour... Une pensée pour la mort...* »

Même si la pensée de la mort ne lui permet pas dormir tranquillement, il affirme être un athée convaincu. Mais parfois il sent le besoin d'évoquer Dieu : « *Mon Dieu, je fais le voeu d'aller à Santiago si j'ai la vie sauve* » (III, 6).

Mais il n'oublie pas d'ajouter immédiatement : « *Mais je ne fais pas le voeu de croire en Vous, ça non.* »

Il devrait s'en aller, parce qu'il est poursuivi pour avoir tué le Commandeur, mais il désire revoir Ana et c'est pour cela qu'il décide rentrer à Séville. Évidemment, il se travestit, comme l'a fait toujours. Mais cette fois son masque est une tête de mort, qu'après il ne peut plus ôter, il s'unit à sa chair. C'est de cette façon que le surnaturel intervient dans la pièce de Montherlant.

Il y a ici, comme on a vu, plusieurs éléments du mythe espagnol, mais changés, et parfois parodiés. On a dit que la statue du Commandeur avait commencé à incommoder les auteurs à partir de Goldoni. Montherlant la garde, mais elle n'a plus le rôle de punir Don Juan, ce n'est qu'une farce de carnaval : deux carnavaliers se cachent dans la statue en espérant que Don Juan s'effraye pour pouvoir voler.

Une pièce incroyablement moderne qui vient prolonger le mythe est *Monsieur Jean* de Roger Vailland (1959). Ce Monsieur Jean est un homme digne de son époque : il est le propriétaire de plusieurs firmes cotées à la bourse, il a bien sûr de l'argent et du pouvoir. Il peut faire tomber les gouvernements dans son pays, ou posséder toutes les femmes qu'il désire. Celles-ci sont séduites plutôt de sa générosité que de ses qualités ou de son charme. Il a l'habitude d'assurer le futur des jeunes filles qui ont fait l'amour avec lui.

Monsieur Jean est, bien sûr, athée convaincu, il hait son père et aime la science.

La femme de ce Don Juan est digne de lui : elle est une entremetteuse qui cherche des amantes pour lui et qui en tient à jour la liste. Les noms qui figurent dans ce catalogue sont nombreux : 630 Italiennes, 231 Allemandes, 100 Françaises et 60 Turques, et les 1300 d'employées de sa firme. Il y a aussi Marine, la téléphoniste et Hélène, oubliée depuis quelques jours.

Le Commandeur est ici un ingénieur qui travaille dans les usines de monsieur Jean. Le patron le tue d'une manière inattendue et très actuelle : il le fait conduire un avion qui se désintègre pendant son vol d'essai. Les mauvaises langues ne perdent pas l'occasion d'affirmer que le patron n'a voulu que se débarrasser d'un mari inopportun. Le héros essaye de se trouver des excuses dans les discussions avec sa femme. Cette hypocrisie fait Serafino Pizzari penser au protagoniste de Molière<sup>11</sup>.

Très originale est aussi la fin que l'auteur imagine pour ce personnage : M. Jean a voulu honorer sa victime, comme Don Juan de Zorrilla (*Don Juan Tenorio*, 1844). Il a fait étaler dans son bureau un tableau du Commandeur, avec une couronne votive. On a commis une erreur de calcul : le clou cède, le tableau tombe et tue son propriétaire.

Serafino Pizzari observe que la conclusion de la pièce aussi rappelle celle de Molière, mais cette fois c'est Madame Leporelle qui demande ses gages.

Le mythe de Don Juan en France se prolonge jusqu'en 1977, avec *La fin de Don Juan*, de Perrelet.

## NOTES

- <sup>1</sup> Francisco Márquez Villanueva, *Orígenes y elaboración de «El burlador de Sevilla»*, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996, p. 11.
- <sup>2</sup> Préface de *Dom Juan ou le Festin de pierre* de Molière, l'édition Livre de poche.
- <sup>3</sup> « La pièce – comme nous la comprenons aujourd'hui – n'est pas réussie. Pour être acceptée par un public contemporain, la pièce nécessiterait une réadaptation totale. Les personnages sont totalement faux ; l'apparition du Commandeur, un procédé artificiel, et Dona Elvire, la nonne enlevée, imprégnée de bêtises de couvent mal digérées. Le serviteur – presque secrétaire –, Sganarelle, un être infâme, qui traîne auprès de Dom Juan comme un reptile et qui l'aide à commettre des crimes, est un timide. Les vengeurs, les frères de Dona Elvire, ressemblent à des figurines de papier. Il nous reste la figure de Dom Juan, auquel Molière enlève la moindre possibilité de séduction (...) pour le lecteur ou pour le spectateur. Il est un athée pour qui le blasphème n'existe pas, parce qu'il est non-croyant, et l'invitation adressée au mort n'est pas une preuve de courage, parce qu'il est sûr que le mort ne va pas l'honorer. Il n'est pas présomptueux même au seuil de la mort car il n'attend pas l'immortalité de l'âme. Sa manière de triompher sur la femme – selon Sganarelle – est comparable au jeu avec des cartes truquées, car avant le mot « amour » il prononce le mot « mariage », et la femme a toujours été intéressée par la durée d'une liaison, qui, dans le cas de Dom Juan, est avantageuse. Je suis étonnée par le fait que cette pièce a constitué, beaucoup plus que celle de Tirso, la source d'inspiration pour d'autres Dom Juan. Et je comprends parfaitement pourquoi elle n'a pas eu beaucoup de succès lors de sa première – en 1665 – à Paris. » (notre traduction, L.S.) Mercedes Sáenz Alonso, *Don Juan y el donjuanismo*, Madrid : Ediciones Guadarrama, 1969, p. 141.
- <sup>4</sup> Jean Rousset, *Le mythe de Don Juan*, Paris : Librairie Armand Colin, 1978, p. 41.
- <sup>5</sup> Mercedes Saenz Alonso, *op.cit.*, p. 151.
- <sup>6</sup> Émile Deschanel, *Le romantisme des classiques*, Paris : Calmann Lévy, 1983, p. 292.
- <sup>7</sup> Serafino Pizzari, *Le mythe de Don Juan et la comédie de Molière*, Paris : Éditions A.-G. Nizet, 1986, p. 42.
- <sup>8</sup> *Op.cit.*, p. 50.
- <sup>9</sup> Henry de Montherlant, *La Mort qui fait le trottoir (Don Juan)*, Paris : Gallimard, 1972, *Notes*, p. 157.
- <sup>10</sup> *Ibidem*.
- <sup>11</sup> *Op.cit.*, p. 62.

## BIBLIOGRAPHIE

- Márquez Villanueva, Francisco (1996), *Orígenes y elaboración de «El burlador de Sevilla»*, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pizzari, Serafino (1986), *Le mythe de Don Juan et la comédie de Molière*, Paris : Éditions A.-G. Nizet.
- Rousset, Jean (1978), *Le mythe de Don Juan*, Paris : Librairie Armand Colin.
- Sáenz Alonso, Mercedes (1969), *Don Juan y el donjuanismo*, Madrid : Ediciones Guadarrama.

## Femeile în opera lui Iuvenal

Mădălina STRECHIE  
Universitatea din Craiova,  
Facultatea de Litere

### RÉSUMÉ : *Les femmes dans l'oeuvre de Juvénal*

La présente étude se propose de mettre en évidence le fait que l'œuvre de Juvénal représente une source précieuse pour l'histoire des femmes du Rome antique. L'auteur nous présente les femmes romaines (matrones, courtisanes, esclaves), telles qu'elles sont analysées par l'esprit critique du poète.

Décrites en antithèse avec les femmes héroïnes de l'histoire romaine, les contemporaines de Juvénal sont dépourvues de moralité, sans préjugés, capricieuses, à la recherche d'aventures passagères et mènent une vie bohème.

### MOTS-CLÉS : *Juvénal, œuvre poétique, femmes romaines*

În opera lui Iuvenalis, se observă, o bună oglindire a secolului său cu toate realitățile sale, care devin obiect al artei poetului. Moravurile societății urmau îndeaproape procesul de decădere generală a Imperiului Roman, poetul fiind martor al succesiunii vertiginoase a numai puțin de șase împărați faimoși, fiecare, prin lăcomie, violență, cruzime și dintre care, numai doi au un sfârșit liniștit. Lupta acerbă pentru putere, coruperea armatei, înjosirea Senatului, comploturile politice, „revoluțiile de palat”, războaie civile, războaiele de la granițele imperiale, sugrumurarea libertăților, impozite arbitrare, creșterea nefastă a delatorilor, patricide, incesturi, adultere, sumbră fotografie a vieții din Imperiul Roman, este redată de poet.

Femeile sunt zugrăvite fără menajamente. Astfel, în timpul lui Domitian ele se plimbă, fără rușine prin piața publică alături de amanți, îmbrăcate strident și împotriva tuturor conveniențelor, chiar în haine masculine:

Când un trântor și bezmetic ce-a prăduit avutul părinților pe cai și grajduri,  
mi se crede-n drept s-aștepte ca să i se dea șefia  
unui pâlț de călărime, fiindcă mână-n goana mare  
caru-i dichisit pe calea lui Flaminus asemeni  
tânărului Automedon? Însuși strânge-n mână hățul  
sa-și dea gata adorata ce stă-n car cu el alături  
îmbrăcată bărbătește...<sup>1</sup>

Rangul cavalerilor este vizat, în aceste versuri, deoarece numai ei primeau comenzi militare în cavalerie, *pâlcul de cavalerie* putea fi prima miliție equestră. Tânărul nu putea fi de rang senatorial, deoarece serviciul lor militar era în cadrul legiunii, mai mult, nu primeau comenzi ale trupelor de cavalerie. Femeia putea fi de același rang, sau o curtezană. Cea de-a doua ipoteză este mai plauzibilă deoarece lor, le erau permise plimbările în care alături de bărbați.

Un alt portret la fel de frapant, este și acela al unei matroane care nu are nici un fel de remușcare atunci când, îi toarnă otravă soțului o adevărată criminală care ucide cu premeditare:

...Iată ți se arată-n cale și-o matroană impozantă: gata-i să-și îmbie soțul  
ars de sete, să dea dușcă dulcele vinaț de Cales,  
după ce avut-a grijă să-l amestece în taină  
cu ucigător veninul de rubetă, mai dibace ca Locusta,  
ea dă lecții ageamiilor ei rude  
cum își pot mâna la goapă prin mulțimea zurbagie  
soții-nvinețiți de-otravă...<sup>2</sup>

2

Versurile dovedesc puterea femeilor în familie și mai ales disimularea acestora în societate. Sunt lipsite de scrupule cele care apelează la otrăvuri, ca adevărate maestre, putând transmite aceste practici neortodoxe și mai grav în ochii poetului dând exemple și altor matroane. *Impozantă* este folosit cu două sensuri, unul, pentru a evidenția statutul social al femeii respective, iar al doilea se poate referi la greutatea acesteia.

Nici nurorile nu scapă de critica satirică. Ele nu mai au respect pentru valorile familiale, dedându-se la acte reprobabile, fiind interesate numai de aspectele pecuniare:

Cum să dormi, în nepăsare, când o noră lăcomită  
După bani cedează lesne, socrului care o corupe.<sup>3</sup>

Relațiile premaritale, nu mai respectă nici o convenție socială. Virtutea femeilor lui Iuvenalis, nu mai are nimic de a face, cu cea a simbolurilor feminine romane. Dincolo de aparențe găsim, femei fără o minimă pudoare:

...iar logodnice gingașe, mult înainte de logodnă  
În necinste terfelite...<sup>4</sup>

Idealul feminin din Republică a murit o dată cu virtutea acelor femei. Întemeierea unei familii, este acum, o afacere. Organizarea căsătoriilor, ca adevărate afaceri, nu scapă penelului lui Iuvenalis:

S-a văzut cândva la Roma ginere primit în casă  
Până n-are avere cel puțin cât zestrea fetei?"<sup>5</sup>

O familie se clădește acum numai pe baze pecuniare, integrându-se în societatea unde „*Totul e pe bani la Roma.*”<sup>6</sup>

Superficialitatea femeilor este foarte aspru criticată de către satiricul latin. Matroanele înstărite, se ocupă numai de lucruri fără sens și profunzime, având ca unic scop moda și obiceiurile pedante:

...matroana de atâta mahniciune,  
va să-și uite de găteală, nobilii și-or pune doliu...<sup>7</sup>

Degradările fizice sunt evidențiate, mai ales creșterea în greutate, adoratele acum sunt „...*adornate dolofane*...”<sup>8</sup>

Soțiile nobile au dedicat o satiră specială și anume Satira a VI-a, le demascându-le lipsa de virtuți și moravuri, care odinioară înnobilau femeile romane din vremurile de început al cetății, care iubeau simplitatea, când *mos maiorum* era o modă:

Pe atunci nevasta o munteancă sănătoasă așternea cu-ndemănare  
pădureț culcuș de nuntă, fie că din frunze, fie că din paie,  
fie că din piei de fiare, vânătura de prin preajmă.  
Nicidecum semuitoare ție Cynthia sau ție dulce Lesbia...<sup>9</sup>

Instituția căsătoriei este acum, în timpul poetului, lipsită de orice urmă de morală și coeziune, pentru că, nu se mai fondează pe interesul, iubirea și fidelitatea partenerilor. Femeile sunt comparate cu ștreangul, nemaifiind demne de căsătorie:

...cum să-ți iei pe cap stăpână, când mai sunt pe lume  
ștreanguri să te scape...<sup>10</sup>

Independența și libertatea femeilor este cauza, după părerea poetului a decăderii lor morale și spirituale. Ele merg neînsoțite și nu ezită să se angajeze în relații efemere, fiind dornice de distracții mondene. Locurile publice sunt de altfel, pentru femei, ocazii pentru punerea în aplicare a planurilor lor de seducție:

La plimbare, pe supt portice oare n-o să ți se arate  
acea gingașă femeie demnă de-ale tale visuri?  
sau pe bănci, la teatre, oare nu găsi-vei măcar una  
s-o iubești fără teamă și s-o duci de-acolo acasă?  
...O Tuccia, sfârșită, simțurile ce și le pierde, iar o Apula deodată,  
geme-adânc, cu prelungire, ca-ntr-o strânsă îmbrățișare.  
Numai Thymele se uită cu ochi mari încremenită  
Thymele e ageamie și abia acum învață...<sup>11</sup>

Poetul ne descrie și metodele de seducție ale femeilor romane și mai mult influența lor asupra tinerelor care sunt *ageamii* dar învață.

Reprezentantele sexului slab nu se mulțumesc să participe la spectacole publice și să și le întrețină prin implicarea lor directă în industria spectacolelor



romane. Din cauza acestor ocupații, îndatoririle familiale sunt abandonate, copiii nu mai au loc în timpul femeilor ocupate cu mondenități. Ei sunt abandonați pentru pasiuni de moment, cu vedetele spectacolelor de gladiatori. Rangul social este direct proporțional cu decăderea morală. Nici *clarissimae feminae* nu fac excepție pentru că, aflăm, de o soție a unui senator care își abandonează atribuțiile materne și domiciliul conjugal, pentru a urma o pasiune de moment cu un gladiator, deci un personaj la modă, o vedetă a vulgului, un străin de valorile romane, dovedind că are un singur scop în viață „*terfelirea cinstei*”:

Eppia nevasta unui senator fără rușine  
Întovărăși o școală de gladiatori, departe  
.....  
Și uitându-și casa, soțul, surioara, nici de patrie nu-i pasă.  
Ticăloasa și copii și i-a părăsit în lacrimi...<sup>12</sup>

Idealurile feminine ale vremii descrise, sunt total străine de ceea ce a reprezentat idealul feminin, din vremurile de aur ale virtuții romane. Ele încalcă tradiția romană, făcând pasiuni pentru bărbații arenelor, în fapt niște semisclavi. Se pare că era un fenomen destul de răspândit din moment ce poetul îi dedică destul de multe versuri. O cauză a înfiripării acestor idile, era libertatea de care se bucurau femeile, libere să meargă în locurile publice, în for, la teatru și în amfiteatre. Gladiatorii erau, se pare, răsfățații publicului feminin din înalta societate, stârnind pasiuni „*înfocate*”: „*Za, trident, pumnal și lance doar într-ăst morman de fiare / stă iubirea înfocată a femeilor acestor...*”<sup>13</sup>

Femeile imperiale sunt un contraexemplu pentru celelate mai ales prin portretizarea Messalinei: „*...își prostituează trupul...*”<sup>14</sup> Dezmațul femeilor romane este unul nemainîntâlnit căsătoria fiind pentru unele posibilă doar din cauze materiale, mai cu seamă datorită deținerii de către unele a unor mari capitaluri financiare, ceea ce demonstrează că și femeile puteau deține astfel de capitaluri și mai mult puteau să dispună de acestea după bunul lor plac, chiar să își cumpere soți de această valoare:

...Cesennia este atâta de perfectă?  
Simplu fiindcă milionul de sesterti adus ca zestre  
e convingător și face pentru atâția bani  
ca soțul să o proclame virtuoasă.<sup>15</sup>

Femeile bogate sunt și cele mai capricioase femei ale Romei. Soțiile celor bogați devin o cauză a spoliei averii soților lor, devenind prin pretențiile lor, o povară pentru aceștia: „*...Tot ce n-are ea în casă și-au vecinii / bărbatul să-i cumpere pe dată.*”<sup>16</sup>

Poetul este foarte neîncrezător, că ar mai putea exista femei demne de Roma, asemănătoare Corneliiei, mama fraților Grachi. Oricum speranța, că ar putea fi găsite în Roma, este abandonată de poet, mai ales că, femeile din vremea sa pe care

el le-a cunoscut erau departe de acele femei romane care au intrat în istoria romană, precum sabinele:

...Hai să zicem c-ar fi una și frumoasă și decentă  
și bogată și fecundă, care poate să-și arate  
subt portice-nșiruite, nesfârșit șirag de statui  
de-a străbunilor iluștri, mai neprihănită încă  
decât castele sabine care-n vremi se aruncară  
despletetite-n bătălie și-au curmat războiul crâncen  
rară pasăre în lume cum e lebăda cea neagră.<sup>17</sup>

Averea este cea care a dus la pierzanie femeia și libertatea de a decide în privința ei: „...o avere ne-nsemnată, iată ce păstra pe vremuri / gingașa neprihănire a femeilor romane...”<sup>18</sup>

O cauză a degradării moravurilor societății romane este tocmai celebra *pax romana*, pentru că ajunge să devină un *otium*, care anihilează virtuțile romane, suferind de influența moravurilor străine ale învingătorilor ei, care de fapt îi înving pe învingătorii lor: „îndelunga pace ne aduce numai rele. / Mai nefastă ca războiul, ne apasă, desfrânarea ce războiul lemea-n-vinsă.”<sup>19</sup>

Un mod de a fi influențați de moravurile străinilor este și căsătoria cu femei alogene. Pentru a scoate în evidență caracterul lor etnic, poetul le descrie defectele fizice sau acele elemente definitorii, prin care diferă față de cele romane: „îi spunem Europa unei pocituri de față, slută, cocoșată...” ca și „femeia nobilă, din neamul lui Iulus.”<sup>20</sup>

Soția nu trebuie să fie folosită pentru cariera soțului, ca un prilej de parvenire:

...nevasta-ți este credincioasă, fără pată  
și nu cată hămesită ca o harpie Caleno  
cu alungite unghii-ntoarse să cutreire orașe, scaune de judecată  
ca să scoată bani atuncea  
poți să urci cu obârșia până la Picus.<sup>21</sup>

Vechile romane îi strânesc admirația poetului atât prin însușirile fizice, cât mai ales morale și caracteriale, și de aceea le portretizează foarte frumos, pline de viață și în rolul onorante, mai toate, fiind prezentate în lupta pentru statul roman, evidențiindu-le curajul de care ele au dat dovadă: „...unei Clelia, fecioara, ce-nontând trecut-a Tibrul, / margine despărțitoare a împărăției noastre...”<sup>22</sup>

Totul depinde de zei în concepția lui Iuvenal, în ceea ce privește femeile demne de căsătorie, fondatoare și gardiene ale familiei romane și a idealurilor ei. Ambii parteneri se pot afla în relații paralele, astfel încât nici asupra moștenitorilor nu pot fi certitudini: „...însă cum va fi nevasta, însă cum vor fi copiii, / numai zeii pot s-o știe...”<sup>23</sup>

Unele mame devin chiar un pericol pentru moravurile copiilor ei, putând influența negativ viața și caracterul acestora, prin exemplul personal nedemn, fiind responsabile de de pervertirea ficelor:

Oare este atât de simplu încât să te aștepți ca fata unei Larga,  
să nu fie o stricată, câtă vreme n-a fost niciodată-n stare să numească iute-iute  
toți ibovnicii mămişii, căci pe când era fecioară  
era mă-si confidentă, iar acum mama însăși o învață

.....  
E o pildă a naturii: cel mai repede, mai strașnic  
Să ne depraveze, pilda dezmățărilor de-acasă...<sup>24</sup>

După cum se observă marele satiric latin, Iuvenal a creionat multe portrete de femei cam din toate categoriile sociale, mai ales din cele două ranguri și nu numai, (soții de senatori, de cavaleri, matroane respectabile, curtezane, liberte, peregrine, sclave), de vârste diferite (femei tinere, copile, fetițe, femei vârstnice). De asemenea autorul ne dezvăluie unele poziții ale femeilor în economie, unele sunt posesoare de capital funciar altele de capital financiar. Datorită acestui lucru ele sunt privite ca adevărate patroane care au clienți. Femeile pot frecventa locurile publice fără să fie îngrădite de nimeni și de nimic. Sunt capricioase, infidele, dornice de senzații, cheluitoare. Moda constituie pentru ele un scop în viață. Căsătoria este doar un interes de sporire a averii sau a perstigiului personal.

Din aceste considerente putem afirma că, femeile se bucurau de multe libertăți și poziții sociale privilegiate. Își puteau permite multe extravagante și duceau o viață boemă. Moralitatea lor este în scădere, familia, și mai mult, copii nu sunt priviți ca o prioritate, multe dintre ele chiar își abandonează copii; majoritatea treceau prin mai multe căsătorii și divorțuri succesive.

## NOTE

<sup>1</sup> Iuvenal, *Opere*, traducere, cuvânt înainte și note de Lascăr Sebastian, București: Editura Tineretului, 1966, pp. 23-24, (*Satira I*).

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 36, (*Satira III-a*).

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 55, (*Satira a IV-a*).

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 60-61.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 63.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 63.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 67.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 83, (*Satira a VII-a*).

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 88.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 107, (*Satira a X-a*).

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 121, (*Satira a XIV-a*).

## **BIBLIOGRAFIE**

Cizek, Eugen (2003), *Istoria Literaturii Latine*, vol. I, II, ediția a II-a revăzută și adăugită, București: Grupul Editorial Corint.

Grimal, Pierre (1997), *Literatura Latină*, Traducere de Mariana și Liviu Franga. Note suplimentare și cuvânt înainte de Liviu Franga. Medalion biografic Pierre Grimal de Eugen Cizek, București: Editura Teora.

Iuvenal (1966), *Opere*, traducere, cuvânt înainte și note de Lascăr Sebastian, București: Editura Tineretului.

## Pièges du lexique français

Cristina TABLICĂ  
Université de Craiova,  
Département de Langues Étrangères Appliquées

### **ABSTRACT:** *Traps of French Vocabulary*

This article presents the difficulties of teaching french vocabulary to Romanian students learning French.

**KEYWORDS:** *French vocabulary, teaching, Romanian students*

La langue française, une langue de civilisation, un instrument de la pensée, sert à la communication orale et écrite de ceux qui la parlent ou l'écrivent : Français ou étrangers, elle est le support d'une activité littéraire ou artistique intense des millions d'êtres.

Beaucoup de Roumains font souvent des erreurs typiques, étant convaincus que la langue française s'apprend facilement, sans effort, vu sa ressemblance approximative à la langue roumaine.

Il y a en roumain des mots qui s'écrivent et se prononcent de même que les mots du français : **exact, familial, film, parc**, etc.

D'autres mots comme : **restaurant, permis, fragment, destin, parfum** se différencient seulement par prononciation : [RestəRă], [pəRmi], [fRagmă], [desté], [parfœ].

On fait souvent des erreurs quand on prononce, mais surtout quand on écrit des mots tels que : **physique, historique, syntaxe, orthographe, morphologie, philosophie, philologie**.

Bien des erreurs sont faites parce que, entre les deux langues, il y a des différences en ce qui concerne le genre de certains noms. Ainsi en français, il y a des noms qui sont de genre masculin, tandis qu'en roumain, ils sont de genre féminin : **un masque, un problème, un uniforme, un thème, un chiffre**, etc.

Les noms de saison, en français sont de genre masculin : **le printemps, l'été, l'automne, l'hiver**. Les noms des jours de la semaine sont aussi masculins.

Mais d'autres mots : **une affiche, une auto, une dent, une radio** sont de genre féminin.

En français, beaucoup de noms qui indiquent les professions, les métiers sont de genre masculin : **un professeur, un auteur, un écrivain, un ingénieur, un peintre, un architecte**. Il faut donc dire : monsieur le professeur, madame le professeur, une femme professeur.

Il y a des cas quand on modifie des syllabes à l'intérieur du mot et on entend prononcer et écrire : durité, clarté, rareté, pureté au lieu de : **dureté, clarté, rareté, pureté.**

Parfois on écrit et l'on prononce : export, import, sortiment, comme en roumain, en réduisant les mots au lieu de : **exportation, importation, assortiment.**

En d'autres cas, on ajoute des suffixes aux mots en allongeant les noms comme : *promission, combination, comparaison, dédication* au lieu de : **promesse, combinaison, comparaison, dédicace.**

Dans le cas de l'adjectif, étant donné l'influence du roumain, on enregistre des erreurs telles que : éterne, maternelle, orphane au lieu de : **éternel, maternel, orphelin.**

On dit souvent langues romaniques au lieu de **langues romanes.**

Pour éviter ces erreurs, on doit connaître leurs causes et vaincre ces pièges lexicaux spécifiques pour les Roumains.

Un autre piège pour les Roumains est l'homonymie des formes verbales. Pour éviter le piège des homonymies totales ou partielles, la seule difficulté réelle de l'orthographe française, on doit procéder à une analyse morphologique du mot; au moindre doute il faut déterminer l'exacte valeur des éléments de signification : il faut considérer à la fois la forme et la fonction.

En français, on écrit alors tout ce qui se prononce, mais on ne prononce point tout ce qui doit s'écrire et beaucoup de distinctions grammaticales (celles qui marquent le mode, la personne, le nombre, le genre) ne sont souvent signalées que par l'écriture : **il parle, ils parlent ; l'homme qu'il voit, il faut qu'il voie cet homme.**

Pour bien prononcer le français, il faut également savoir l'écrire.

Dans les exemples :

- (1) La pomme que j'ai cueillie était gâtée.
- (2) Les pommes que j'ai cueillies étaient gâtées.

pour celui qui parle ou écoute, la différence est exclusivement marquée par l'opposition des articles **la, les**. La différence entre **pomme** (singulier) **pommes** (pluriel), **cueillie** (participe passé, féminin singulier) et **cueillies** (participe passé, féminin pluriel), **était** (imparfait, 3<sup>e</sup> personne du singulier) et **étaient** (3<sup>e</sup> personne du pluriel), **gâtée** (adjectif féminin singulier) et **gâtées** (adjectif féminin pluriel) n'est pas sensible à l'oreille.

Elle est purement graphique et l'on peut voir d'ici que la prononciation ne peut mettre en évidence les catégories grammaticales de nombre, d'accord du participe passé.

Pour cela, il faut faire une étude approfondie de la théorie grammaticale, il faut analyser chaque mot de la phrase, c'est-à-dire pouvoir déterminer sa nature (nom, article, verbe) et sa fonction : sujet, attribut, complément d'objet).

La langue et la grammaire parlée jouent un grand rôle dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale.

Aussi, toute faute de prononciation se traduit elle généralement par une faute d'écriture : **la pomme que j'ai pris**, au lieu de : **la pomme que j'ai prise**, la confusion entre è ouvert et é fermé et celui qui ignore l'orthographe s'expose à faire maintes fautes de prononciation. Celui qui parle ne pourra pas faire des liaisons correctes s'il ignore comment les mots s'écrivent.

On considère le verbe le noyau de la phrase.

### Quelques observations sur l'homonymie du verbe et du nom

Le verbe ne se distingue pas toujours du nom par sa seule forme : **ferme**, **ferme** ; le nom peut être utilisé avec un déterminatif voulu : **un, une, des, le, la, les**, adjectif démonstratif : **ce, cet, cette, ces**, adjectif possessif : **mon, ton, son, notre, votre, leur** : **une ferme, cette ferme** ; le verbe doit être conjugué et il doit être précédé des déterminatifs verbaux ou mots utiles : **je, tu, il, nous, vous, ils, elles, me, te, se, le, la, les, lui, leur** : je ferme, elle la ferme, elle s'est fermée.

Exemple :

(3) Christine joue dans la ferme. (la ferme : nom)

(4) Elle ferme la porte. (elle ferme : verbe)

Dans le langage parlé, **la ferme** est nom précédé de l'article **la** ; **elle ferme** est verbe à la 3<sup>e</sup> personne précédé du pronom sujet **elle**.

Le verbe se distingue donc, du nom, par la présence du pronom sujet auquel il est associé. Exemple :

(5) Nous savons que le savon lave. (nous savons : verbe)  
(le savon : nom)

Il y a fréquemment l'homonymie du substantif verbal et d'une des formes du verbe (presque toujours la 1<sup>re</sup> personne du singulier de l'indicatif présent) : **le doute, je doute, un modèle, je modèle, un appel, j'appelle, une danse, je danse, un emploi, j'emploie, la voix, la voie**. Donc le verbe a un sujet et le nom est précédé d'article.

On rencontre ensuite l'homonymie de l'indicatif présent et de l'impératif pour trois personnes : **2e** du singulier, **1re** et **2e** du pluriel.

Exemple :

(6) Tu chantes. Chante !

(7) Nous chantons. Chantons!

(8) Vous chantez. Chantez !

On les distingue en sachant qu'exprime chaque mode, par l'intonation et parce qu'à l'impératif il n'y a pas de pronom devant.

L'homonymie de l'imparfait et du passé à la **1re** personne du singulier : pour les verbes (terminés en **-er** du premier groupe : **je chantais, je chantai**, on ne fait plus la distinction entre **è** ouvert et **é** fermé et dans le langage parlé on n'emploie pas le passé simple.

L'homonymie du futur et du conditionnel à la **1re** personne du singulier : **je voudrai acheter, je voudrais acheter**, reste un cas ambigu en code oral chez nous.

L'homonymie de l'infinitif et du participe passé pour les verbes du **1er** groupe : **acheter, acheté**. Pour cela, il faut savoir l'emploi de ceux deux modes et que le second de deux verbes qui se suivent se met, en principe, à l'infinitif, mais à condition que le premier ne soit pas un auxiliaire.

Exemple :

- (9) Va chercher ton livre ! (chercher : infinitif)
- (10) J'y suis allé et je l'ai trouvé. (allé, trouvé : participes passés)

L'homonymie de l'indicatif présent et du subjonctif présent aux trois formes du singulier pour les verbes du **1er** groupe et pour quelques verbes du **3e** groupe : **courir, voir, conduire, mourir, asseoir, rire, conclure**.

Exemple :

- (11) Il conclut. Il faut qu'il conclue.

L'homonymie du passé simple et de l'imparfait du subjonctif à la **3e** personne du singulier :

Exemple :

- (12) Lorsqu'il arriva (guérit, courut, revint), j'étais là.
- (13) J'aurais souhaité qu'il arrivât (qu'il guérit, qu'il courût, qu'il revînt).

Il faut savoir l'emploi du subjonctif imparfait, de quels verbes et conjonctions il est exigé et l'emploi du passé simple.

L'homonymie des participes passés dont le masculin et le féminin ne sont pas phonétiquement distincts : **arrivé (arrivée), suivi (suivie), entendu (entendue), cueilli (cueillie)**. Il faut savoir établir la forme de base du masculin singulier et de faire l'accord du participe passé si c'est le cas.

Il y a en français des verbes à l'infinitif qui s'emploient comme noms : **déjeuner – le déjeuner, dîner – le dîner, goûter – le goûter, coucher – le coucher**.

Il y a aussi de participes passés terminés en **é** qui sont employés comme noms quand sont précédés d'articles : **un comprimé, un imprimé**, etc.



## **BIBLIOGRAPHIE**

- Mauger, G. (1968), *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui, langue parlée, langue écrite*, Paris : Librairie Hachette.
- Grevisse, M. (1980), *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Gembloux : Duclot.
- Togoby, K. (1982), *Structure immanente de la langue française*, Paris : Larousse.

# Theoretical Issues in Second Language Acquisition

Bledar TOSKA  
*University of Vlora, Albania*

## ABSTRACT

The aim of this article is to provide a brief theoretical discussion of Second Language Acquisition (SLA) and its application to the foreign language education process. It is part of our evolving research into the fascinating subject of mastering foreign languages in tertiary institutions. The paper highlights the individuals' exceptional ability to acquire languages as an essential part of their lifetime activities. It also deals with various aspects of acquisition such as its social impact, its complexity, and its communicative usefulness. The last part differentiates acquisition from learning, as two interrelated micro processes of foreign language education.

**KEYWORDS:** *Second Language Acquisition, learning and acquisition process*

People are capable of acquiring not only their mother tongue but also one or more foreign languages. This ability lasts during most part of the individuals' lifetime, and indeed, many individuals have been successful in acquiring not only one but many foreign languages.

The study of SLA process is extensive and includes research into various linguistic levels both in children and adults and in natural environments of formal educational institutions such as schools or universities. It has always been a very fascinating task to study languages, especially as they are considered to be an indispensable communicative means. Dulay, Burt & Krashen (1982: 21) explain the SLA case that exists among the Indians who live in the area of the Vaupes River in South America:

The Vaupes River Indians may well be the world's leading experts in practical language learning. Almost two-dozen mutually unintelligible languages are spoken in a small area populated by a group of about 10,000 people. Furthermore, it is the custom in this Indian culture to marry outside one's language group – people must find mates who do not speak their language! As a consequence, children must learn at least three languages from the start: their mother's, their father's, and the lingua franca of the area (Tukano). More languages are typically acquired as the individual grows up, and this extraordinary language learning continuous throughout adolescence, adulthood, and even into the later years.

However, for most of us the SLA process is less sensational. Acquisition after the age of ten is slower and more difficult compared to that of mother tongue,

even for those individuals who have extraordinary ability to acquire foreign languages. However the SLA process is achieved, it has been for a long time a human activity and it has become even more vital recently since foreign languages occupy an important part of our life. For instance, for 300-400 million people English, which is becoming a global language, is their mother tongue and it is the second official language for 1-2 milliard people. Healy (1998: 3-4) describes the situation in which most of us are.

Our lives are increasingly international and multilingual. It is imperative, therefore, that substantial segments of our population have a working command of the languages of those individuals with whom they need to interact and communicate.

We believe that every experience that involves so many people deserves to be studied seriously, especially when its success or failure affects people directly. The complicated human process of SLA was mainly based on cognitive and linguistic studies and perspectives. However, social aspects have played an important role in SLA and its social importance has been highlighted by many scholars recently.

Changes in society have had their own effect on the aims and applications of teaching and learning everywhere. At the same time, new viewpoints on second language acquisition and use have offered us a new and deeper perspective on the entire acquisition process. These points of view are now more present than ever in the academic field.

Research into the aspects of language acquisition is concentrated particularly on foreign language knowledge development as well as on foreign language use from children to adults, who master at least an additional language, usually their mother tongue. These aspects are of great theoretical and practical importance. Schmitt (2002) thinks that the theoretical importance lies on the fact that scholars attempt to understand how language is represented in people's mind and how acquisition of knowledge differs from the acquisition of other types of information. The practical importance facilitates our understanding of how foreign languages can be acquired, which at the same time makes teaching and learning even more efficient. In this way, knowledge of SLA process assists educational policies in preparing school curricula so as they could meet both students' and teachers' needs in SLA.

The SLA process could be regarded as a triangle, in which three important components, among others, have a role to play. They are teachers, students and teaching and learning techniques or methods used. As regard the techniques, there are as many of them and ways of teaching and learning a foreign language as there are students. The best method would be the one which satisfies the student's needs. Thus, learners could be more successful if they are not imposed a certain strict way of learning. A foreign language learner is more likely to succeed if he is guided to a more autonomous self, in which case he could feel himself as being in the center of the learning process. Thus, Krashen (1982) observes that it should be the student himself to detect his own needs and problems. The shift of our concentration from

teachers' to students' role is perhaps one of the most important achievements in the field of SLA. There is a focus now on a more independent student, who occupies a central role in the SLA process. Besides, students and teachers should attempt to build a "connecting bridge" between the learning and teaching activities in the classroom and the ones outside it, since the two environments assist the acquisition process.

However, the language acquisition process is far more complex. Schmitt (2002) observes that psychological and linguistic studies and their theories have affected directly this process. There are a number of hypotheses that have been made concerning the internal and external factors in this acquisition process. For instance, the well-known American linguist and the main representative of the generative school N. Chomsky believes that language acquisition is based on and helped by an innate device (module), which he calls LAD (language acquisition device) and which is equipped with inborn universal knowledge. Unlike the generative school, many psychologists note that language is processed by general cognitive mechanisms which serve to process information as well as language learning in general, a theory which denies the existence of the special device, LAD.

We have already discussed in this paper the concept of acquisition and its application to foreign languages. This last part of the article aims to differentiate between it and the very similar process of learning.

Many scholars who have conducted research into SLA notice a distinction between learning and acquiring a foreign language. This is a distinction is mainly made for two reasons:

1. in order to distinguish individuals who acquire a foreign language naturally, namely the acquisition process as part of their everyday life from individuals who learn a foreign language in an educational or similar institution. The former could be named acquirers and the latter learners.
2. in order to distinguish the two types of knowledge that individuals may obtain – linguistic knowledge they may be acquired unconsciously through concrete language use and knowledge that they may be obtained through conscious learning and through the learning process by means of books, grammars or collaboration with teachers and classmates.

On the other hand, other scholars, for example Towell and Hawkins (1994), do not make a distinction between the types of knowledge and the respective individuals. As a consequence, the general term they use is acquisition. However, we believe that there is a line to be drawn between the two processes, as we shall discuss in the rest of the paper.

In modern linguistics, many well-known scholars (especially Chomsky and Krashen) are more interested in mastering of a foreign language not as a learning process but as an acquisition one through our personal experience. Krashen defends the language acquisition theory. He makes a clear distinction between learning and acquiring. According to this theory, the former is part of the instruction process,

which mainly takes place in classroom, where it is aimed to consciously develop linguistic knowledge and grammar in particular, whereas the latter points more to knowledge development, but in real communicative situations. He also contrasts this conscious language learning with the unconscious acquisition in real situations in speech. It should be noted that both language learning and language acquisition are two different approaches, but which share psychological elements and aspects.

We would like to avoid any potential misunderstanding that may come from what was discussed above. The linguistic efficiency in a foreign language is fulfilled by the acquisition and further complemented by learning in general. On the other hand, learning is limited in time (we spend only a small number of years studying foreign languages in schools) and if it is not supplemented with acquisition it does not suffice to fulfill the foreign language education process. It is not uncommon to find students who have obtained good school results but do not seem to perform well enough in real conversational situations. They rely only on the learning process and neglect the acquisition aspects of foreign language. Both processes, which were distinguished above, do not exclude each other; rather they go hand in hand in mastering a foreign language.

It appears, however, that the acquisition process assists more in mastering linguistic skills. One of the main duties of teachers is to encourage students to involve themselves in extra linguistic activities, which would boost their performance. What is learnt in our classrooms should be applied to concrete linguistic activities and in real situations. So it seems imperative for our student to pursue this acquisition process.

The way how individuals acquire a foreign language today is one of the most controversial issues. Most of us have acquired not only the mother tongue but have also mastered other foreign languages. The term “acquisition” is frequently used for the first language and “learning” for students’ formal education in schools. Until some time ago, people believed that acquisition preceded learning and that it disappeared gradually once individuals passed the critical period.

A considerable amount of study in the SLA field has shown that the linguistic portrait is far more complex and that acquisition may continue to be active in children as well as in adults. We may even consider the fact that may be a third process in adult acquisition. Nevertheless, it is very interesting that adults have two models at their disposal to master a foreign language; acquisition and learning.

Perhaps the most common model is that of learning. The process always begins with the choice of a new selected element, continues with presentation, memorization (usually isolated from the communicative context) and is finalized with testing. In the second model, that of acquisition, words, grammatical constructions and other linguistic items are encountered and introduced in the appropriate communicative context. Unlike in the first, in acquisition individuals are exposed to a slightly higher linguistic level, in which they react to the other interlocutor’s speech.

The acquisition process requires time and patience. It is very important that the individual is constantly exposed to language use, in which he/she is encouraged to produce linguistic output. One of the advantages of acquisition is that what is acquired is much or less stable, whereas what is learnt could be forgotten soon. Also acquisition serves to facilitate individuals to use language comfortably while learning serves to correct, translate or intervene linguistically. Learning is thought to have a narrow diameter, mainly restricted to lexical and grammatical forms.

It could be said that in the acquisition process the reconstructed linguistic image is reach and unified, whereas in learning this image is poor and not unified. The unification of the interconnected linguistic elements assists in the communicative aspects of language use. However, both processes are only two micro operations of the macro linguistic process. They act according to different principles, but are to be explored together in the macro foreign language process.

Another characteristic of learning is that it produces detached linguistic parts, which are not interconnected to each other in the individual's mind. This is one reason why what is learnt may not be retained for a long time and may not help in communication.

As we mentioned above, acquisition takes time. So we should not be concentrated only on it and avoid learning altogether. Their interconnection comes to the foreground and it would be a mistake to abandon one for the other.

## **BIBLIOGRAPHY**

- Dulay, Heidi; Burt, Marina; Krashen, Stephen (1982), *Language Two*, Oxford: Oxford University Press.
- Healy, Alice F. (1998), "Chapter 1 - Toward the Improvement of Training in Foreign Languages", in *Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention*, edited by Healy, Alice F. and Lyle E. Bourne, pp. 3-51.
- Krashen, Stephen D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- Schmitt, Norbert (ed.) (2002), *An Introduction to Applied Linguistics*, London: Hodder Arnold.
- Swarbrick, Ann (1994), *Teaching Modern Languages*. London: Routledge.
- Towell, Richard; Hawkins, Roger (1994), *Approaches to Second language Acquisition*, Multilingual Matters Ltd.

# Teorie del romanzo tra Sette e Ottocento. Le proposte della scuola *idéologique* ne *La Décade philosophique, littéraire et politique*

Cristina TRINCHERO

Università degli Studi di Torino, Italia,

Dipartimento di Scienze del Linguaggio e Letterature Moderne e Comparate

**ABSTRACT:** *The Theory of the Novel between the 17<sup>th</sup> and the 18<sup>th</sup> Centuries. The Propositions of the Ideological School in the Philosophical, Literary and Political Decade*

Between 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century periodicals witness important debates and proposals concerning the necessity of a renovation in literature. The novel offers the main topic of discussion as a consequence of its great development in those years and of the expansion of the reading public: it becomes the main literary genre, addressed to the new social and cultural reality issued from the French Revolution.

Among the many cultural periodicals of the time, *La Décade philosophique, littéraire et politique* (1794-1807) offers an interesting outlook and stimulating reflections on the novel as it gives voice to the *Idéologues*' ideas on literature. Its articles anticipate the content of important essays concerning the theory of the novel which will be developed in the early 19<sup>th</sup> century, expressed by Madame de Staël and Stendhal.

**KEYWORDS:** *18<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> centuries, Idéologues and literary criticism theories on the novel*

Prima che il giovane Beyle riconoscesse all'*Idéologie* la verità della letteratura moderna, e prima che la sua stessa creazione romanzesca ne avesse messo in luce la verità, gli *Idéologues* furono innanzitutto dei filosofi che nulla sembrava predestinare a piegare il corso della storia letteraria, che nulla preparava a riconoscere per converso i suoi effetti, e quelli della storia dell'arte in generale, sul loro pensiero. Tale paradosso [...] rivela il senso della seconda forma di interferenza dell'*Idéologie* sulla letteratura, sul piano ora non più delle opere ma dell'estetica e della critica, nella sua duplice opposizione al kantismo, la cui estetica soppiantava quella dell'abate Du Bos, e al «romanticismo», inteso alla maniera di Chateaubriand, che gli Ideologi combatterono nella *querelle* di *Atala* e del *Génie du Christianisme*, in nome di quella stessa estetica che si rifaceva al loro maestro Condillac.<sup>1</sup>

Gli *Idéologues*<sup>2</sup> e gli intellettuali che, nelle rispettive discipline, si ispirarono al loro metodo, non contribuirono direttamente all'evoluzione della letteratura. Pochi di loro si cimentarono nella narrativa, nella poesia o nel teatro e, per coloro

che lo fecero, si trattò di episodi occasionali, presto offuscati per la presenza negli stessi anni di figure di maggiore caratura, da Chateaubriand a Madame de Staël. Il loro apporto nei confronti delle lettere si concentrò sulla storiografia letteraria e, in misura altrettanto importante, sulla riflessione critica nei confronti della letteratura del loro tempo e delle sue prospettive future in relazione al mutato contesto storico-sociale. Si trattava, come è stato più volte sottolineato, degli eredi della cultura enciclopedica dei Lumi e della vocazione pedagogica dei *Philosophes* nonché, riprendendo la loro stessa definizione, di ‘osservatori’ della realtà, nel senso più ampio del termine. Alcuni di loro facevano parte della Société des Observateurs de l’Homme<sup>3</sup> e anche chi non vi aveva aderito in prima persona simpatizzava con i progetti, le ricerche e, soprattutto, la metodologia di questi scienziati che operavano nell’ambito delle scienze naturali, dell’archeologia, della storia e anche della letteratura.<sup>4</sup> Questi intellettuali, vissuti in un’età che era di transizione e definiti ‘mediatori’ tra due secoli, tra diverse sensibilità e, in ambito letterario, tra diverse poetiche, affidarono le loro riflessioni sulla letteratura a sporadici saggi teorici e, molto più spesso, alle pagine dei periodici cui collaboravano in qualità di critici letterari, di osservatori del panorama culturale del loro tempo, con un’attenzione specifica verso il romanzo che, nel passaggio tra i due secoli, fu consacrato definitivamente come il genere letterario che meglio rifletteva il nuovo pubblico e nel contempo ne condensava interessi e sensibilità.

Se è vero che, in materia di estetica, gli *Idéologues* si collocavano in quel classicismo che aveva contrassegnato l’età dei Lumi<sup>5</sup> e che era ancora molto forte presso di loro e presso gli autori vicini ai loro ambienti il rispetto per quei concetti di gusto, di bello e di sublime dell’estetica classicista<sup>6</sup>, le riflessioni sull’arte e sulla letteratura si aprivano a interessanti spunti per un rinnovamento importante. Certo i canoni della tradizione rappresentavano un solido punto di riferimento da opporre, in ambito letterario, a un’anarchia rivoluzionaria che avevano già combattuto in campo politico. Tuttavia, la rigenerazione auspicata e ricercata per la società, per l’economia e per le istituzioni avrebbe dovuto investire anche le arti e, di conseguenza, anche la letteratura. Gli intellettuali di scuola o di formazione *idéologique* insistevano sull’importanza di creare un’arte ‘repubblicana’, espressione di quanto costruito nel XVIII secolo, che tuttavia prendesse le distanze rispetto alle degenerazioni che la Rivoluzione aveva portato con sé. Come la società, anche la letteratura era perfettibile e, sebbene il rispetto della tradizione tendesse a mantenere una certa deferenza verso i generi letterari codificati e a considerare il romanzo come una forma letteraria ancora in via di definizione, si affermava con crescente decisione la fiducia nelle potenzialità, tutte da sviluppare, della narrativa, riconducibili alla capacità di portare in letteratura la società contemporanea, la realtà quotidiana, l’animo umano.

Negli ambienti di ispirazione *idéologique* maturarono le considerazioni che Madame de Staël avrebbe esposto in *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*, saggio che avrebbe fornito importanti presupposti teorici per tanta letteratura dell’Ottocento. Sempre di formazione *idéologique* era Stendhal, che con la sua definizione di modernità, da lui designata con



l'espressione «romanticisme», richiamava a un'adesione alla realtà del proprio tempo, come egli formulò limpidamente nel saggio *Racine et Shakespeare*. E come non percepire una eco delle letture dei capisaldi dell'*Idéologie* e delle sue frequentazioni di gioventù in annotazioni come «*M. de Tracy me disait: [...] on ne peut atteindre au Vrai, que dans le Roman*».<sup>7</sup> Quel M. de Tracy era ben l'*idéologue* Destutt de Tracy. E ancora, ricordando la celeberrima affermazione «*Un roman, c'est un miroir que l'on promène le long d'un chemin*»<sup>8</sup>, appaiono evidenti le radici della sua formazione. Tale cultura, intrecciata alla sua sensibilità e lungimiranza, lo indusse a pronunciarsi sul destino dei diversi generi letterari proclamando la decisa affermazione e il futuro del romanzo quale genere letterario per eccellenza nell'età presente e nel futuro: «*Je regarde au roman comme à la comédie du XIX<sup>e</sup> siècle*»<sup>9</sup>. Negli stessi anni, sul versante italiano, Alessandro Manzoni elaborava la propria teoria del romanzo, indicandone l'oggetto, le finalità e le modalità, dai quali emergeva un richiamo alla fedeltà alla vita reale, un appello alle qualità del romanziere e un alto compito di cui tale genere letterario era investito, quello di proporre insegnamenti o spunti di riflessione, come condensato nella celeberrima formula secondo cui il romanzo moderno avrebbe avuto «*l'utile per iscopo, il vero per oggetto e l'interessante per mezzo*».<sup>10</sup> Di Manzoni sono note l'educazione francese e l'importante, costante, dialogo culturale con l'amico Claude Fauriel, storico del gruppo degli *Idéologues*. Stendhal per la Francia e Manzoni per l'Italia: due pietre miliari nell'evoluzione della letteratura e delle riflessioni sulla letteratura nei rispettivi paesi e nel panorama europeo, entrambi, pur secondo strade differenti, cresciuti e formati nel clima culturale dell'*Idéologie*.

Pubblicata tra il 1794 e il 1807, *La Décade philosophique, littéraire et politique*, più volte definita come la 'tribuna' degli *Idéologues* nell'ambito della stampa<sup>11</sup>, è la sede privilegiata dove reperire le linee portanti delle riflessioni letterarie e, soprattutto, della 'teoria del romanzo' di matrice *idéologique*. Un'antologia delle recensioni concernenti la narrativa di quegli anni darebbe luogo a una raccolta interessante di considerazioni che, pur frammentarie, sono collegate fra loro da alcuni fili conduttori secondo un *leitmotiv* che mette in risalto il ruolo di 'traghettatori' svolto dai giornalisti che scrivevano su quel periodico. Finora oggetto di studi limitati a quanto attiene ad argomenti come la filosofia, le scienze morali e politiche e l'istruzione pubblica, il suo *volet* letterario si presenta come un vero e proprio crogiuolo di considerazioni sulla letteratura e di proposte per la narrativa su cui si innestano istanze innovative che sarebbero confluite nel passaggio dal Settecento all'Ottocento, fino ad approdare al realismo romantico.

Periodico pubblicato grazie all'intensa attività di un gruppo di redattori e corrispondenti eterogeneo ed eclettico, *La Décade philosophique, littéraire et politique* dimostrava grande sensibilità nei confronti delle novità letterarie, e quindi anche verso il romanzo. Del resto, come si legge nel *Prospectus*, il motto che guidava i suoi redattori, al di là degli interessi specifici, delle opinioni politiche e delle competenze di ciascuno, era «*Toute la littérature doit être en quelque sorte jetée dans un moule nouveau*», conseguenza necessaria degli eventi storici di cui la

Francia era stata protagonista e dell'organizzazione politica e sociale verso la quale, pur se con la sanguinosa parentesi del Terrore, si era orientata nel paese e che, secondo differenti modalità, aveva coinvolto altre nazioni. Fondata e gestita da un gruppo di intellettuali di idee repubblicane ma moderati<sup>12</sup>, *La Décade...* si fece portavoce, dal 1794 al 1807, dei principi del 1789: libertà, uguaglianza e rigenerazione totale, dalla politica all'economia, dall'istruzione alle lettere. Si spiega quindi, in ambito culturale, l'attenzione verso l'evoluzione della letteratura, testimoniata dalla puntualità con cui segnalava l'uscita sul mercato di novità letterarie francesi e della traduzione di opere straniere, in un costante e apprezzabile confronto tra le culture dei diversi paesi. Tale aggiornamento continuo sul panorama letterario europeo consentì di cogliere con finezza il delinearci di nuovi generi, gli orientamenti commerciali e le reazioni dei lettori, e di effettuare raffronti con il romanzo francese contemporaneo, verso cui esprimeva spesso un tiepido entusiasmo.

Individuando in esso il genere più moderno e adeguato ai tempi, «*La Décade*» riponeva grande fiducia nel romanzo, ma alle mode e ai loro eccessi, a una letteratura che rischiava di diventare sempre più commerciale, opponeva, in filigrana tra una recensione e l'altra, una narrazione che, pur lasciando libertà di invenzione all'autore, non esulasse mai dalla vita reale, dal mondo noto ai lettori. Il romanzo che tratteggiava *La Décade* doveva porsi lo scopo di riflettere la realtà sociale e umana, la società e il singolo individuo, quindi i caratteri, le passioni, i vizi e le virtù che sono di tutti: «[...] *ces traits qui, appartenant à tous les hommes, sont faits pour être reconnus et sentis de tous*». <sup>13</sup> Ne conseguiva il rifiuto delle situazioni lontane dalla quotidianità, degli intrecci ingarbugliati, dei personaggi lontani dalla natura, cioè dalla realtà quotidiana.

Ma dove trovare ispirazione e quali modelli seguire? *La Décade* suggeriva il romanzo inglese, contemporaneo o di poco precedente, quello di Richardson e di Fielding, di Godwin e della Burney, cui affiancava le opere di Le Sage e di Cervantes, tracciando un ideale percorso nell'evoluzione del romanzo realista e di costume. Agli autori che scrivevano pagine e pagine raccontando di fantasmi e di maledizioni secondo il modello del romanzo 'gotico' opponeva l'esempio della vera «sorcellerie», quella che solo la realtà può esercitare sul lettore: «[...] *Les vrais enchanteurs, c'est Richardson, c'est Fielding, c'est Goldsmith, c'est Miss Burney, et tous ceux qui ont peint les mœurs, et particulièrement leurs mœurs, [...] ce qui se passe sous leurs yeux, ce qui existe en effet, la nature et la société*». <sup>14</sup> Nel segnalare alcuni nomi, si insisteva in particolar modo su quegli autori che erano stati capaci di dar vita a personaggi 'veri':

Mais lisez Tom Jones, et le Ministre de Wakefield, et Clarisse Harlowe, et Don-Quichotte, et Gil-Blas, etc... Ce ne sont plus de portraits. Ce sont les personnages mêmes; tous ces gens-là ne sont-ils pas de votre connaissance? Ne rencontrez-vous pas tous les jours leurs figures dans le monde, dans les rues, dans les promenades?. <sup>15</sup>

Persino Ann Radcliffe, autrice d'oltremontana che godeva di grande popolarità nella Francia di fine Settecento per i brividi che sapeva suscitare con i

suoi romanzi neri, avrebbe potuto essere presa a modello per il suo originale ‘soprannaturale spiegato’ che la distingueva da altri autori del gotico. Nelle sue opere, infatti, gli spiriti, le musiche misteriose, i rumori provenienti dai sotterranei di antichi manieri trovano sempre, alla fine della vicenda, una giustificazione razionale: non si incontrano autentici spettri, ma piuttosto miserandi prigionieri che vagano per i bastioni di un castello in cerca d’aiuto, oppure che tentano di spaventare, camuffati da fantasmi, le guardie del tiranno persecutore; e le musiche e i rumori sono prodotti da quegli stessi reclusi vaganti nei dedali del castello.<sup>16</sup> La scrittrice elaborava dunque le costanti del genere riconducendo sempre ogni elemento apparentemente irrazionale a una logica, quindi alla dimensione reale, condivisibile dal lettore, il quale, al termine di ogni romanzo, si ritrovava in un mondo vicino al proprio:

[...] elle se plaît à raconter des événemens qui semblent tenir du merveilleux; mais lorsque le moment de l’explication est arrivé, on voit avec plaisir qu’il n’y avait rien de surnaturel dans ces événemens: les fantômes s’évanouissent. Bien différente de quelques romanciers modernes, pour étonner l’âme du lecteur elle n’insulte pas à sa raison; [...] Elle sait produire des impressions aussi fortes par de plus simples moyens.<sup>17</sup>

È Jean-Étienne-François Marignié<sup>18</sup> a riassumere nei termini più efficaci la fisionomia che secondo gli intellettuali dell’ambiente *idéologique* avrebbe dovuto avere il romanzo destinato ad accompagnare il passaggio da un secolo all’altro, da un mondo, quello dell’Antico Regime, a un futuro che gli eredi dei Lumi cercavano di costruire:

Nous n’avons pas envie de donner ici la poétique de ce genre d’écrire, mais au moins nous observerons que si la peinture exacte des mœurs et des usages, la vérité des caractères et le tableau animé des situations les plus ordinaires dans la vie civile peuvent, comme dans *Gil Blas*, faire d’un roman un ouvrage précieux, à la fois agréable et utile, il est encore un autre mérite qui peut lui appartenir exclusivement, ajouter à son utilité morale et piquer davantage encore la curiosité d’une certaine classe de lecteurs; c’est celui d’offrir par une suite de faits bien liés et bien naturels, la preuve et le développement d’une vérité philosophique, plus ou moins importante, plus ou moins facile à saisir et à pratiquer. On peut dire que cet objet d’un bon roman, peut seul offrir aux écrivains une mine féconde, même inépuisable, et rendre vivement précieuse cette branche de notre littérature [...]. Après *Clarisse*, *La Nouvelle Héloïse*, *Tom Jones*, *Cécilia* et quelques autres, quel champ encore à moissonner! Quelle source d’instructions et d’idées utiles à présenter, à inculquer dans les têtes les moins disposées, les moins pensantes, et cela sans sermons, sans ennui, sans l’intention apparente d’instruire et d’endoctriner [...]. Qu’on dise ce qu’on voudra, voilà le véritable à *quoi bon* d’un roman en général, ce qui seul peut-être le rendra vraiment capable d’*intéresser* et de plaire. Un ouvrage de cette nature, pour être bienfait et remplir son but, demande donc non seulement une tête pensante, mais encore un grand talent d’observation et beaucoup d’usage du monde, joints à une imagination brillante et une plume exercée, en un mot l’art de penser, l’art

d'observer, et l'art d'écrire, c'est-à-dire une réunion de facultés, de talents et d'avantages rien moins que facile à rencontrer.<sup>19</sup>

Sebbene Marignié negasse la pretesa di attribuire alle proprie riflessioni la funzione di poetica del romanzo, la divagazione con cui interrompeva la sua recensione a un'opera di William Godwin condensava in modo assai chiaro una precisa teoria del genere, indicando la tipologia di destinatari cui si rivolgeva e conferendogli persino una dignità estetica nel momento in cui se ne riconoscevano la finalità e le difficoltà. Riprendendo le osservazioni dei suoi colleghi esposte in altri articoli, Marignié definiva in termini netti quale doveva essere l'oggetto del romanzo: la realtà, cioè comportamenti, caratteri, costumi e situazioni comuni, che vanno a saldarsi fra loro in un intreccio scorrevole, certo inventato, tuttavia mai inverosimile, perché sempre 'possibile'. L'autore avrebbe dovuto saper fondere gli elementi del reale con le infinite risorse dell'immaginazione per creare un'opera interessante che, tenendo sempre presente la composizione del pubblico, attirasse i lettori offrendo loro uno svago piacevole. Una volta chiarito quale avrebbe dovuto essere l'oggetto del romanzo, specchio della vita quotidiana e dell'animo umano, veniva puntualizzato quale dovesse essere la sua finalità: mai esclusivamente il puro diletto, perché questo avrebbe costituito soltanto il mezzo per raggiungere il nobile obiettivo dell'utilità morale e civile. Tale scopo avrebbe però dovuto restare celato, in quanto un buon romanzo avrebbe trasmesso valori e principi senza ammonire o predicare: sarebbe stato sufficiente il comportamento esemplare di un personaggio, oppure la conclusione di una vicenda per trarre profitto da un intrattenimento sollazzevole. Per ottenere questo risultato, sottolineava Marignié, lo scrittore avrebbe dovuto dar prova di una triplice arte, «l'art de penser, l'art d'observer, et l'art d'écrire»: una grande acutezza nell'osservare la realtà cogliendo gli aspetti salienti di situazioni, personalità e comportamenti, quindi la capacità di dare vita grazie a una fertile immaginazione a personaggi e vicende rielaborando gli elementi portanti ricavati dalla quotidianità; infine, il saper scrivere, l'arte dello scrittore che, esperto maestro della parola, riesce a tradurre in un testo ciò che la sua mente ha saputo creare a partire dalla realtà. Ne conseguiva, quindi, una decisa rivalutazione e anche una ricodificazione del romanzo, genere che diventava nobile per il fine che gli veniva attribuito e per la commistione di più abilità richieste allo scrittore.

Andrieux, docente di letteratura e di *philosophie des belles-lettres* al Collège de France<sup>20</sup>, faceva eco a Marignié soffermandosi poi a riflettere sulla funzione del romanzo nella società del tempo e sulle finalità di cui esso doveva essere investito. Sensibile agli argomenti inerenti l'istruzione, Andrieux rifiutava la massima che recita «*historia magistra vitae*» e designava il romanzo quale moderno «*magister*»: «*Je ne suis point de ceux qui méprisent le genre du roman. J'avoue au contraire que j'en fais grand cas, et si grand que j'ai été plus d'une fois tenté de le mettre au-dessus de l'histoire*».<sup>21</sup> Infatti, mentre la Storia racconta le vite di individui eccezionali, il romanzo può narrare le vicende di personaggi alla portata di tutti e situazioni e problemi vicini alla dimensione quotidiana del lettore (rapporti familiari, difficoltà della vita professionale, ecc.). per questa ragione si sentiva di

proclamare che «[...] *l'histoire est le roman de l'espèce humaine; et le roman est l'histoire du cœur humain*» (p. 173). Riesce immediato comprendere la ragione del rifiuto di una letteratura che fosse puro intrattenimento, semplice evasione: oltre che piacevole, un buon romanzo avrebbe dovuto essere anche utile, perché

[...] un roman est plus à la portée de nous autres *gens vulgaires* [...]; ce sont nos cœurs, nos passions, c'est nous-mêmes que nous y retrouvons; la morale usuelle y est mise en action; on nous fait connaître nos maladies, on montre les remèdes; il ne sont qu'à nous de les prendre, et de nous appliquer. (pp. 160-161)

Moralizzatore ma senza morale esplicita, perché gli *Idéologues* avevano piena fiducia nello spirito critico dei lettori che avrebbero saputo comprendere e trarre profitto dalle loro letture, interpretandole.

Affiora da queste proposte la lezione del secolo dei Lumi, patrimonio che costituisce una componente importante nella formazione e nella *forma mentis* dei giornalisti e dei critici letterari che scrissero su *La Décade...* e che lavorarono nel clima *idéologique*. Una sorta di «post-classicismo» tipico dei letterati dell'età del Direttorio, del Consolato e dell'Impero, come ha sottolineato Alexander Minski.<sup>22</sup> In quegli intellettuali che si collocano, dal punto di vista della storiografia letteraria, nel Preromanticismo, si intrecciano l'eredità degli insegnamenti del Classicismo e lo spirito di rinnovamento e la vocazione pedagogica dei *Philosophes*. Per loro, la letteratura è perfettibile tanto quanto le istituzioni sociali e politiche, e deve concorrere al processo di rigenerazione della società teorizzato nell'età dei Lumi e consolidatosi con gli avvenimenti del 1789. In particolare, il romanzo disponeva di un potenziale tutto da sviluppare per la sua capacità di trasferire in letteratura la società contemporanea, la realtà quotidiana, l'animo umano, traendo vantaggio anche dalla libertà totale che gli consentivano l'assenza di una poetica ufficiale, di codici e di convenzioni.

Tra Sette e Ottocento il panorama della narrativa si presentava particolarmente ricco e variegato e gli articolisti ne tenevano ben conto. Erano anni contraddistinti dallo sviluppo del romanzo nero, del romanzo storico e del romanzo detto d'«avventura», tre filoni accomunati dalla ricerca dell'eccezionale (inteso sia come accadimenti, come nelle vicende dei romanzi cosiddetti «gotici», sia come grande, eccezionale, come per gli eroi tratti dalla Storia) e di evasione in epoche e terre lontane. Numerose, ne «La Décade», le recensioni a romanzi *à la manière noire*, segno dell'attenzione dei critici verso la popolarità incontrata da tale genere. Ma gli spettri, i diavoli e i fatti misteriosi che costituivano il canovaccio comune a un numero considerevole di pubblicazioni non incontravano un'accoglienza favorevole tra i collaboratori del periodico. La traduzione di *The Monk* di Lewis, uno dei capolavori del romanzo «gotico», lasciava perplesso Andrieux: «*C'est un ouvrage bien bizarre et extravagant que ce roman du Moine. Histoire de voleurs, de sorciers, de revenans, du Juif errant, des diables, tout ce qu'on peut imaginer d'incroyable et de ridicule s'y trouve*».<sup>23</sup> Una tipologia di romanzo che, pur non reputandola di grande qualità, in quanto frutto della rielaborazione delle medesime trame e, soprattutto, in quanto lontana dalla realtà, *La Décade...* accettava con

rassegnazione soltanto in ragione del gradimento dei lettori: «*On a beau se dire que ce sont des contes; ces contes font frémir et intéressent fortement. On hausse les épaules de pitié; mais c'est seulement quand on a quitté le livre*» (p. 297). Non mancavano, però, tra i recensori più intransigenti, espressioni di insofferenza nei confronti delle convenzioni romanzesche riproposte con insistenza, nonché un certo qual disdegno nei riguardi di un pubblico che sembra apprezzare tanto una letteratura 'commerciale'. D'altro canto, il periodico mai ritenne di prestare attenzione verso il romanzo popolare, passando oltre, con un atteggiamento di indifferenza (e forse di una certa superiorità), anche al grande successo riscosso dalle opere di Ducray-Duminil e di Pigault-Lebrun.

Non meno severa era la valutazione degli altri generi di romanzo, non ultimo quello storico, destinato invece a così grande successo in età romantica. Anche in questo caso, *La Décade...* non lesinava osservazioni, respingendo ogni tentativo di ricostruzione di epoche passate che non sia il risultato di uno studio accurato e documentato, finalizzato a riprodurre fedelmente atmosfera e colore locale, e rifiutando l'esaltazione spropositata dei protagonisti della Storia, trasformati spesso dai romanzieri in esseri eccezionali lontani dalla verità e dalla realtà quotidiana. A proposito di *Walter de Montbary*, «roman historique» di Christiane Narbert, che avrebbe voluto rievocare il tempo delle crociate, si legge che «*Son pinceau est froid, son coloris terne, et à l'exception d'un petit nombre de pages, l'ennui verse sur tout le cours de cette longue lecture ses poisons les plus léthargiques*».<sup>24</sup> Il punto debole del romanzo storico risiedeva nella sua natura, cioè nella mescolanza di verità e finzione, di fatti e personaggi reali con altri immaginari: in questo modo, da un lato la storia perde significato, perché eventi, azioni e personaggi sono alterati, enfaticizzati o sminuiti; dall'altro, la finzione è soffocata dai limiti che la pur approssimativa fedeltà alla cronaca dei fatti impone all'immaginazione. Risultato: un racconto ibrido, che non è né cronaca né finzione.<sup>25</sup> Nemmeno i romanzi di Walter Scott, nonostante la tanta popolarità, sembravano soddisfare *La Décade...*, che non dedicò nemmeno un articolo allo scrittore scozzese. Un monito di Marignié valga a riassumere l'atteggiamento comune ai collaboratori del periodico nei confronti di tutta la narrativa alla moda e dello spazio eccessivo consacratole dagli editori: «*On peut espérer que la manie des traductions et des imitations des romans diaboliques de l'Angleterre, touche à sa fin: mais ayons l'œil sur l'Allemagne, et préservons-nous, s'il se peut, du débordement de ses romans historiques*».<sup>26</sup>

E che dire dei romanzi qualificati come appartenenti al genere detto «frivole», i romanzi d'amore e d'avventura. Scarsa è la stima de *La Décade*, che riservava un atteggiamento analogo anche nei confronti dei racconti ispirati alla vena orientaleggiante<sup>27</sup> o al *féerique*, dove l'amalgama delle caratteristiche dell'uno e dell'altro dava come risultato opere dalla fisionomia indefinita.<sup>28</sup> Ricorre, nelle recensioni a tali romanzi, l'insistenza sulla necessità da parte degli scrittori di non limitarsi a cercare soltanto l'«interesse», illudendosi che per ottenere un buon romanzo sia sufficiente costruire una vicenda in grado di attirare l'attenzione del lettore, tenendolo col fiato sospeso tra mille peripezie e colpi di

scena, e stupendolo con episodi e personaggi fuori dal comune, come accade nel *roman romanesque*.<sup>29</sup> L'anonimo estensore della presentazione di un romanzo di Jeanne-Françoise Polier de Bottens assume toni velenosi quando ne indica lo scarso valore: «*Il y a de "l'intérêt" dans le roman que nous annonçons; c'est l'éloge banal à faire de tous les livres de ce genre qui n'en méritent pas d'autres*».<sup>30</sup>

I frammenti di teoria del romanzo esposti nelle pagine de *La Décade*... costituiscono la conferma di come lo studio dei periodici offra uno strumento prezioso per riordinare il mosaico delle diverse espressioni letterarie in un dato contesto storico. La loro testimonianza consente infatti di rilevare mode letterarie, di ripercorrere l'evoluzione dei vari generi, di scoprire o riscoprire opere minori, rimaste nell'ombra di scritti di successo e di valore, ma interessanti ancora oggi al fine di ricomporre il panorama culturale di un'epoca, di conoscere le preferenze del pubblico, anche se talora influenzate dalla presentazione, inevitabilmente di parte, di libri e spettacoli recensiti dai critici. Tra Sette e Ottocento i periodici contribuiscono in maniera rilevante alla conoscenza e alla diffusione del romanzo, quel genere letterario che, dinamico e aperto, va affermandosi con sempre maggiore decisione a discapito di una poesia alla ricerca di spunti più attuali e di un teatro che, pur senza negare la tradizione perpetuata dalla Comédie Française, sembra entusiasmare il pubblico quando si allontana dalle sue forme codificate proponendo spettacoli nuovi, come il dramma e il melodramma. E non è un caso che il periodico e il romanzo si siano affermati insieme, nello stesso secolo e nella medesima atmosfera culturale, espressioni del nuovo pubblico e risposta ai suoi interessi.<sup>31</sup> Una riflessione di Marc Régaldo sia presa come punto di partenza per un'analisi della stampa periodica al fine di rintracciare quei germogli di teoria letteraria che accompagnano, spesso precedendoli, gli scritti teorici di autori e critici:

[...] le journal d'opinion, avec sa vision globale, unitaire et partisane, peut rendre de signalés services. Prenons-le pour guide; sans les épouser, fions-nous à ses antipathies et à ses sympathies: elles nous mettront sur la voie. Il n'y a point de fumée sans feu. Une image vue dans un miroir déformant n'en atteste pas moins l'existence d'un objet réel bien défini.<sup>32</sup>

I giornalisti della *Décade* si muovono su uno sfondo di grande fermento culturale, in cui germogliano anticipazioni della letteratura a venire. E nelle pagine di questo periodico si abbozzano proposte interessanti per la narrativa degli anni successivi, favorite da uno sguardo amplissimo sull'orizzonte letterario europeo in un momento in cui la Francia era ancora considerata la culla delle arti e delle lettere e in cui il francocentrismo linguistico e culturale era ancora forte.<sup>33</sup> Per quanto attiene al romanzo, merita senza dubbio riscoprire l'acuta intuizione della portata di tale genere letterario per sua natura aperto e in continuo movimento, la cui evoluzione scorre in parallelo a quella della società. In un'epoca di transizione in cui gli accadimenti politici sembrano sovrastare le questioni di ordine culturale, i

collaboratori de *La Décade...* sono capaci di tracciare una teoria del romanzo che prefigura le elaborazioni del XIX secolo, e i tipi romanzeschi che abbozzano sembrano anticipare gli eroi di Balzac e di Stendhal per le origini sociali e i casi del quotidiano e del contingente storico con cui si debbono confrontare. E sebbene frammentata nei diversi articoli, tale teoria pare degna di essere valorizzata fra le riflessioni sul romanzo apparse «au tournant des Lumières», accanto a saggi come l'*Idée sur le roman* di Sade, al poema *Satyre des romans du jour* di Millevoye e all'*Essai sur le fictions* di Madame de Staël.

## NOTE

- <sup>1</sup> Elisabeth Schwartz, “Gli Idéologues”, in *Storia della civiltà francese*, diretta da Lionello Sozzi, volume II: *Dall’Illuminismo all’Ottocento*, Torino: UTET, 1993, p. 1070.
- <sup>2</sup> Per alcuni studi di riferimento essenziali sugli *Idéologues*, cfr. Bibliografia.
- <sup>3</sup> Sulla *Société des Observateurs de l’Homme* cfr., nella Bibliografia, gli studi di S. Moravia e di J.-L. Chappey.
- <sup>4</sup> Seguendo il modello epistemologico delle riflessioni di Cabanis, Destutt de Tracy e Volney, la *Société* sviluppava un settore importante all’interno dell’attività scientifica e degli studi filosofici degli *Idéologues*: la fondazione di quella che fu denominata la «science de l’homme» e che si distingue per la multidisciplinarietà e per la contrapposizione all’«esprit de système» del principio dell’«observation» del «fatto positivo», del dato oggettivo, quasi in un’anticipazione del pensiero comtiano. Osservare la realtà, sottoporla ad analisi, esaminarne il funzionamento al fine di comprenderla e descriverlo, con un evidente intento di contribuire al miglioramento della società, significava per gli *Idéologues* che anche la letteratura non avrebbe potuto che proporsi come uno sguardo ‘scientifico’ sulla realtà, uno specchio in cui il lettore avrebbe potuto riflettersi.
- <sup>5</sup> Michel Foucault definisce l’*Idéologie* come l’ultima delle filosofie classiche (*Les mots et les choses*, Paris: Gallimard, 1966, p. 255).
- <sup>6</sup> Cfr. Annie Becq, *Genèse de l’esthétique française moderne. De la Raison classique à l’Imagination créatrice (1680-1815)*, Paris: Albin Michel, 1994.
- <sup>7</sup> Annotazione su una copia de *Le Rouge et le Noir* conservata nel Fondo Bucci della Biblioteca Comunale Sormani di Milano, citata da Carlo Ginzburg nel volume *Il filo e le tracce: vero, falso, finto* (Milano: Feltrinelli, 2006, p. 170). La citazione era stata trascritta anche da Yves Ansel nel volume Stendhal, *Œuvres romanesques complètes* (Paris: Gallimard, 2005, p. 997).
- <sup>8</sup> Stendhal, *Le Rouge et le Noir*. Nel romanzo la formula è attribuita Saint-Réal.
- <sup>9</sup> «Depuis que la démocratie a peuplé les théâtres de gens grossiers, incapables de comprendre les choses fines, Je regarde au roman comme à la comédie du XIX<sup>e</sup> siècle». Appunto di Stendhal ritrovato su una copia de *Le Rouge et le Noir*.
- <sup>10</sup> Alessandro Manzoni, *Sul Romanticismo*, 1846. Questo saggio, scritto in forma di lettera inviata a Cesare d’Azeglio, fu composto nel 1823 e pubblicato soltanto nel 1846. Manzoni vi esponeva le sue riflessioni sul Romanticismo, insistendo in particolar modo sulla funzione educativa della letteratura.
- <sup>11</sup> Per gli studi su *La Décade...* cfr. la Bibliografia.
- <sup>12</sup> Fra di essi si ricordino almeno Pierre-Louis Ginguené, Amaury Pineu Duval e Jean-Baptiste Say.
- <sup>13</sup> F. Andrieux, *Célestine, ou la Victime des préjugés, de Charlotte Smith*, 30 messidor III (19/7/1799), p. 161. Nelle note relative a citazioni da *La Décade...* ci limiteremo a indicare, dopo il titolo dell’articolo, la data di pubblicazione e la/le pagina/e, senza ripetere ogni volta il titolo del periodico. Ricordiamo che tale titolo subì alcune variazioni: dal 10 floreale dell’anno II (29/4/1794) al 30 fruttidoro dell’anno XII (17/9/1804) fu *La Décade philosophique, littéraire et politique*; dal 10 vendemmiaio dell’anno XIII (2/10/1804) fu *La Revue ou Décade philosophique, littéraire et politique*, mentre il 10 nevoso dell’anno XIII (31/12/1804) diventò *La Revue philosophique, littéraire et politique*, con l’eliminazione del



riferimento al calendario repubblicano. *La Revue* scomparve nel 1807, quando Bonaparte ne decretò la fusione con il *Mercur de France*, periodico che si era mostrato maggiormente allineato alla sua politica.

Per tutte le citazioni da articoli tratti da *La Décade...* rispetteremo l'ortografia originale.

- <sup>14</sup> J.-E.-F. Marignié, *Isabelle et Théodore, histoire traduite de l'anglais, d'Horace Walpole*, 20 floréal VI (9/5/1798), p. 293.
- <sup>15</sup> F. Andrieux, *Célestine... de Charlotte Smith*, 30 messidor III (19/7/1799), p. 173.
- <sup>16</sup> Cfr. almeno: Daniel Cottom, *The Civilized Imagination. A Study of Ann Radcliffe, Jane Austen, and Sir Walter Scott*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- <sup>17</sup> A.P. Duval, *Eléonore de Rosalba, ou le Confessionnel des Pénitens noirs – Roman traduit de l'anglais d'Anne Radcliffe, auteur de la Forêt de St-Clair, par Mary Gay*, 30 prairial V (20/6/1797), p. 542.
- <sup>18</sup> Jean-Étienne-François Marignié (1755-1832), traduttore di romanzi inglesi.
- <sup>19</sup> J.-E.-F. Marignié, *Saint-Léon, histoire du seizième siècle; par William Godwin, traduit de l'anglais*, 20 brumaire IX (20/11/1800), pp. 282-283.
- <sup>20</sup> François Guillaume Jean Stanislas Andrieux (1759-1833) fu drammaturgo, poeta e, soprattutto, apprezzato docente di letteratura e di *philosophie des belles-lettres* presso il Collège de France.
- <sup>21</sup> F. Andrieux, *Célestine... de Charlotte Smith*, 30 messidor III (19/7/1799), p. 161.
- <sup>22</sup> Alexander Minski, *Le preromantisme*, Paris: Colin, 1998, p. 5.
- <sup>23</sup> F. Andrieux, *Le Moine, traduit de l'anglais*, 20 floréal V (9/5/1797), p. 290.
- <sup>24</sup> J.-E.-F. Marignié, *Walter de Montbary, Grand-maitre des Templiers, roman historique traduit de l'allemand de l'auteur d'Hernan-d'Unna*, 30 pluviôse VIII (30/9/1803), p. 476.
- <sup>25</sup> Esempio, in proposito, è la critica rivolta da Auger a Madame de Genlis di aver deformato la corte di Luigi XIV nel romanzo sulla figura di Madame de Maintenon; cfr. L.-S. Auger, *Madame de Maintenon, par Madame de Genlis*, 1/5/1806, p. 215.
- <sup>26</sup> J.-E.-F. Marignié, *La nuit anglaise, ou les Aventures jadis un peu extraordinaires, mais aujourd'hui toutes simples et très-communes, de M. Dabaud, marchand de la rue St.-Honoré, à Paris; roman comme il y en a trop*, 30 prairial VII (18/6/1799), p. 548.
- <sup>27</sup> Cfr. J.-E.-F. Marignié, *Nouvelle suite des Mille et Une Nuits, contes arabes traduits par M. Galland trouvés dans les papiers de ce célèbre écrivain*, 30 nivôse VII (20/1/1799), pp. 155-162.
- <sup>28</sup> Cfr. ad esempio: J.-E.-F. Marignié, *Charles de Rosefeld ou l'Aveugle inconsolable d'avoir cessé d'être, histoire allemande, par l'auteur des Mémoires du comte de Saint-Méran*, 10 pluviôse VII (30/1/1799), p. 217; L. G. Pétitain, *Édouard de Berville, ou Aventures d'un étourdi*, 10 germinal XII (30/4/1804), pp. 40-41.
- <sup>29</sup> Cfr. J.-B. Say, *Manuscrit trouvé au Mont Pausilype de Montjoie*, 20 fructidor X (7/9/1802), p. 485; Anonimo, *Vie et aventures d'Alphonse Vilmas*, 1/5/1806, pp. 219-222.
- <sup>30</sup> Anonimo, *Félicie et Florestine, par l'auteur des Mémoires d'une famille d'émigrés*, 30 fructidor XI (18/9/1803), p. 552.
- <sup>31</sup> «*Journaux et romans suivent des courbes de production semblables. Ils ont parfois les mêmes auteurs [...] et les mêmes éditeurs. Ils s'adressent à un même public qu'ils contribuent à élargir et à former. Ils sont parfois l'objet des mêmes menaces*» (Claude Labrousse, *Journaux et fictions au XVIII<sup>e</sup> siècle: introduction*, in Malcolm Cook / Annie Jourdan (éd.), *Journalisme et fiction au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Bern: Peter Lang, 1999, vol. I, p. 10).
- <sup>32</sup> Marc Régaldo, *Un milieu intellectuel: La Décade philosophique (1794-1807)*, Lille / Paris, Service de reproduction des thèses / Champion, 1976, vol. I, p. 18.
- <sup>33</sup> Cfr. Alexander Minski, *Le preromantisme*, cit., capitolo III.

## BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- \*\*\* (1991), *Gli Ideologi e la Rivoluzione*. Atti del Colloquio internazionale (Grosseto, 25-27/9/1989) a cura di Mario Matucci, Pisa: Pacini.

- \*\*\* (1993), *Storia della civiltà francese*, diretta da Lionello Sozzi, volume II: *Dall'Illuminismo all'Ottocento*, Torino: UTET.
- \*\*\* (1998), *L'Idéologie ou la Révolution de l'analyse*. Textes choisis et commentés par Laurent Clauzade, Paris: Gallimard.
- \*\*\* (2003), *La Décade philosophique comme système 1794-1807*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003, 9 voll. (antologia degli articoli sui temi *L'Encyclopédie vivante, Instruction publique et Institutions révolutionnaires, Sciences philosophiques, morales et politiques, Spectacles, Esprit Public*);
- Alatri, Paolo (1969), "Illuminismo e Idéologie", in *Studi Storici*, IX, pp. 420-430.
- Becq, Annie (1994), *Genèse de l'esthétique française moderne. De la Raison classique à l'Imagination créatrice (1680-1815)*, Paris: Albin Michel.
- Chappey, Jean-Luc (2002), *La Société des Observateurs de l'Homme (1799-1804). Des Anthropologues sous Bonaparte*, Paris: Société des Etudes Robespierriistes.
- Chappey, Jean-Luc (2007), "Les Idéologues et l'Empire. Étude des transformations entre savoirs et pouvoirs (1799-1815)", in Antonino De Francesco (éd.), *Da Brumaio ai Cento Giorni. Cultura di governo e dissenso politico nell'Europa di Bonaparte*, Milano: Guerini, pp. 211-228.
- Cook, Malcolm / Jourdan, Annie (éds.), *Journalisme et fiction au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Bern: Peter Lang.
- Cottom, Daniel (1985), *The Civilized Imagination. A Study of Ann Radcliffe, Jane Austen, and Sir Walter Scott*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Darnton Robert (1984), *La fin des Lumières*, Paris: Perrin.
- Darnton, Robert (1983), *Bohème littéraire et Révolution*, Paris: Gallimard.
- Delon, Michel (1988), *L'idée d'énergie au tournant des Lumières (1770-1820)*, Paris: PUF.
- Fargher, Richard (1949), "The literary criticism of the *Idéologues*", in *French Studies. A Quarterly Review*, n. 1, jan., pp. 53-66.
- Foucault, Michel (1966), *Les mots et les choses*, Paris: Gallimard.
- Gabbuti, Elena (1936), *Il Manzoni e gli ideologi francesi : studi sul pensiero e sull'arte di Alessandro Manzoni*, con saggi di manoscritti inediti. Prefazione di Vittorio Rossi, Firenze: Sansoni.
- Gallingani, Daniela (1990), *Forme del romanzo in Francia tra Rivoluzione e Impero*, Bologna: Analisi.
- Ginzburg, Carlo (2006), *Il filo e le tracce: vero, falso, finto*, Milano: Feltrinelli.
- Gusdorf, Georges (1978), *La conscience révolutionnaire: les Idéologues*, Paris: Payot.
- Head, Brian W. (1980), "The Origin of *idéologue* and *idéologie*", in *Studies on Voltaire and the 18th century*, vol. 183, pp. 257-264.
- Kellenberger, Richard (1947), «*La Décade philosophique*», a *Study in Literary Theory and Criticism*, Princeton (tesi dattiloscritta).
- Killen, Alice Mary (1967), *Le roman terrifiant ou roman noir de Walpole à Anne Radcliffe et son influence sur la littérature française jusqu'en 1840*, Paris: Champion.

- Kitchin, Joanna (1965), *La Décade (1794-1807): un journal 'philosophique'*, Paris: Minard.
- Louichon, Brigitte (2001), "La critique des romans dans *La Décade* et *Le Mercure* (1794-1820)", in *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle*, n. 111, I, pp. 9-28.
- Marc Régaldo (1976), *Un milieu intellectuel: La Décade philosophique (1794-1807)*, Lille / Paris: Service de reproduction des thèses / Champion, 1976, 5 vol.
- Minski, Alexander (1998), *Le préromantisme*, Paris: Colin.
- Misan, Jacques (1973), "*La Décade* et l'image de l'Italie sous la Révolution et l'Empire", in *Studi francesi*, sett.-dic., pp. 410-421.
- Moravia, Sergio (1968), *Il tramonto dell'Illuminismo. Filosofia e politica nella società francese (1779-1810)*, Bari: Laterza.
- Régaldo, Marc (1973), "Un Breton méconnu: Ginguéné, fondateur de l'histoire littéraire", in *Missions et démarches de la critique. Mélanges offerts au Professeur J.A. Vier*, Paris: Klincksieck, pp. 77-90.
- Sansone, Mario (1993), *Manzoni francese (1805-1810): dall'illuminismo al romanticismo*, Bari / Roma: Laterza.
- Trincherò, Cristina (2007), "Per un nuovo romanzo tra Sette e Ottocento: cenni sulle riflessioni de *La Décade philosophique, littéraire et politique*", in *Il Progetto e la Scrittura*. A cura di Franca Bruera, Antonella Emina, Anna Paola Mossetto, Roma: Bulzoni, pp. 91-103.

# Art and Advertising – Negotiating Reading

Roxana ZAMFIRA  
University of Craiova,  
Department of Applied Foreign Languages

## ABSTRACT

The classic notion of beauty as intrinsic to the work of art is challenged by such cultural products as advertisements, which justify their existence as answering needs, speculating our feeling of anxiety in front of the imperfect present; advertisements promise to improve our lives and fill our sense of “lack”, in exchange of conforming ourselves to the mechanisms of capitalism. Instead of the feeling of wholeness and elation that the contemplation of a work of art conveys, advertising speaks the language of frustration, of transformation. It is a *therapeutic ideology*, one that emanates a subliminal message of anxiety and points to a forever unattainable ideal.

**KEYWORDS:** *taste, habitus, high/low culture, connoisseurship*

In my essay, I try to present some aspects of the relationship existing between art and advertising, between viewers and the meaning that is converged; I discuss concepts such as taste, habitus, high/low culture, mass culture, connoisseurship, ideological subject, interpellation, encoding/decoding, appropriation etc. in the process where meaning is derived out of their interaction.

In his book, *The discourse of Advertising*, Guy Cook speaks in one chapter (“How Ads Are Heard by Artists”) about contradictions and similarities between art and advertising:

In the early 1950s, the surrealist René Magritte, asked what he hated most in the world, answered unequivocally: ‘advertising... imbecilic... mediocre stuff for the public.’ [...] Perhaps more dangerous to advertising than such furious attack is indifference, appropriation and laughter. Both ads and arts are robust, parasitic and self-confident. When there is contact, both struggle to assimilate the other: borrowing, stealing, parodying, smothering, debunking. When the arts have not ignored advertising, they have often approached it with detachment, ridicule and a sense of absurdity – confident that ads are a peripheral and inconsequential phenomenon posing no threat to its own ascendancy. (p. 201)

Further on, he analyses how ads are reflected upon in arts:

In literature, advertising often appears as a symbol of absurdity, a realization of false values in contrast with those of the people into whose lives it intrudes, only

emphasizing an absence of meaning. An early example (1926) is the giant poster which broods over the ‘valley of ashes’ in *The Great Gatsby*.” (p. 201)

Advertising speaks the language of commercialism, of low principles that take the place of traditional values. Speaking about cinema, he continues:

Directors of the 1960s and 1970s express their disdain, by never – that I know of – making advertising a central topic, but using it only as a symbol of greed or superficiality. It is in films of this period that the device of ads as a symbol of absurdity becomes prominent. [...] The 1980s, while still critical, have produced films which both make advertising a centre of attention and present the people who work in it as complex and creative, if also destructive and unseeing. [...] In addition, many film directors, as well as innumerable comedians and actors, are keen to work in ads, for satisfaction as well as for money. Scorsese has directed a perfume ad, Fellini an ad for pasta, Ken Loach an ad for a chocolate bar, and Peter Greenaway an ad for Philips. Alan Parker began his career as a director in advertising. The singers of the 1980s and 1990s also endorse ads by promoting and releasing songs through them. (p. 203)

In this book, written in 1992, the author already signals: “*Artistic attitudes to advertising are changing, both among artists and their audiences, though the battle between opponents and apologists continues unabated at the same time.*” (p. 203) This argument will be further discussed as part of Marita Sturken and Lisa Cartwright’s analysis of the relevance of the concepts of high and low culture in the postmodern era.

It is interesting to follow the idea that art and advertising “borrow” each other’s discourses. For example, the use of a famous painting in a commercial renders the product that the latter advertises attributes such as prestige, quality and refinement, that are usually associated with classic works of art – an instance of how the notion of *appropriation* can function. On the other hand, the form of advertisements has been the focus of work by artists who are interested in critiquing commodity culture (an example of what is called *anti-ad practices*).

Guy Cook defines advertising as “*popular culture*”. Reflecting upon their aesthetic value, he states that “*Although they represent fictional situations and scenes, and demand the same technical skills as other arts, many people still feel that they do not have such profound importance, or give such sustained pleasure.*” (p. 228) He discusses the emphasis on value which for many people excludes ads from admission into the canons of art. This value, moreover, is often associated with opposition to or detachment from the dominant values of society:

In comparison with literature, ads accept and glorify the dominant ideology while literature often rejects and undermines it. The fact that ads must answer to the brief of their clients may also lead to a feeling that ads are typically vehicles of deceit, while art is a vehicle of honesty. (p. 229)

Cook also remarks that the kind of relationship that exists between ads and the producers' interests is not very different from the relationship that existed between artists and their patrons, who ordered certain works to be executed in a certain manner. But he assumes that the ideological content of advertising is striking because it is contemporary.

He underlines the fact that not all arts can bear ideological meanings in the same degree:

[...] whereas music, and to some degree the pictorial arts, may maintain its integrity under patronage, it is harder for the verbal arts to do so. It is in the nature of language to commit its user to a point of view more unequivocally than pictures and music, and whereas painters and composers may survive the constraints of patronage it is harder for the speaker or writer to do the same. Consequently, there is a stronger link between independence and the right to dissent in literature than in the other arts. For this reason, the verbal creations of advertising, though often skillful and clever, seem unable to attract the same positive evaluation which would lead them to be classed as literary. (p. 230)

Sturken and Cartwright speak about advertising as a form of dominant culture. During postmodern time, master narratives are questioned; distinctions between what is called high and low culture are blurred, or dismissed as constructed and highly subjective. They define high culture as a form of aesthetic manifestation that only elites can appreciate, as opposed to commercially produced mass culture presumed to be accessible to lower classes. The authors signal that cultural theorists criticized this distinction for its snobbery and elitism and its condescending view of the popular consumer as a passive viewer with no taste.

They speak about "good" taste as a cultural construct, that can be acquired through contact with cultural institutions (such as museums, theatres etc.), high or middleclass environment. "Bad" taste is generally regarded as the product of ignorance of what is considered to be "tasteful" within a society.

Awareness of taste also tells us about the idea of *connoisseurship*; a connoisseur is a well-bread gentleman who knows the difference between good works of art and bad ones. This alludes to the idea that the class-based notion of taste is a "discriminating" skill. In connection to French sociologist Pierre Bourdieu's work, Sturken and Cartwright comment:

In Bourdieu's theory, taste is a gatekeeping structure that enforces class boundaries. Bourdieu's work has indicated ways in which all aspects of life are interconnected through social webs in a kind of *habitus* – that our taste in art is related to our taste in music, food, fashion, furniture, movies, sports, and leisure activities, and is in turn related to our profession, class status, and education level. Taste may often work to the detriment of people of lower classes because it relegates objects and ways of seeing associated with their lifestyles as less worthy of attention and respect. What's more, the very things deemed tasteful – works of fine art, for example – are off limits to most consumers. (pp. 49-50)

The authors underline the fact that boundaries between high and low culture have become blurred, as a result of the rise of Pop Art and postmodernist styles.

They also comment about an extension of Marxist theory:

According to Marx, those who own the *means of production* are also in control of the ideas and viewpoints produced and circulated in a society's media venues. Thus, in Marx's terms, the dominant social classes that own or control the newspapers, and, since Marx's time, the television networks and the film industry are able to control the content generated by these media forms. (p. 51)

This would explain how we interpret images as *ideological subjects*. Sturken and Cartwright speak about Louis Althusser's idea that we are "hailed" or summoned by ideologies, which recruit us as their "authors" and their essential subject. It means that we become/are the subject that we are addressed as. This is called *interpellation*, which refers to a process by which we are constructed by the ideologies that speak to us every day through language and images.

The authors talk about the term "hegemony", which emphasizes that power is not wielded by one class over another; rather, power is negotiated among all classes of people, who struggle with and against one another in the economic, social, political and ideological arenas in which they live and work. No single class of people "has" hegemony; rather, hegemony is a state or condition of a culture arrived at through a negotiation or struggle over meanings, laws and social relationships. Similarly, no single group of people "has" power; rather, power is a relationship within which classes struggle.

It is in the context of images as central to our culture, that the relationship between art and advertising (which relies heavily on images) takes shape. During the Renaissance, the aesthetic values of classical art, that of Rome and Greece, were held as cardinal in the society, throughout Enlightenment and up to late modernism, elitist theories that defined taste and art dominated the dynamics of culture. But nowadays, along with the progress of science, which allowed the emergence of communication through complex media, such as television or the internet, in which the flow of images "invades" the "consumers" of capitalism, the hegemony of classical art theories makes space for the culture of images.

Sturken and Cartwright explain that, as part of the dominant culture, advertising is subject to *counter-hegemonic* forces. It means that all the consumers have the potential to reconfigure the meanings of the commodities that they purchase and own.

Many youth *subcultures* use commodities as central elements of their styles. Thus, the practice of *bricolage* refers to the activity of taking consumer products and commodities and making them one's own by giving them new meaning. *Counter-bricolage* is also significant, as the practice of appropriating styles which have reconfigured commodities and reselling those ideas to mainstream consumers.

Sturken and Cartwright, quoting Stuart Hall, speak about the importance of the viewer as decoder of cultural images and artifacts. He identified three positions that viewers can take: *dominant-hegemonic reading* (when they receive the

dominant message and of an image or text in an unquestioning manner), *negotiated reading* (they can negotiate an interpretation from the image and its dominant meanings) and *oppositional reading* (when they completely disagree with the ideological position embodied in an image, or reject it altogether).

It is negotiated reading that I perceive as relevant in this discussion of classical art values as an ideology, that coexists in tension with that of image and appearances as hegemonic in today's culture.

The classic notion of beauty as intrinsic to the work of art is challenged by such cultural products as advertisements, which justify their existence as answering needs, speculating our feeling of anxiety in front of the imperfect present; advertisements promise to improve our lives and fill our sense of "lack", in exchange of conforming ourselves to the mechanisms of capitalism.

Instead of the feeling of wholeness and elation that the contemplation of a work of art conveys, advertising speaks the language of frustration, of transformation. In Sturken and Cartwright's terms, it is a *therapeutic ideology*, one that emanates a subliminal message of anxiety and points to a forever unattainable ideal.

## **BIBLIOGRAPHY**

- Cook, Guy (1992), *The Discourse of Advertising*, New York: Routledge.
- Coombe, Rosemary (1998), *The Cultural Life of Intellectual Property*, Durham, NC: Duke University Press.
- Friedberg, Anne (1993), *Window Shopping: Cinema and the Postmodern*, Berkley and London: University of California Press.
- Miller, Daniel (1997), "Consumption and its Consequences", in Mackay, H. (ed.), *Consumption and Everyday Life*, London: Sage.
- Sturken, Marita; Cartwright, Lisa (2002), *Practices of Looking*, New York: Oxford University Press.



## CUPRINS

Cristina ANDREI: <i>The Traditional Approach on Metaphors and Metonymies Compared to the Cognitive View</i> .....	3
Laurențiu BĂLĂ: <i>Francofonie, francofilie, francofobie</i> .....	9
Olivia BĂLĂNESCU: <i>Patriarchal Relations</i> .....	14
Gabriela BIRIȘ: <i>Hispanisme în Impresii asupra literaturii spaniole</i> .....	26
Felicia BURDESCU: <i>On Words in Murdoch's A Word Child</i> .....	32
Adrian Florin BUȘU: <i>Valențe formative ale predării limbii engleze prin abordare interdisciplinară</i> .....	35
Costina-Denisa CERĂCEANU: <i>Accuracy in Speaking at ESP Classes</i> .....	39
Ana-Maria DEMETRIAN: <i>Beloved and Jane Eyre: A Proof that Slavery" and "Patriarchy" are Synonyms</i> .....	44
Raluca DRAGOMIR: <i>The Analysis of English Linguistic Borrowings in Romanian</i> .....	53
Ilona DUȚĂ: <i>Blocajul identificării și blocajul actului poietic la G. Bacovia</i> .....	58
Florin Ionuț GRIGORE: <i>"The New Man" – A Product of Victorianism</i> .....	68
Ada ILIESCU: <i>Terminologia lingvistică: lux ori necesitate în predarea limbii române ca limbă străină?</i> .....	72
Adelina ILIESCU: <i>Probleme controversate cu privire la categoriile antroponimice „poreclă” și „supranume”</i> .....	82
Andreea ILIESCU: <i>Cultural Insights into Business Negotiations</i> .....	93
Constantin MANEA, Camelia-Maria MANEA: <i>Termeni argotici, (sub)-colocviali și familiari proveniți din limbajele „de atelier” și din vocabularele meșteșugurilor tradiționale</i> .....	100
Maria MIHĂILĂ: <i>Numele proprii și categorizatorii de gen</i> .....	108
Armela PANAJOTI: <i>Indifferent Universe in Conrad's Fiction</i> .....	112
Emilia PARPALĂ: <i>Comunicarea electronică. Proprietățile rețelei și evoluția cunoașterii</i> .....	119
Frosina QYRDETI: <i>La letteratura nell'insegnamento della lingua italiana LS: elementi e motivazioni</i> .....	131
Fabienne SOLDINI: <i>Production et réception des œuvres de Stephen King : de la diversification des écrits à la différenciation des lectorats</i> .....	142
Nicoleta Mihaela ȘTEFAN: <i>Preparing Students for Public Exams</i> .....	151
Lelia TROCAN: <i>Cultură și multilateralism, literatură și globalizare</i> .....	156

\*  
\* \*

Gabriela BIRIȘ: <i>Jurnale și bloguri (I)</i> .....	165
Irina Janina BONCEA: <i>Phraseological Structures in English Metaphors, Collocations and Idioms</i> .....	173
Costina-Denisa CERĂCEANU: <i>The Homosexuality Complex in Iris Murdoch's Black Prince</i> .....	184
Ileana Mihaela GOAGĂ: <i>Les fêtes en France</i> .....	188
Florin Ionuț GRIGORE: <i>When and How to Teach Grammar and Vocabulary</i> .....	191
Adriana LĂZĂRESCU: <i>Aspects of Failure in Samuel Beckett's The Unnameable</i> .....	195
Maria-Camelia MANEA, Constantin MANEA: <i>Shaw's Unadaptable Heroes</i> .....	205
Camelia MANOLESCU: <i>L'Apostasie de Schahabarim, le prédestiné</i> .....	212
Diana MARCU: <i>Metonymy in Cognitive Linguistics</i> .....	218
Loredana MARTIN: <i>Aspects on English-Romanian Social Deixis</i> .....	223
Andreea NEDELCUȚ: <i>Influences on Students' Ability to Read English as a Foreign Language</i> .....	229
Victor OLARU: <i>Producing Literature in Late 19th Century England: George Gissing's New Grub Street</i> .....	234
Mihaela POPESCU: <i>Structurile explicite de exprimare a potențialului și a irealului în limba română veche, modernă și contemporană</i> .....	245
Frosina QYRDETI: <i>Il cinema come mezzo formativo nell'educazione degli apprendenti di una lingua straniera</i> .....	261
Daniela SCORȚAN: <i>Moyens d'apprendre et de pratiquer le français langue étrangère</i> .....	273
Lavinia SIMILARU: <i>Don Juan francophone</i> .....	279
Mădălina STRECHIE: <i>Femeile în opera lui Juvenal</i> .....	286
Cristina TABLICĂ: <i>Pièges du lexique français</i> .....	293
Bledar TOSKA: <i>Theoretical Issues in Second Language Acquisition</i> .....	298
Cristina TRINCHERO: <i>Teorie del romanzo tra Sette e Ottocento. Le proposte della scuola idéologique ne La Décade philosophique, littéraire et politique</i> .....	303
Roxana ZAMFIRA: <i>Art and Advertising – Negotiating Reading</i> .....	316

## SOMMAIRE

Cristina ANDREI: <i>L'approche traditionnelle des métaphores et des métonymies comparé à la vue cognitive</i> .....	3
Laurențiu BĂLĂ: <i>Francophonie, francophilie, francophobie</i> .....	9
Olivia BĂLĂNESCU: <i>Relations patriarcales</i> .....	14
Gabriela BIRIȘ: <i>Hispanismes dans Impressions sur la littérature espagnole</i> .....	26
Felicia BURDESCU: <i>Sur les mots dans Un Enfant du verbe de Murdoch</i>	32
Adrian Florin BUȘU: <i>Valences formatives de l'enseignement de la langue anglaise par approche interdisciplinaire</i> .....	35
Costina-Denisa CERĂCEANU: <i>La précision de l'expression dans les classes d'Anglais de Spécialité</i> .....	39
Ana-Maria DEMETRIAN: <i>Beloved et Jane Eyre: Une preuve que l' « esclavage » et le « patriarcat » sont des synonymes</i> .....	44
Raluca DRAGOMIR: <i>L'analyse des emprunts linguistiques anglais en roumain</i> .....	53
Ilona DUȚĂ: <i>Le blocage de l'identification et le blocage de l'acte poétique chez G. Bacovia</i> .....	58
Florin Ionuț GRIGORE: <i>« L'homme nouveau » – un produit du Victorianisme</i> .....	68
Ada ILIESCU: <i>La terminologie linguistique : luxe ou nécessité dans l'enseignement du roumain langue étrangère ?</i> .....	72
Adelina ILIESCU: <i>Problèmes controversés concernant les catégories anthroponymiques de « sobriquet » et de « surnom »</i> .....	82
Andreea ILIESCU: <i>Aperçus culturels dans les négociations d'affaires</i> .....	93
Constantin MANEA, Camelia-Maria MANEA: <i>Termes argotiques, (sous)colloquiaux et familiers issus des langages d' « atelier » et des vocabulaires des métiers traditionnels</i> .....	100
Maria MIHĂILĂ: <i>Les noms propres et les catégoriseurs de genre</i> .....	108
Armela PANAJOTI: <i>L'univers indifférent dans l'oeuvre de Conrad</i> .....	112
Emilia PARPALĂ: <i>La communication électronique. Les propriétés du réseau et l'évolution de la connaissance</i> .....	119
Frosina QYRDETI: <i>La littérature dans l'enseignement de l'italien langue étrangère : éléments et motivations</i> .....	131
Fabienne SOLDINI: <i>Production et réception des œuvres de Stephen King : de la diversification des écrits à la différenciation des lectorats</i> .....	142
Nicoleta Mihaela ȘTEFAN: <i>Préparer les étudiants pour les examens publics</i> .....	151
Lelia TROCAN: <i>Culture et multilatéralisme, littérature et globalisation</i> ...	156

\*  
\* \*

Gabriela BIRIȘ: <i>Journaux et blogs (I)</i> .....	165
Irina Janina BONCEA: <i>Structures phraséologiques dans les métaphores, les collocations et les expressions idiomatiques anglaises</i> .....	173
Costina-Denisa CERĂCEANU: <i>Le complexe de l'homosexualité dans Le Prince noir d'Iris Murdoch</i> .....	184
Ileana Mihaela GOAGĂ: <i>Les fêtes en France</i> .....	188
Florin Ionuț GRIGORE: <i>Quand et comment enseigner la grammaire et le vocabulaire</i> .....	191
Adriana LĂZĂRESCU: <i>Aspects de l'échec dans L'Innomable de Samuel Beckett</i> .....	195
Maria-Camelia MANEA, Constantin MANEA: <i>Les héros inadaptables chez Shaw</i> .....	205
Camelia MANOLESCU: <i>L'Apostasie de Schahabarim, le prédestiné</i> .....	212
Diana MARCU: <i>La métonymie dans la linguistique cognitive</i> .....	218
Loredana MARTIN: <i>Aspects de la deixis sociale en anglais et en roumain</i> .....	223
Andreea NEDELCUȚ: <i>Influences sur la capacité des étudiants de lire l'anglais langue étrangère</i> .....	229
Victor OLARU: <i>Produire de la littérature à la fin du XIXe siècle en Angleterre : La Rue des Meurt-de-faim de George Gissing</i> .....	234
Mihaela POPESCU: <i>Les structures explicites d'expression du potentiel et de l'irréel en roumain ancien, moderne et contemporain</i> .....	245
Frosina QYRDETI: <i>Le cinéma en tant que moyen formatif dans l'éducation des apprenants d'une langue étrangère</i> .....	261
Daniela SCORȚAN: <i>Moyens d'apprendre et de pratiquer le français langue étrangère</i> .....	273
Lavinia SIMILARU: <i>Don Juan francophone</i> .....	279
Mădălina STRECHIE: <i>Les femmes dans l'œuvre de Jouvenal</i> .....	286
Cristina TABLICĂ: <i>Pièges du lexique français</i> .....	293
Bledar TOSKA: <i>Questions théoriques sur l'acquisition d'une deuxième langue</i> .....	298
Cristina TRINCHERO: <i>Théorie du roman entre XVIIe et XVIIIe siècles. Les propositions de l'école idéologique dans La Décade philosophique, littéraire et politique</i> .....	303
Roxana ZAMFIRA: <i>L'art et la publicité – négociier le lire</i> .....	316

## CONTENTS

Cristina ANDREI: <i>The Traditional Approach on Metaphors and Metonymies Compared to the Cognitive View</i> .....	3
Laurențiu BĂLĂ: <i>Francophonie, Francophilia, Francophobia</i> .....	9
Olivia BĂLĂNESCU: <i>Patriarchal Relations</i> .....	14
Gabriela BIRIȘ: <i>Hispanicisms in Impressions of Spanish Literature</i> .....	26
Felicia BURDESCU: <i>On Words in Murdoch's A Word Child</i> .....	32
Adrian Florin BUȘU: <i>Formative Capacities of the English Language Teaching by an Interdisciplinary Approach</i> .....	35
Costina-Denisa CERĂCEANU: <i>Accuracy in Speaking at ESP Classes</i> .....	39
Ana-Maria DEMETRIAN: <i>Beloved and Jane Eyre: A Proof that "Slavery" and "Patriarchy" are Synonyms</i> .....	44
Raluca DRAGOMIR: <i>The Analysis of English Linguistic Borrowings in Romanian</i> .....	53
Ilona DUȚĂ: <i>The Blocking of Identification and the Blocking of the Poietic Act in G. Bacovia</i> .....	58
Florin Ionuț GRIGORE: <i>"The New Man" – A Product of Victorianism</i> .....	68
Ada ILIESCU: <i>Linguistic Terminology: A Luxury or a Necessity in Teaching Romanian as a Foreign Language?</i> .....	72
Adelina ILIESCU: <i>Controversial Problems Regarding the Antroponimic Categories 'Nickname' and 'Appellation'</i> .....	82
Andreea ILIESCU: <i>Cultural Insights into Business Negotiations</i> .....	93
Constantin MANEA, Camelia-Maria MANEA: <i>Slang, (Sub)-Colloquial and Informal Terms Originating in 'Workshop' Language and Traditional Crafts Vocabularies</i> .....	100
Maria MIHĂILĂ: <i>Proper Names and Gender Categorizers</i> .....	108
Armela PANAJOTI: <i>Indifferent Universe in Conrad's Fiction</i> .....	112
Emilia PARPALĂ: <i>The Electronic Communication. Network Properties and the Evolution of Knowledge</i> .....	119
Frosina QYRDETI: <i>Literature in the Teaching of Italian as a Foreign Language : Elements and Motivation</i> .....	131
Fabienne SOLDINI: <i>The Production and Reception of Stephen King's Works : From the Diversification of Writings to the Differencing of Readers</i> .....	142
Nicoleta Mihaela ȘTEFAN: <i>Preparing Students for Public Exams</i> .....	151
Lelia TROCAN: <i>Culture and Multilateralism, Literature and Globalization</i> .....	156

\*  
\* \*

Gabriela BIRIȘ: <i>Diaries and Blogs (I)</i> .....	165
Irina Janina BONCEA: <i>Phraseological Structures in English Metaphors, Collocations and Idioms</i> .....	173
Costina-Denisa CERĂCEANU: <i>The Homosexuality Complex in Iris Murdoch's Black Prince</i> .....	184
Ileana Mihaela GOAGĂ: <i>Celebrations in France</i> .....	188
Florin Ionuț GRIGORE: <i>When and How to Teach Grammar and Vocabulary</i> .....	191
Adriana LĂZĂRESCU: <i>Aspects of Failure in Samuel Beckett's The Unnameable</i> .....	195
Maria-Camelia MANEA, Constantin MANEA: <i>Shaw's Unadaptable Heroes</i> .....	205
Camelia MANOLESCU: <i>The Apostasy of Schahabarim, the Predestined One</i> .....	212
Diana MARCU: <i>Metonymy in Cognitive Linguistics</i> .....	218
Loredana MARTIN: <i>Aspects on English-Romanian Social Deixis</i> .....	223
Andreea NEDELCUȚ: <i>Influences on Students' Ability to Read English as a Foreign Language</i> .....	229
Victor OLARU: <i>Producing Literature in Late 19<sup>th</sup> Century England: George Gissing's New Grub Street</i> .....	234
Mihaela POPESCU: <i>Explicit Structures for Expressing the Possibility and the Unreal in Old, Modern and Contemporary Romanian</i> .....	245
Frosina QYRDETI: <i>The Cinema as a Formative Means in the Education of Learners of a Foreign Language</i> .....	261
Daniela SCORȚAN: <i>Means of Learning and Practising French as a Foreign Language</i> .....	273
Lavinia SIMILARU: <i>Francophone Don Juan</i> .....	279
Mădălina STRECHIE: <i>Women in Juvenal's Works</i> .....	286
Cristina TABLICĂ: <i>Traps of French Vocabulary</i> .....	293
Bledar TOSKA: <i>Theoretical Issues in Second Language Acquisition</i> .....	298
Cristina TRINCHERO: <i>The Theory of the Novel between the 17<sup>th</sup> and the 18<sup>th</sup> Centuries. The Propositions of the Ideological School in the Philosophical, Literary and Political Decade</i> .....	303
Roxana ZAMFIRA: <i>Art and Advertising – Negotiating Reading</i> .....	316