

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Materialele Conferinței Științifice Internaționale

***EDUCAȚIA LINGVISTICĂ ȘI LITERARĂ
ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII VALORILOR
GENERAL-UMANE***

Ediția IV-a

10-11 noiembrie 2023

CHIȘINĂU, 2024

Aprobat În ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău din 20.06.2024, proces-verbal nr. 14

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII
DIN REPUBLICA MOLDOVA**

"Educația lingvistică și literară în contextul dezvoltării valorilor general-umane", conferință științifică internațională (4 ; 2023 ; Chișinău). Materialele Conferinței Științifice Internaționale "Educația lingvistică și literară în contextul dezvoltării valorilor general-umane", Ediția a 4-a, 10-11 noiembrie 2023, [Chișinău] / comitetul științific: Alexandra Barbăneagră [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 200 p. : fig. color, tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Rez.: lb. rom., engl., polonă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-46-990-6 (PDF).

81/821.09:37(082)

E 19

Materialele sunt reproduse după manuscrisele autorilor.
Responsabilitatea pentru conținutul lucrărilor o poartă autorii.

COMITETUL ȘTIINȚIFIC:

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, rector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID 0000-0003-4777-1550

Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor habilitat, prorector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID 0000-0002-7018-6651

Eduard COROPCEANU, președinte, profesor universitar, doctor, director, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID 0000-0003-1073-828X

Adrian GHICOV, conferențiar universitar, doctor habilitat, șef de catedră, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID 0009-0005-7369-2583

Anatol IONAȘ, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID 0009-0007-4017-3677

Ovidiu DRĂGHICI, lector universitar, doctor, director al Departamentului *Limba și Literatura Română*, Universitatea din Craiova, România, ORCID 0000-0002-5077-4384

Ilona BĂDESCU, lector universitar, doctor, Departamentul *Limba și Literatura Română*, Universitatea din Craiova, România, ORCID 0000-0002-3794-4481

Jakub BARTOSZEWSKI, profesor universitar, doctor habilitat, Academia de Științe Aplicate din Konin, Polonia, ORCID 0000-0002-3914-6379

Anuradha IDDAGODA, PhD., University of Sri Jayewardenepura, Nugegoda, Sri Lanka

Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID 0000-0001-9832-2531

COMITETUL ORGANIZATORIC:

Diana ANTOCI, președinte, conferențiar universitar, doctor habilitat, prorector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Polina TABURCEANU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Sorin CAZACU, conferențiar universitar, doctor, prodecan *Relații Internaționale*, Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova, România

Svetlana DERMENJI, conferențiar universitar, doctor, șef de catedră, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Tatiana CIORBĂ-LAȘCU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Svetlana BUREA, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Natalia STRATAN, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Aliona ZGARDAN-CRUDU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Lucia URSU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Olga BOZ, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Lilia CONSTANTINOV, drd., asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

NOTĂ ASUPRA EDIȚIEI

Volumul de față apare în baza materialelor Conferinței Științifice Internaționale *Educația lingvistică și literară în contextul dezvoltării valorilor general-umane*, Ediția a IV-a, 10-11 noiembrie 2023, la care au participat persoane din diverse instituții de învățământ din Republica Moldova, România, Anglia, Israel, Ucraina, Polonia.

Mileniul trei aduce noi imperative cadrului didactic, ceea ce ne determină să reflectăm asupra cuvintelor lui Jacques Delors: „Educația are dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole, dar și o pregătire pentru un viitor, în bună măsură, imprevizibil”.

Materialele înserate în această ediție reflectă diverse aspecte, probleme și domenii de investigare, cum ar fi: lexicologie și terminologie, gramatică (sintaxă, greșeli gramaticale) comunicare și limbaj, lingvistică generală, sociolingvistică, semiotică, istoria limbii; didactică și glotodidactică. Unele comunicări au fost axate pe următoarele obiective: *abordarea textului literar în context interdisciplinar; fenomenul intertextual în literatură; abordarea/interpretarea textului literar-artistic din perspectivă semiotică și hermeneutică; interpretarea din mai multe perspective a textelor literare, racordarea educației și a cercetării, în general, la provocările și schimbările din societate din ultimii ani etc.*

Acest volum este adresat cadrelor didactice, cercetătorilor științifici, studenților ciclului I – licență, ciclului II – masterat, ciclului III – doctorat și tuturor celor interesați de importanța educației lingvistice, literare și culturale în contextul valorilor societății moderne.

Articolele științifice incluse în volum nu formează un corp de doctrină; ele se deosebesc prin modalitatea de abordare a chestiunilor puse în discuție și prin soluțiile propuse, fiecare autor având intenția de a-și aduce partea sa „de zbor” la investigarea diferitelor aspecte ale mesajului literar, ale educării limbajului, iar prin limbaj – a valorilor umane.

Anatol Ionaș

Cuprins

Limba Română și Lingvistica generală

BĂDESCU Ilona , <i>Cromonimia somatica în unități frazeologice românești</i>	8
BUZA Ana, Anatol IONAȘ , <i>Unele aspecte privind perioadele de influență grecească asupra vocabularului limbii române</i>	18
COMORAȘU Aura , <i>Aspecte ale comunicării în practica magică premaritală</i>	22
DUBENCU Aliona, IONAȘ Anatol , <i>Considerații privind influența turcească asupra lexicului românesc</i>	26
HÎNCU Eugenia, STRATAN Natalia , <i>Greșeli în utilizarea conjuncției în limba română actuală</i>	34
LUPAȘCU Lidia , <i>Unele aspecte privind analiza semiotică a textului artistic</i>	40
SECRIERU Cristina, STRATAN Natalia , <i>Criterii de clasificare a termenilor medicali în opera Hortensiei Papadat-Bengescu (în baza romanelor Fecioarele despletite și Concert din muzică de Bach)</i>	49
STRATAN Natalia , <i>Observații privind vocabularul pandemiei</i>	56

Literatură și Folclor

BRÎNZA Liliana, Străjescu Natalia , <i>Destinul feminin în romanul „Șatra” de Zaharia Stancu</i>	63
CHINEZ Maria-Ramona , <i>Moartea ca marea trecere în cultura românească</i>	67
CHIPERI Grigore , <i>A citi/a preda/a îndrăgi poezia sau rolul unor concepte de teorie literară în educația poetică</i>	71
DANU Elena , <i>Aspecte intertextuale în romanul „Actorul anonim” de Aurelian Silvestru</i>	76
GALAȚANU Daniela , <i>Hermetism și hermeneutică la Mircea Eliade</i>	82
SERDEȘNIUC Cristian , <i>Considerații despre dimensiunea axiologică a cântecului vierean pentru copii</i>	87
SOROCATĂI Oxana, TABURCEANU Polina , <i>Ritualul vânătorii în folclorul românesc</i>	92
STANDAVID Beatrice-Maria , <i>Inscripție pe-o hartă literară – Lazăr Lădariu</i>	100
STEPANOV Ludmila , <i>Interpretarea operei „Ickabog” de Joanne K. Rowling</i>	105
STRĂJESCU Natalia , <i>Vocea copilului în romanul „Legată cu funia de pământ” de Lorina Bălțeanu</i>	113

ȘEPTELICI Veronica , <i>Literatura populară – filon al spiritualității românești</i>	118
TABURCEANU Polina , <i>Fenomenul intertextualității în „Iona” de Marin Sorescu</i>	124
TABURCEANU Valerii , „ <i>Viața lui Constantin Cantemir</i> ” de Dimitrie Cantemir (350 de ani de la nașterea scriitorului umanist).....	131

Didactică și Glotodidactică

ARPENTII Tatiana , <i>Use of drama in education and english language teaching</i>	139
BARTOSZEWSKI Jakub , <i>The communicative method used in teaching a foreign language as a psychotherapeutic technique</i>	145
BOZ Olga, POPOVICI Elena , <i>Formarea și dezvoltarea competenței lectorale prin activități de prelectură a textului literar la elevi în gimnaziu</i>	148
BUREA Svetlana , <i>Enhancing student autonomy and language skills through extensive listening strategies</i>	156
CIOBANU Claudia Veronica , <i>Impactul folclorului pentru copii asupra formării elementelor culturii artistic-estetice în clasele primare</i>	163
LAȘCU Tatiana , <i>Textul literar în contextul unor metodologii de învățare a limbii engleze</i>	168
LIVINSCHI Liudmila, TABURCEANU Polina , <i>Aspecte teoretico-metodice privind procesul de predare/învățare a creației lui Ion Druță</i>	172
NOVOROJDEN Stela, TABURCEANU Polina , <i>Opera lui Aureliu Busuioc în procesul educațional</i>	178
TURUTA Alina , <i>The significance of audio-visual aids in teaching english vocabulary</i>	185
TURUTA Cristina , <i>Effective strategies for teaching grammar</i>	189
ZGARDAN-CRUDU Aliona , <i>Aspecte ale comunicării eficiente în domeniul educației</i>	193

CROMONIMIA SOMATICA ÎN UNITĂȚI FRAZEOLOGICE ROMÂNEȘTI
SOMATIC CHROMONYMIA IN ROMANIAN PHRASEOLOGICAL UNITS

*Ilona BĂDESCU, dr., lect. univ.,
 Universitatea din Craiova, România*

*Ilona BĂDESCU, PhD, Senior lecturer,
 University of Craiova, România
 ORCID: 0000-0002-3794-4481*

CZU: 81`37:81`42

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p8-17

Abstract: The present article deals with a lexical-semantic analysis of phraseological units related to somatic chromonymy (UFCS). The associations between the terms naming a body part and different chromatic terms lead to a tangible representation, but, in most cases, they only have a figurative meaning, as a result of some metaphorical and metonymic mechanisms. At the base of these phraseological units, there is a motivation that consists of the analogy or correlation between color and the psychological manifestations of emotions, just as, for others, there is a cultural motivation.

Keywords: body idiom, colour, conceptual core, expressivity

1. Introducere

Frazeologia unei limbi este locul privilegiat de exprimare a viziunii asupra lumii, proprie unei culturi, rezultatul experienței de viață și de gândire a unei comunități [20, p.112], un spațiu mental în care imaginarul colectiv se întâlnește cu realitatea istorică, cu viața unui popor sau cu raporturile eu-celălalt.

Cunoștințele acumulate de-a lungul timpului sunt conceptualizate în scheme, rețele conceptuale sau modele mentale, limbajul fiind „în mod esențial *activitate cognitivă, activitate de cunoaștere care se realizează prin simboluri (sau semne simbolice)*” [7, p.14, s.a]. Cunoașterea lingvistică este o cunoaștere creatoare, cunoaștere prin imagini și simboluri și în prezența unor analogii stabilite între „imagini”, iar orice act lingvistic „nou” este o „realizare nouă a elementelor virtuale care constituie «sistemul», totalitatea activităților repetate anterior” [7, p.16]. Ca mecanism cognitiv, analogia se bazează pe similaritatea dintre ceva cunoscut, reprezentând sursa de informații, și ceva nou, care urmează să se materializeze într-un act concret de vorbire.

În viziunea cognitivă, o importanță deosebită este acordată metaforei, văzută ca un proces cognitiv complex care se bazează pe experiența noastră și pe un transfer analogic, în înțelegerea conceptelor corpul uman având un rol fundamental. Astfel, cunoștințele acumulate, experiențele în care este implicat corpul uman sunt structurate în anumite „imagini scheme”: scheme de conținut, scheme de orientare, scheme de delimitare etc. În acest context, expresiile idiomatice reprezintă rezultatul unor mecanisme cognitive complexe (metonimii, metafore și cunoștințe convenționale) care fac posibil transferul de la sensul propriu al construcției la sensul idiomatice figurat [16, p.5-40, 56-60].

2. Obiective, corpus, metodă

Articolul de față propune o analiză a modului de reprezentare și obiectivare a realității prin vorbire, urmărind astfel, moduri de exprimare a mentalului românesc prin intermediul unor unități frazeologice legate de cromonimia somatică (UFCS), o moștenire lingvistică transmisă pe cale

culturală. Prin puterea lor de simbolizare, unitățile frazeologice somatice devin astfel instrumente cognitive, având la bază „o structură de antropomorfizare care devine o lume a desemnării prototipice” [21, p. 465]. Corpul uman, experiențele perceptivă și senzoriale în care acesta este implicat reprezintă principalul instrument prin care oamenii se pot raporta la realitatea înconjurătoare în toată complexitatea ei, unitățile frazeologice reflectând, prin imaginile care stau la baza lor, particularități culturale care țin de viziunea asupra lumii înconjurătoare.

Vom folosi sintagma *unitate frazeologică*, cu accepțiunea de „combinație stabilă de două sau mai multe cuvinte, având sens unitar și referent unic” [30, p. 223-224], caracterizată prin stabilitate și repetabilitate și, de cele mai multe ori, dotată cu un anumit grad de expresivitate și prin care, în sens larg, sunt denumite: locuțiunile, expresiile, formulele și clișeele internaționale, perifrazele expresive [cf. 10, p. 123-133; 13, p. 138-147; 30, p. 223-224; 5, p. 11-28].

Analiza efectuată s-a bazat pe un corpus de unități frazeologice care a fost preluat în principal din dicționarele explicative ale limbii române (*Dicționarul limbii române*, *Micul dicționar academic*, *Dicționarul explicativ al limbii române*), din dicționare frazeologice (Bădescu, I., Guță A., Pănculescu D., *Corpus omenesc în expresii (domeniul român-francez*, M. Tomici, *Dicționarul frazeologic al limbii române*) și din dicționare de argou (G. Volceanov, *Dicționar de argou al limbii române*; *Dicționar urban*).

3. Analiza corpusului

Unitățile frazeologice somatice în componența cărora intră termeni cromatici au semnificații diferite: pot face referire la aspectul fizic, la starea de sănătate, la caracterul unei persoane, la apartenența etnică, la poziția individului în ierarhia socială, la comportamentul în relațiile interumane și la starea emoțională. Unele dintre acestea se folosesc cu sens denotativ, dar cele mai multe, prin tipul de relații sintagmatice pe care le actualizează, se folosesc cu sens figurat, ineditul imaginilor create având o puternică forță expresivă: „Numeroasele posibilități combinatorii pun încă o dată în evidență inepuizabila forță a limbajului figurat” [17, p. 182]. De asemenea, trebuie remarcat faptul că, în funcție de context, o expresie poate desemna realități diferite.

3.1. UFSC și aspectul fizic

Corpul omenesc sau părți ale acestuia în relații sintagmatice cu diferiți termeni cromatici au dat naștere unor unități frazeologice cu funcție de identificare, prin care sunt desemnate anumite particularități fizice specifice unei persoane, care vizează culoarea pielii, a părului, a ochilor etc. [cf. 8, p. 256-265; 12, p. 74-83; 3, p. 160-161]: *față albă, piele albă, neagră; păr (barbă, mustață, sprâncene) negru, alb; ochi negri, verzi, albaștri, căprui, buze roșii; față rumenă, piele măslinie, obraji rumeni, păr bălai, bălăior; om băl, bălan, bălăior* etc.

La nivel frazeologic, pentru a desemna culoarea feței unei persoane se pot folosi expresii metaforice comparative, în care comparantul, aparținând sferei concretului, „concentrează asupra lui forța expresivă a întregii îmbinări” [18, p. 399].

O primă categorie o constituie structurile comparative explicite, în care termenul cromatic este exprimat, iar comparantul este un grup nominal care aduce o precizare concretă: *a fi negru la față ca fundul căldării* „a avea pielea foarte neagră”, *a avea părul negru ca pana corbului* „a avea părul foarte negru și lucios”.

Cea de-a doua categorie este reprezentată de structurile comparative din care termenul cromatic, însușirea comună, lipsește: *a avea obraji ca piersica, a avea obraji ca bujorii* „a fi rumen la față”. Valoarea figurată a acestor expresii este susținută de comparant, iar puterea lor de evocare stă în

asocierea dintre o parte a corpului și realii aparținând sferei vegetalului, fructe, flori, care, în baza unor comparații subiective, sunt echivalente cu roșu sau nuanțe ale acestuia.

Pentru a face referire la pielea de culoare închisă a unei persoane, în creația populară este înregistrat și un „scenariu” versificat la baza căruia se află o metonimie de tipul „cauză pentru rezultat”, prin care „se atenuează efectul negativ al numirii explicite” [22, p. 61]: *Albul mamii ca un caș / De căldare te frecași*. Întreaga construcție are o valoare eufemistică fiind, în același timp, o sursă de umor.

De asemenea, într-o manieră ironică, prin asocierea antagonică a termenului cromatic *galben* cu adjectivul *gras*, expresia *a fi galben de gras* denumește o persoană foarte slabă și palidă.

Corpusul analizat cuprinde și două expresii marcate de semul [+cauză]: una în care termenul *piele* este asociat cu cromonimele *vânăt* și *verde* - *a fi vânăt* (sau *verde*) *de frig*, și alta în care *părul* apare în relație sintagmatică cu adjectivul *alb* - *a-i ieși cuiva peri albi* „a îmbătrâni din cauza necazurilor, a greutăților”. Și, dacă prima expresie ilustrează de fapt reflectarea fiziologică a senzației de frig, puterea de expresie a celei de-a doua este dată de imaginea de ansamblu pe care o oferă.

Prin mecanisme complexe de tip metonimic și metaforic, în limbajul argotic, sintagma *doi ochi albaștri* s-a folosit pentru „țuica de prune; țuica de Pitești”. În perioada de dinainte de '89, respectiva băutură era cunoscută ca *două prune* - prin metonimie numele fructelor reprezentate pe eticheta unei sticle ajungând să denumească băutura din recipient. În urma unor transferuri metaforice succesive, având la bază analogia de culoare, sintagma a devenit *doi ochi albaștri*, pentru ca, ulterior, „țuica ce avea pe etichetă două prune precum ochii abătuți ai marelui fotbalist” [25] să fie numită *ochii lui Dobrin* (unul din marii noștri fotbaliști din anii '60 - '70, care avea ochii albaștri) [22, p. 58].

Există două expresii folosite cu valoare temporală, în care culorile *verde* și *roșu* sunt asociate unor personaje-ființe imaginare, „din familia personajelor mitice a căror înfățișare ne este descrisă prin culori” și care sunt „suspect de apropiate de Verde sau Roș Împărat, mai bine reprezentați în basme” [9, p. 248]: *de când cu moșii ai verzi* sau *roșii* „de foarte multă vreme”, *la moșii cei verzi* „niciodată”. În opinia lui G. Călinescu, cei cinci împărați care apar în basmele noastre, *Împăratul Alb*, *Împăratul Galben*, *Împăratul Roșu*, *Împăratul Verde*, *Împăratul Negru*, sunt „hieroglife ale universului, împărțit pe stihii” [4, p. 173]. În numele lor, „factorul cromatic este asociat cu cel fiziologic”, fiind greu de stabilit o legătură între termenul cromatic prin care sunt denumiți și trăsătura lor de caracter [4, p. 172].

Printre personajele considerate malefice se numără și *omul roșu*, părul roșu fiind considerat „demonic” în mai multe culturi [29, p. 317]. În acest sens, în basmele noastre și în credința populară diavolul se înfățișează sub chipul unui *om roșu*, ceea ce a dus la perpetuarea ideii că omul roșu (roșcovan) reprezintă o mare primejdie, o piază rea. Din galeria personajelor malefice fac parte și omul spân și omul însemnat, pentru toți aceștia existând îndemnul de a fi evitați: „să te ferești de omul roșu, iar mai ales de cel spân, cât vei putea să n-ai a face cu dânșii, căci sunt foarte șugubeți!” (Harap Alb); „De om roșu, spân și însemnat (chior, ciunt etc.) să te ferești, că-i buclucaș.” (Basmelor românilor) [32, p. 401].

În literatura beletristică, paleta cromatică somatică este redată printr-o multitudine de structuri comparative sau metaforice cu puternic impact prin ineditul imaginilor create, căpătând din acest punct de vedere, o inepuizabilă valoare expresivă.

3.2. UFCS și apartenența etnică

Există sintagme care se folosesc pentru a denumi anumite grupuri de popoare în care este împărțită, convențional, lumea, în funcție de caracteristicile cromatice ale pielii : *pieile roșii* „nume dat populației indiene din America de Nord”, *rasa albă*, grup de populații care se caracterizează prin

culoarea alb-roz a pielii, *rasa galbenă* „grup de populații asiatice cu pielea de culoare galben-brună”, dar, de cele mai multe ori culoarea pielii a reprezentat și încă mai reprezintă un factor de discriminare. Termeni peiorativi precum *negrotei*, *gălbejit* sau *cioroi*, *cioară*, care au o conotație etnică, reprezintă o manifestare lingvistică a rasismului, devenind clișee care s-au perpetuat în mentalul colectiv.

3.3. UFCS și starea de sănătate

Pentru a ilustra starea bună de sănătate sau, dimpotrivă, starea precară de sănătate a unei persoane, se folosesc câteva expresii care asociază anumite părți ale corpului, de regulă *pielea, fața, obrajii*, cu diferite adjective cromatice care pot fi însoțite și complementele comparative.

Astfel, există expresii care conțin în mod explicit termenul *culoare*, utilizate pentru a desemna fie o stare bună de sănătate – *a avea culoare în obraji*, fie evoluția procesului de sănătate – *a căpăta culoare în obraji*; *a-și pierde culoarea din obraji* „a deveni palid” [1, p. 17]. Sensul din urmă, direcția evoluției favorabile a stării de sănătate, este redat, într-o manieră plastică, și prin expresia *a-i înflori obrajii*. Gradul de expresivitate a construcției rezultă din „contrastul sintagmatic dintre cele două elemente componente” [18, p. 409]: asocierea dintre o parte a corpului și un verb incoativ din sfera vegetalului pentru a denumi o realitate abstractă.

O stare precară de sănătate este redată prin expresii a căror valoare figurată este construită în jurul simbolismului termenilor cromatici *alb, galben, verde*, care, atunci când sunt asociați cu *fața*, alături de semul [+ culoare], actualizează și semele [+ slăbiciune fizică], [+ boală]: a fi (sau *a se face*) *galben la față, a fi* (sau *a se face*) *alb, a fi* (sau *a se face*) *verde la față*. Ele devin mai expresive atunci când adjectivul cromatic este urmat de un comparant care, printr-un proces de analogie, conturează imagini cromatice explicite: a fi (sau *a se face*) *galben la față ca ceara, ca turta de ceară, ca lămâia, ca șofranul; a fi* (sau *a se face*) *alb ca peretele la față* „a se albi la față, a deveni palid”. În același registru se înscriu și expresiile: *a i se face galben înaintea ochilor; a i se face verde înaintea ochilor; a i se face negru înaintea ochilor* „a-i veni amețea”.

Privit sub aspectul său nefast, albul livid este opus roșului, atribut cromatic al sângelui. Și dacă sângele este asociat energiei și căldurii vitale a corpului, contribuind la rumeneala sănătoasă a obrazilor, lipsa culorii din obraji este un indice al lipsei de vitalitate, al unor disfuncții somatice, sens ilustrat prin expresia *a fi fără sânge în obraz / obraji* „a fi palid”.

O paloare nesănătoasă a feței este reprezentată și prin imaginea redată de expresia *a se face (a fi) pământiu* „a se face livid, palid, întunecat; a căpăta o culoare cadaverică”, de unde și sintagmele *cadavru viu* sau *cadavru ambulant*.

Pentru a indica o stare febrilă se folosește expresia *a-i arde obrazul / obrajii* „a avea febră”, semantica verbului *a arde* asociind ideii de foc, de temperatură ridicată, pe cea de culoare.

3.4. UFCS și caracterul unei persoane

Există câteva expresii somatice în care termenul cromatic *negru* nu mai desemnează o apreciere cromatică, ci una psihică, metaforică, în raport cu sensul de bază, de regulă una conotată negativ, așa cum ilustrează expresia *a fi negru la inimă* „a fi rău”.

Într-o manieră plastică și expresivă, despre o persoană care manifestă „o atitudine caustică, ironică, o persoană care ironizează verbal”, se spune că este *neagră în cerul gurii*, expresivitatea metaforică a structurii având la bază relația care se stabilește între sensul propriu și cel figurat [18, p. 411]. Cu un efect remarcabil, transferarea unei caracteristici specifice regnului animal în cel uman este susținută de ideea de agresivitate, existând părerea conform căreia câinii care au cerul gurii negru sunt extrem de răi.

Prin expresiile *a fi peștiș la mașe* (sau *pe cerul gurii*) ori *(a fi) cu mașe* (sau, rar, *cu oase*) *peștișe* sau a avea oase peștișe se face referire la o persoană rea sau zgârcită. Adjectivul *peștiș* „care are mici picături, stropi de culori diferite (de obicei alb cu negru)”, care, în registrul popular și familiar a căpătat sensul „prefăcut, ipocrit; viclean, răutăcios”, este cel care oferă expresivitate construcției.

Culoarea, ca un mijloc expresiv de caracterizare a unei persoane, poate evidenția trăsături de caracter, aspectul fizic sau comportamental, particularități individuale ale unei persoane, ceea ce a făcut ca anumiți termeni cromatici și diferite derivate ale acestora să devină nume de familie: *Albăstroi*, *Albu*, *Albulescu*, *Albuleșu*, *Bălan*, *Galbenu*, *Negru*, *Negrea*, *Negrescu*, *Negroiu*, *Roșca*, *Roșculescu*, *Roșculete*, *Roșu*, *Verdeș*, *Verdeț* etc. (33, p. 24, 53, 213, 329-330, 398-399, 483).

3.5. UFCS și poziția individului în ierarhia socială

Despre o persoană nobilă, o persoană de neam ales, de familie bună se spune că este *cu (de) sânge albastru*. Expresia, cunoscută mai multor limbi, își are originea în Spania Evului Mediu când înalta nobilime dorea să se diferențieze de nobilii de rang inferior, despre care afirmau că au sângele amestecat cu cel al maurilor. Alegerea culorii albastre pentru sânge avea legătură cu faptul că aceasta era culoare reprezentativă a membrilor înaltei aristocrații [28, p. 370-371]. Pe de altă parte, un semn distinctiv al nobilimii îl reprezenta pielea foarte albă și foarte fină, ceea ce făcea ca venele albastre să iasă în evidență.

În timp, această expresie a căpătat și un sens peiorativ, „colorându-se” cu nuanțe de ironie.

O altă expresie, în care termenul cromatic *alb* este asociat *părului* unei femei, are legătură cu statutul social și marital al acesteia: *a împleți coadă albă* „a rămâne fată bătrână”. Imaginea creată este aceea a unei Penelope autohtone care își așteaptă alesul împletindu-și părul albit de timp, într-o așteptare mai mult sau mai puțin resemnată. De fapt, expresia se încadrează într-o bogată serie sinonimică de termeni și unități frazeologice reprezentând stereotipuri lingvistice negative de stigmatizare și devalorizare socială a unei femei necăsătorite, cum ar fi: *fată bătrână*, *trecută*, *tomnatică*, *stătută*.

Ideea de lipsă de valoare cu care a fost asociată o femeie necăsătorită în spațiul cultural românesc se reflectă și în cel de-al doilea sens pe care l-a dezvoltat această expresie: „a face o muncă nefolositoare”.

3.6. UFCS și comportamentul în relațiile interumane

Complexitatea raporturilor interumane beneficiază de o bogată reprezentare în frazeologia românească.

Unele aspecte ale acestor relații sunt exprimate și prin câteva expresii somatice în care termenul cromatic *alb* are conotație negativă. Astfel, în expresia *a-i scoate cuiva peri albi* „a necăji mereu pe cineva; a face multe neajunsuri cuiva”, *părul alb* nu este un atribut al vârstei înaintate, ci este o imagine metaforică a „îmbătrânirii înainte de vreme”, ca urmare a unor (inter)acțiuni neplăcute și repetate.

O altă expresie, *a-i albi (cuiva) ochii după* (sau *la*) *cineva* (sau *ceva*), în care particularității cromatice aduse de semantismul verbului îi este asociat și semul [+ strălucire], desemnează o hiperbolizare a manierei insistente de „a privi cu ochi mari, a privi cu intensitate pe cineva (sau la ceva), a se uita cu nesaț sau cu poftă”.

Una dintre expresiile prin care se poate exprima acțiunea de „a minți cu nerușinare pe cineva” este *a albi pe cineva de la obraz*. Asocierea verbului *a albi*, verb de devenire care indică un proces de transformare în relație de complementaritate cu o cromatică implicită, cu *obrazul*, parte a corpului care este considerată un indice al personalității, un simbol al onoarei unei persoane [1, p. 23], face ca

imaginea creată să evoce o formă a lipsei de respect, o formă de înjosire a interlocutorului prin prezentarea unor neadevăruri.

Cu un sens mai greu de decodat, expresia *a fi pictat în galben* „a fi înșelat de soție” își găsește explicația în simbolismul termenului cromatic. Galbenul, asociat adulterului, are o străveche semnificație care trimite la acțiunea lui Lucifer de a rupe sfintele legături ale iubirii divine și, mai apoi, la ruperea sfintei legături a căsătoriei în urma adulterului. Și, dacă inițial culoarea galbenă a fost atribuită celui care a înșelat, în timp, ea a devenit simbol al celui înșelat [31, p. 421].

Gura, văzută ca transmițător, în asociere cu adjectivul cromatic *aurit* a generat o metaforă care ține de capacitatea cuiva de „a face o prevestire favorabilă și împlinită”: *a avea gura aurită*. Decodarea sensului ține de simbolismul termenului cromatic, întrucât auriul era simbolul divinității, al regilor, dar și al celor aleși.

Pentru a exprima o anumită stare și/sau reacție la atitudinea unui interlocutor care face o prevestire favorabilă, se folosește un enunț exclamativ de tipul *Fie-ți (să-ți fie etc.) gura aurită!* „Să se realizeze ceea ce spui!”, prin care „subiectul vorbitor absolutizează componenta semantică subiectivă a mesajului” [15, p. 106].

3.7. UFCS și starea emoțională

Există culori care, în combinație cu diferite părți ale corpului, pot exprima o întreagă paletă a experienței emoționale umane, concretizată în emoții pozitive, ca bucuria, entuziasmul etc., sau negative, precum tristețea, supărarea, rușinea, necazul, frica, furia, invidia etc., în repertoriul nostru emoțional, fiecare emoție jucând „un rol unic, așa cum relevă semnătura biologică distinctivă” [11, p. 39]. Astfel, emoțiile negative puternice atrag anumite modificări fiziologice cum ar fi: intensitatea ritmului cardiac și respirator, încordarea mușchilor, uscăciunea gurii și a gâtului, transpirație, tremurături, senzația de gol în stomac, slăbiciune, spre deosebire de cele pozitive, în cazul cărora activarea fiziologică este mai redusă [19, p. 580]: furia face ca sângele să circule mai repede, împinge spre acțiune, de aceea nu este de mirare că oamenii spun că le „fierbe sângele”, în vreme ce frica paralizează, sângele își oprește cursul, creând senzația că „ți-a înghețat în vene”, ceea ce are ca rezultat albirea la față, tristețea aduce un tonus scăzut, modificări ale aspectului pielii și pierderea strălucirii din ochi, în schimb, emoțiile pozitive vor fi însoțite de un tonus ridicat și, în consecință, de un aspect luminos al pielii sau al ochilor. Ca atare, emoțiile „se citesc” pe fața unei persoane privită în ansamblu, exprimate de obicei de culoarea facială și de strălucirea ochilor.

Rușinea poate fi ilustrată, scalar, prin câteva expresii construite în jurul termenului cromatic *roșu*, ceea ce poate fi explicat prin legătura dintre intensitatea emoției trăite și reflectarea ei fiziologică: de la o colorare a pielii care depășește obrazii sau fața – *a fi (sau a se face) roșu până în albul ochilor*, *a fi (sau a se face) roșu până în vârful urechilor*, până la evocarea într-o manieră hiperbolică a procesului de schimbare a culorii feței – *a fi (sau a se face) roșu ca racul (fier)* [14, p. 30], într-o structură comparativă, în care comparantul, aparținând regnului animal, aduce precizarea explicită în legătură cu nuanța cromatică. Gradul de intensitate maximă a rușinii poate fi redată și printr-o expresie în care culoarea roșie a obrazului este sugerată de folosirea metaforică a verbului *a arde*, verb din sfera „acțiunii intense”, o metaforă a unei explozii emoționale: *a-i arde obrazul de rușine*.

Aceeași transformare cromatică, determinată de sentimentul de rușine, este ilustrată și de expresia: *a face pe cineva să roșească* „a pune pe cineva într-o postură jenantă, umilitoare”.

Albastrul, simbolul melancoliei, al tristeții, apare ca atribut al inimii în expresia argotică *a cânta de inimă albastră* „a cânta melodii triste, melancolice”, după cum *inimă-albastră* este o metaforă pentru „suflet trist, îndurerat”, iar prin extensie, „tristețe, jale”, „necaz, mânie, ciudă, deprimare”.

Pentru a exprima o stare atât de apăsătoare ca aceea generată de tristețe sau supărare, se folosesc expresii în care termenul cromatic *negru*, culoare funestă, asociată morții și întunericului abisal, apare ca determinant al inimii, organul vieții, ori al feței, una din părțile corpului care reflectă trăirile interioare: *a avea inima neagră, a-i fi cuiva inima neagră* „a fi trist”; *a se face negru la față* „a fi foarte supărat”. În acest context, negrul devine „echivalentul metaforic al acestei emoții care face să dispară orice culoare” [cf. 2, p. 155; 14, p. 40].

Dacă negrul, a cărui particularitate este strălucirea, intră în relație cu părul, sprâncenele, mustățile, atunci când devine atribut al feței este asociat cu lucruri fără strălucire, cum ar fi *pământul, catranul, fundul căldării*, evocând într-o manieră expresivă întristarea, supărarea, durerea [7, p. 156], într-un grad de intensitate maximă, așa cum reiese din expresiile: *a se face negru ca pământul* (sau *pământ*), *a fi negru la față ca fundul căldării; a se face catran* „a fi foarte supărat”. Evocarea imaginii câștigă în expresivitate atunci când fața este asociată unor verbe din sfera fenomenelor meteorologice al căror sens include ideea de lipsă a luminii, de opacitate: *a se înnora* sau *a se întuneca la față* „a se supăra, a se posomorî”.

Furia este una dintre cele mai puternice emoții, iar asocierea ei cu o paletă variată de culori care se reflectă la nivelul feței (piele, obraji, ochi), face să aibă cea mai „colorată” reprezentare frazeologică. Astfel, în relație cu fața sau obraji, roșul, culoarea „caldă” a sângelui, asociată rumenelii sănătoase a obrazilor, poate deveni și indice al agresivității. Combustia internă determinată de furie, care are ca modificare fiziologică congestionarea feței, este ilustrată prin expresii în care termenul cromatic poate fi exprimat - *a se face roșu (de mânie) la față*, sau este subînțeles - *a i se ridică sângele în obraji, a se aprinde la față*.

Frica, furia, invidia sunt stări emoționale complexe, care determină reacții din partea întregului organism, una dintre consecințe fiind o culoare patologică a feței, așa cum o ilustrează următoarele expresii: *a fi* (sau *a se face*) *galben (la față) (ca ceara, ca turta de ceară, ca lămâia, ca șofranul) (de frică), a se face vânăt / verde (de frică); a fi* (sau *a se face*) *galben de furie, de mânie, a se face vânăt (la față)* (cf. și *a i se face galben / negru / verde înaintea ochilor* „a se înfuria, enerva foarte tare”); *a fi galben de invidie, a se face verde la față* „a plesni de necaz”, *a se face verde la burtă* „a nu mai putea de necaz”. În mod normal, această cromatică a feței este strâns legată de disfuncții ale ficatului sau fierii, după cum există o puternică legătură între aceste organe și emoții: „ficatul e legat de izbucnirile mânioase, fierea de animozitate, de intenții voit răutăcioase” [31, p. 421]. În plus, albirea la față datorată fricii este ilustrată prin *a se face alb la față*, apelându-se la referenți tipici (*ca varul, ca peretele*), și, mult mai plastic, prin *a se fasoli la față* „a se albi la față (de frică)”. În cazul celei de-a doua expresii, puterea de expresie îi revine verbului *a se fasoli*, pe care însă, în dicționare găsim numai cu sensul figurat și familiar „a se fandoni”, nu și cu cel de „a se albi”. Ca etimologie însă, se consideră că provine „probabil din [a face] *fasoane* (și apropiat prin etimologie populară de *fasole*)” [24, p. 382] sau se propune „o contaminare între *fasoane* și *fasole*” [26, p. 383].

Dar, în ciuda faptului că valorizarea negativă a culorilor *galben* și *verde* este una motivată, galbenul fiind culoarea icterului (cf. și *a găsi pe cineva gălbinarea* „a se îmbolnăvi de frică, de mare spaimă”), iar verdele este asociat lichidului biliar, în aceste contexte, termenii cromatici *alb, galben, verde, vânăt, negru* „sunt echivalenți semantic, exprimând o anumită apreciere cromatică (aceeași pentru toți) provocată de o anumită cauză, boală, teamă” [8, p. 266].

În ceea ce privește emoțiile pozitive, acestea nu apar ilustrate în corpusul selectat. Însă am reținut două expresii care redau bucuria, *a se însenina la față*, *a se lumina la chip / față*, care se află în raport de antonimie cu *a se înnora* sau *a se întuneca la față* „a se supăra, a se posomorî” și a căror construcție respectă același tipar: verbe din sfera meteorologicului asociate *feței*, caracterizate însă prin semele [+ luminozitate], [+ destindere facială].

Concluzii

Numele părților corpului constituie una dintre clasele onomasiologice foarte bine ilustrate în vocabularul reprezentativ al tuturor limbilor, aceste lexeme dând naștere unui număr impresionant de unități frazeologice.

Unitățile frazeologice în care părțile corpului intră în relație sintagmatică cu universul cromatic au dezvoltat câteva nuclee semantice în care sunt actualizate diferite seme. Din punct de vedere semantic, ele pot fi transparente sau opace, după posibilitățile de a le regăsi semnificația în reprezentarea mentală pe care o induc. Atât termenii cromatici, cât și unele părți ale corpului, precum inima, părul, ochii, ficatul, apar în diferite relații sintagmatice în care actualizează atât un symbolism universal, cât și o simbolistică specifică spațiului românesc. La baza unor unități frazeologice somatice care conțin nume de culori există o motivație care constă în analogia sau corelația dintre culoare și manifestările psihologice ale emoțiilor, după cum, pentru altele, există o motivație culturală. Astfel, sensul concret, denotativ capătă sensuri metonimice - persoană, individ, sau metaforice - indice al caracterului și al personalității, al stărilor emoționale sau al dinamicii interpersonale, o caracteristică generală a acestor unități frazeologice fiind marele lor grad de expresivitate.

Bibliografie

1. BĂDESCU, I.; DINCĂ, D.; IONESCU, A. Conceptualisation des émotions dans les locutions somatiques: approche contrastive roumain-français. *Analele Universității din Craiova. Seria Științe filologice. Langues et littératures romanes*. 2022, XXVI (1), p. 13-30. ISSN L 1224-8150, ISSN 2601-9035. doi: 10.52846/AUCLLR.2022.01.01.
2. BIDU-VRĂNCEANU, A. *Structura vocabularului limbii române contemporane*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986. 319 p. ISBN .
3. BIDU-VRĂNCEANU, A.; FORĂSCU, N. *Limba română contemporană. Lexicul*. București: Editura Humanitas Educațional, 2005. 178 p. ISBN 973-689-056-2.
4. CĂLINESCU, G. *Estetica basmului*. Bistrița: Pergamon, 2006. 304 p. ISBN (10) 973-87396-0-8, ISBN (13) 978-973-873936-0-4.
5. COLȚUN, GH. *Frazeologia limbii române*. Chișinău: Arc, 2013. 286 p. ISBN 978-9975-53-3300.
6. COȘERIU, E. Creația metaforică în limbaj. *Dacoromania*. Serie nouă. V-VI. 2000-2001, p. 11-33. ISSN 1582-4438.
7. COTEANU, I. *Stilistica funcțională a limbii române*. București: Editura Academiei, 1973. 204 p.
8. COTEANU, I.; BIDU-VRĂNCEANU, A. *Limba română contemporană. Vol. II. Lexicul*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 304 p.
9. DUMISTRĂCEL, S. *Până-n pânzele albe: expresii românești*. Iași: Institutul European, 2001. 536 p. ISBN 973-586-175-5.

10. DUMISTRĂCEL, S. *Lexic românesc. Cuvinte, metafore, expresii*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1980. 261 p.
11. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. Ediția a IV-a. Traducere Irina-Margareta Nistor. București: Curtea Veche, 2018. 536 p. ISBN 978-606-44-0072-7
12. GROSSMANN, M. *Colori e lessico. Studi sulla struttura semantica degli aggettivi di colore in catalano, castigliano, italiano, romeno, latino ed ungherese*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1988. 414 p. ISBN 3-87808-370-X.
13. HRISTEA, T. Introducere în studiul frazeologiei. *Sinteze de limba română*. Ediția a III-a. București: Albatros, 1984. p. 134-160.
14. IONESCU, A. Les «couleurs des émotions»: approche contrastive français-roumain. *Analele Universității din Craiova. Seria Științe filologice. Langues et littératures romanes*. 2022, XXVI (1), p. 31-45. ISSN L 1224-8150, ISSN 2601-9035. doi: 10.52846/AUCLLR.2022.01.
15. IRIMIA, D. *Introducere în stilistică*. Iași: Polirom, 1999. 279 p. ISBN 973-683-283-X.
16. LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980. 242 p. ISBN 0-226-46800-3.
17. SLAVE, E. *Metafora în limba română*. București: Editura Științifică, 1991. 306 p.
18. SLAVE, E. Structura sintagmatică a expresiilor figurate. *Limbă și literatură*. 1966, XI, p. 397-413.
19. SMITH, E.E.; NOLEN-HOEKSEMA, S.; FREDRICKSON, B.L.; LOFTUS, G.R., *Introducere în psihologie*. Ediția a XIV-a. Traducere de Alexandra Borș, Mihaela Șinca, Iulia Mănescu. București: Editura Tehnică, 2004. 1153 p. ISBN 973-31-2253-X.
20. STATI, S. *Douăzeci de scriitori despre limbaj*. București: Editura Științifică, 1973. 227 p.
21. TUȚESCU, M. La métaphore des parties du corps en français. *Studii și cercetări lingvistice*. 1997, XLVIII (1-4), p. 461-469.
22. ZAFIU, R. *101 cuvinte argotice*. București: Editura Humanitas, 2010. 380 p. ISBN 978-973-50-2811-4.

Dicționare

23. *** *Dicționarul limbii române*. Ediție anastatică după Dicționarul limbii române (DA) și Dicționarul limbii române (DLR). Tomurile I-XIX. București: Editura Academiei, 2010. ISBN 978-973-27-1977-0.
24. *** *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Editura Univers Enciclopedic, 1998. 1192 p. ISBN 973-9243-29-0.
25. *** *Dicționar urban*. Disponibil: <https://dictionar-urban.ro> (vizitat 4.11.2023).
26. *** *Micul dicționar academic*. Vol. I-IV. București: Editura Univers Enciclopedic, 2003. 1407 p. ISBN 973-637-036-4.
27. BĂDESCU, I.; GUȚĂ, A.; PĂNCULESCU, D. *Corpul omenesc în expresii (domeniul român-francez)*. Craiova: Aius, 2011. 206 p. ISBN 978-606-562-181-7.
28. BERG, I. *Dicționar de cuvinte, expresii, citate celebre*. București: Ed. Științifică, 1969, 514 p.
29. BIDERMAN, H. *Dicționar de simboluri*. Vol. I-II. Traducere din limba germană de Dana Petrache. București: SAECULUM I.O., 538 p. ISBN 973-642-029-9, 973-642-020-0.
30. BIDU-VRĂNCEANU, A.; CĂLĂRAȘU, C.; IONESCU-RUXĂNDIOIU, L.; MANCAȘ, M.; PANĂ DINDELEGAN, G. *Dicționar de științe ale limbii*. București: Nemira, 2001. 606 p. ISBN 973-569-460-3.
31. CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicționar de simboluri*. Traducere de Michaela Slăvescu, Laurențiu Zoicaș (coord.). Iași: Polirom, 2009. 1072 p. ISBN 978-973-46-1286-4.

32. EVSEEV, I. *Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească*. București: Editura Amarcord, 1997. 536 p. ISBN 973-9244-33-5.
33. IORDAN, I. *Dicționar al numelor de familie românești*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1983. 502 p.
34. TOMICI, M. *Dicționar frazeologic al limbii române*. București: Saeculum Vizual, 2009. 1278 p. ISBN 978-973-8455-35-1.
35. VOLCEANOV, G. *Dicționar de argou al limbii române*. București: Editura NICULESCU, 2007. 304 p. ISBN 978-973-748-104-7.

**UNELE ASPECTE PRIVIND PERIOADELE DE INFLUENȚĂ GRECEASCĂ
ASUPRA VOCABULARULUI LIMBII ROMÂNE**

**SOME ASPECTS REGARDING THE PERIODS OF GREEK INFLUENCE ON THE
VOCABULARY OF THE ROMANIAN LANGUAGE**

*Ana Buza, prof. de limba și lit.rom.
și limba engleză, LT „Vasile Alecsandri” din Călărași
Republica Moldova*

*Anatol Ionaș, dr.conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Republica Moldova*

*Ana Buza, Romanian and English
teacher, LT „Vasile Alecsandri” from Calarasi,
Republic of Moldova
<https://orcid.org/0009-0008-7472-5975>
anisoara.buza@mail.ru*

*Anatol Ionaș, PhD, professor,
UPS „Ion Creanga” from Chisinau,
ORCID 0009-0007-4017-3677
Republic of Moldova
anatolie.ionas@gmail.com*

CZU: 811.135.1`282(495)

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p18-21

Abstract: This article addresses the issue of the Greek influence on the vocabulary of the Romanian language. Peoples from the southwestern Europe have had close relations with each other since ancient times, and this fact led to the linguistic exchange. The vocabulary of the Romanian language includes several lexical layers. One of them is the abstract of Greek origin. As the Greek influence can be seen through the borrowings, we must say that it was occurred in several periods. Different linguists have researched the periods of the Greek influence on the vocabulary of the Romanian language. From their research works we understand that the Greek influence is quite significant and it is difficult to know for sure which period a word belongs to.

Keywords: vocabulary, Romanian language, the Greek influence, periods, the Greek borrowings.

Limba este un organism viu ce se află în continuă schimbare. Vocabularul oricărei limbi, fiind rezultatul unei evoluții istorice de lungă durată, se prezintă ca o totalitate de elemente diferite ca origine, dar și ca vechime. Din cauza condițiilor economice asemănătoare, a apropierei geografice sau a împrejurărilor politice, locuitorii Europei sud-estice au avut între ei legături strânse din timpuri străvechi și s-au întrepătruns adânc în toate ramurile vieții sociale.

Știința actuală nu cunoaște nici o limbă al cărei vocabular să fie omogen sau unitar din punct de vedere istoric, adică să provină exclusiv dintr-un singur izvor. În acest sens, nu face excepție nici vocabularul limbii române care include mai multe straturi lexicale diferite ca origine. Unul dintre acestea este adstratul de origine greacă, iar influența greacă asupra vocabularului limbii române se observă prin împrumuturile efectuate pe parcursul anilor. Așa cum lexicul este flexibil, orice schimbare în societate imediat se reflectă în vocabular: unele cuvinte „dispar din circulație odată cu noțiunile legate de anumite perioade istorice. Putem vorbi în cazul de față despre un raport direct *cauză – efect* (dispariția obiectului – arhaizarea cuvântului), adică unele cuvinte devin inutile la o

anumită etapă de dezvoltare a limbii, din cauză că lipsește denotatul, iar limba nu are nevoie de cuvinte cu semantică zero (cuvinte „goale”), adică lipsite de conținut. Aceste cuvinte (istorisme) se referă la diferite domenii ale vieții sociale a membrilor unei colectivități lingvistice, denumind o paletă variată de realități istorice; ele nu dispar totalmente, se păstrează la periferia limbii, în lexicul pasiv”[4, p. 268]. Vocabularul oricărei limbi, raportat la uzul contemporan, se prezintă eterogen.

Punând în discuție etnogeneza împrumuturilor grecești constatăm că, influența grecească asupra limbii române s-a exercitat în mai multe perioade:

1. influența greacă veche (sec. I – IV-lea e.n.);
2. adstratul grecesc din epoca bizantină (sec. al VII – XV-lea);
3. influența neogreacă (sec. XVI-XIX).

Cercetând prima perioadă, Al. Rosetti sublinia: „Trebuie luată în considerație introducerea unui număr mare de termeni prin intermediul culturii și limbii statelor sud-slave. Slavii meridionali au împrumutat din bizanț instituții, obiceiuri, forme de cultură, pe care le-au transmis statelor române nord-dunărene. Influența bizantină prin cultura sud-slavă e deosebit de vizibilă în organizarea bisericii, administrației de stat, în operele de artă, în literatura religioasă și profană din țările românești. În afară de lucrările direct din grecește, trebuie ținut seama de pătrunderea unei serii de termeni de civilizații”[6, p. 212].

Despre perioada veche a împrumuturilor grecești, Al. Graur afirmă că: „Încă înainte de colonizarea romană populația din Dacia va fi adoptat unele cuvinte grecești, lucrul explicabil prin importanța pe care grecii o aveau la sud-estul european. Să nu se uite că în Dobrogea existau vechi însemnate orașe grecești, care erau în permanent contact – pașnic și nepașnic – cu populația din stânga Dunării. Elemente de vocabular grec au putut veni și prin sud, prin intermediul tracilor balcanici”[3, p. 18].

Cele mai vechi datări ale cuvintelor de origine greacă se regăsesc în inscripțiile din limba greacă și latină din Peninsula Balcanică ca: *brulenta*, *emporium*, *gymvasiarch*. Majoritatea cuvintelor latine din inscripțiile în limba greacă se referă la vocabularul gladiatorilor. Dacă o mare parte din terminologia administrativă (din inscripțiile în limba greacă) este latină, atunci terminologia religioasă e de origine grecească. Aici putem aduce următoarele exemple selectate din DEXI: *agheasmatar*, *aghiuță*, *amvon*, *analog*, *anastasimatar*, *eotină*, *hirotosire*, *orologhion*, *protoiereu*, *sacos*, *săringar*, *singhel*, *stihar* etc.

Cunoscutul lingvist Eugen Coșeriu ne aduce la cunoștință că influența limbii grecești asupra limbii latine nu a fost studiată destul, deoarece în Roma, în epoca imperială, 90% din populație era străină și, în majoritatea ei, vorbește grecește, insistând asupra paralelismelor în conjugarea verbelor între greacă și latină. G. Giuglea afirmă că: „Explicațiile termenilor românești prin greacă sunt, de cele mai multe ori, hazardate și, deci, nu pot fi luate în seamă”[2, p. 402].

Un alt cercetător preocupat de influența veche greacă este H. Mihăiescu. El a accentuat în monografia sa *Cuvinte vechi grecești în limba română* următoarele trei aspecte:

- cuvintele grecești vechi în limba română, ca fiind cel mai vechi strat (sec. al I – III-lea);
- un strat mai nou (sec. al III – VI-lea);
- elenisme pătrunse în latina dunăreană de felul: *broatec*, *ciumă* (*umflătură*), *frică*, *jur* (*giur*), *plai*, *proaspăt*, *spân*, *stup*, *tufă* etc. [5].

Cuvintele care au pătruns în limba latină în această epocă veche sunt deosebite de cuvintele grecești ce au fost adoptate, în număr mare, de limba română, mai târziu, în epoca bizantină. De asemenea, elementele vechi grecești din limba română sunt diferite de cele pătrunse în albaneză, ceea

ce se explică prin condițiile particulare de viață ale albanezilor la această epocă veche. Lingvistul francez S. Fisher a expus o teză în această ordine de idei: „Coincidența în tratamentul unor sunete din cuvintele grecești din Italia meridională cu aceleași sunete din cuvintele grecești, se explică prin contactul dintre limba greacă vorbită în Italia meridională și în regiunea dunăreană”[1, p. 509].

Cel dintâi care a încercat să dea lista cuvintelor vechi grecești din limba română a fost G. Ioanid. El a înșirat în ordine alfabetică elementele grecești vechi alături de bizantinismele venite prin slavi ca: *argat*, *ieftin*, *logofăt*, apoi elemente latine: *biserică*, *botez*, *piatră*, sau etimologii cu totul false, cum ar fi: *alb*, *chip*, *cunosc*, *muncă*, *silă*, etc. [5, p. 12].

E diferită situația în cadrul influenței bizantine, unii cercetători, cum ar fi Th. Hristea, consideră că influența turcă s-a exercitat asupra limbii române paralel cu influența grecească, fapt vădit în domeniul vocabularului și că faptul acesta de influență a crescut odată cu stăpânirea turcească. Alături de comandanții turci veneau în Muntenia și Moldova o serie de funcționari greci care îndeplineau diferite slujbe și, în primul rând, pe aceea de talmaci. Mai târziu, Poarta Otomană a început să numească în principatele române domnitori greci, cunoscuți sub numele de fanarioți. Denumirea aceasta provine de la cartierul Fanar din Constantinopol, unde locuiau reprezentanții nobilimii grecești intrate în slujba sultanilor turci după căderea Imperiului Bizantin în anul 1453.

Întrucât nu dispunem de acele texte scrise în limba română mai devreme de veacul al XVI-lea, în multe cazuri este greu de știut dacă un cuvânt grecesc aparține perioadei bizantine sau neogrecești. Astfel, cercetătorii nu știu întotdeauna exact dacă elementele lexicale grecești au venit direct din această limbă sau prin filieră slavă, de ex.:

- * **argat** (ngr. *Argatis*) – slugă, servitor;
- * **cămin** (sl. *Kamins*) – cuptor, vatră;
- * **colibă** (sl. *Koliba*) – căsuță;
- * **hârtie** (sl. *Chartija*) – produs industrial special pentru scris.

În lucrarea sa *Influența grecească asupra limbii române până în sec. al XV-lea*, H. Mihăescu a încercat să separe împrumuturile bizantine directe de cele indirecte, arătând pentru fiecare în parte căile lor de pătrundere în limba română. În opinia acestuia, numărul elenismelor primite de români direct din greaca bizantină e foarte mic. Apariția lor în limba română se explică prin faptul că, de la anul 917 la 1185, Dobrogea s-a aflat sub dominația bizantină, iar de la 1018 la 1185 Dunărea a marcat frontiera nordică a Imperiului Bizantin.

Doar în această epocă populația romanizată din ținuturile dunărene a putut veni în contact nemijlocit cu Bizanțul, ceea ce explică unele influențe lexicale directe asupra vocabularului românesc, dintre care enumerăm:

- * **agonisi** (ngr. *Agonizone*) – a *agonisi* (a dobândi, a câștiga);
- * **arvună** (ngr. *Arravonas*) – *arvună*, în Moldova – *arvonă* (acont);
- * **cort** (ngr. *Korti*) – *cort* (adăpost portativ demontabil, făcut din pânză; tabernacol);
- * **cucură** (ngr. *Kukuron*) – *cucură* (tolbă de săgeți);
- * **folos** (ngr. *Ofelos*) – *folos* (avantaj, profit);
- * **flamură** (ngr. *Flamuron*) – *flamură* (steag, drapel).

În concluzie, prin influența greacă asupra limbii române, care s-a manifestat în trei perioade semnificative, s-a făcut un schimb lingvistic-cultural. Este greu de știut dacă un cuvânt grecesc aparține perioadei bizantine sau perioadei neogrecești, fiindcă cercetătorii nu dispun de texte scrise în limba română mai devreme de sec. al XVI-lea.

În general, „prin împrumuturile neologice sau cuvintele create prin mijloace proprii limbii (derivare, compunere), limba română și-a îmbogățit și modernizat vocabularul. Împrumuturile au ajutat și la dezvoltarea sinonimiei, limbajul fiind astfel mult mai nuanțat. Dintr-o altă perspectivă, împrumuturile neologice reprezintă un indicator direct și imediat al schimbărilor survenite în viața materială și spirituală a unui popor”[4, p.284].

BIBLIOGRAFIE

1. Fisher S., *Observation sur la forme et la cronologie en emrutsgracs en latin vulgaire*, 1974
2. Giuglea G., *Elemente vechi grecești în limba română*. Sibiu, 1963
3. Graur Al., *Evoluția limbii române*. București, 1963
4. Ionaș A., *Semiotica lingvistică*. Chișinău, 2020.
5. Mihăescu H., *Influența grecească asupra limbii române până în sec. al XV-lea*. București, 1966
6. Rosetti A., *Istoria limbii române de la origini până la începutul sec. al XVII-lea*. București, 1986

ASPECTE ALE COMUNICĂRII ÎN PRACTICA MAGICĂ PREMARITALĂ ASPECTS OF COMMUNICATION IN PREMARITAL MAGIC PRACTICE

*Aura COMORAȘU, Profesor gradul didactic I
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită”,
Sascut, Bacău, România*

*Aura COMORAȘU, Teacher teaching grade I
Secondary School of Sascut, Bacău, Romania/
ORCID: 0000-0002-3589-2534*

CZU: 398:392.5:81`27

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p22-25

Abstract: In love spells, the charms were not only based on incantations, invocations or symbolic gestures, but the magnificent power of water was amplified by the combined use of plants or other magical ingredients, objects consecrated in the magic of love, because, together with the words of the spell, to be able to offer certainties to those who needed them. After a review of several premarital practices in which communication plays an essential role, we can affirm that the magical act illustrates the relationship between word-magical action-object/magical ingredient.

Keywords: spells, magic, premarital act, ingredients, communication.

În lucrarea sa, Antoaneta Olteanu dedică un întreg capitol instrumentelor casnice în cadrul magiei premaritală. Astfel, *lingura*, *mătura*, *oglanda* sunt descrise minuțios, punându-se în valoare importanța lor în săvârșirea ghicitului premarital, însă dintre toate, **oglanda** este cel mai des întâlnită, grație dublei sale funcții: aceea de a reflecta, de a aduce în fața celui care o manipulează viitorul, dar și pe cea de mediator între lumea de aici și cea de dincolo. Aflarea ursitului cu ajutorul oglinzii era la îndemâna tuturor fetelor care doreau să-și cunoască viitorul.

Folosirea oglinzii, asemenea celorlalte instrumente magice trebuia să îndeplinească anumite reguli stricte; practica se realiza numai în momentele sacre, în preajma sărbătorilor, după o perioadă de post chiar în ziua Crăciunului până la miezul nopții, fără a spune un cuvânt toată ziua. Și după toate cerințele îndeplinite, abia atunci fată putea să-și vadă în oglindă ursitul.

Diferite tipuri de practici de aflare a sortitului întâlnim la diverse popoare, însă practicile românești insistă foarte mult ca săvârșirea actului magic să fie precedat de respectarea unui post ritual, care, poate mai mult decât oglanda, este cel care favorizează halucinațiile premonitorii: „Fata nu mănâncă nimica toată ziua, către miezul nopții așază două oglinzi una în fața alteia, iar între dânsle pune patru lumânări, două de o parte și două de alta; apoi se așază în dosul unei oglinzi și se uită printre lumânări fix în cealaltă, fără să clipească; în acest timp, fata trebuie să fie singură în casă și dezbrăcată, cu sânul gol; iar ceea ce i se va întâmpla peste anul acela precum și ursitul care-o va lua i se va arăta deslușit în oglindă” [5, p. 371].

Revenind la obiecte aflate la îndemâna actantului magic, lemnul (băț, par, melesteu) juca un rol important în realizarea vrăjilor de dragoste. Principiul similitudinii îl întâlnim în practicile oraculare premaritale, unde forma și aspectul parilor ofereau indicii prețioși despre cum arăta și cât de bogat este ursitul. Un alt mod de a ghici viitorul soț se realiza prin intermediul unor bucăți de lemn: „Se strâng mai multe fete; uneia dintre ele îi leagă ochii cu un testemel, și astfel, legată trebuie să meargă la un trunchi unde se taie ziua lemne; apucă de jos deodată cât poate să ducă, un braț de vreascuri, le duce în casă și celelalte fete le numără; dacă-s cu soț, fata se mărită în anul acela; contrar, nu” [5, p. 481]. De cele mai multe ori, tânără fată considera că aceste practici divinatorii nu sunt atât de

sigure, de aceea apela, de regulă, la ajutorul unor femei cunoscătoare, care realizau actul magic periculos în locul ei.

Lemnul ritual era considerat și meleseteul ce juca un rol esențial în cadrul practicilor divinatorii: „Unele, voind a ști încotro se vor mărita, încalecă pe melesteu, se suie pe poartă și strigă: «U! Ursitorul meu! încotro ești?» Și din care parte încep câinii a lătra, dintr-acolo cred că le va veni ursitul” [5, p. 482].

Ingrediente magice

Din categoria instrumentarului folosit în practicile magiei premaritale fac parte și anumite ingrediente ce posedau puteri miraculoase, fiind uzitate pentru acțiunea benefică sau malefică.

Apa este prezentă în toate riturile de trecere și în toate obiceiurile calendaristice ale românilor, unde are multiple funcții magice și sacrale, derivate din simbolismul ei ancestral. Apa este unul dintre ingredientele magice utilizate în cadrul magiei, deoarece se considera că scăldatul ritual sau stropitul cu apă grăbea măritișul fetelor: „Luni, după Paște, feciorii udau fetele și băieții fetițele, iar marți fetele udau feciorii și fetițele băieții. Udatul se făcea prin surprindere, cu apă neînceptută. Fetele erau luate pe sus: așa îmbrăcate și gătite cum sunt, le duc la o fântână, pârâu, baltă sau un eleșteu din apropiere și acolo toarnă vreo două-trei cofe de apă pe dânsele, ori le cufundă cu haine cu tot înăuntru și le udă. Iar după ce le botează, le dă drumul. Cu toate acestea, fiecare fată care e astfel udată nu se supără, ci din contra, crezând că, întâmplându-i-se acestea, în decursul anului de bună seamă se va mărita” [5, p. 327].

În vrăjile de dragoste, farmecele se bazau nu doar pe incantații, invocații sau gesturi simbolice, ci puterea fastă a apei era amplificată prin folosirea laolaltă și a plantelor sau alte ingrediente magice, obiecte consacrate în magia iubirii, pentru ca, împreună cu cuvintele vrăjii, să poată oferi certitudini celor care aveau nevoie de ele. Apa este prezentă și în diversele practici ale ghicitului, unde servește drept oglindă în care se arată chipul iubitului sau al viitorului soț, sau în farmece și descânțece, unde funcționează ca un agent magic. Astfel, apa se caracteriza prin exercitarea unor funcții remarcabile în gândirea magică, așa cum sunt cele de propițiere, apotropaică, terapeutică, magică (de acționare a vrăjilor), fiind utilizată cu succes în practicile de divinație. Pe lângă apa neînceptută, adusă din apa unui râu sau a unei fântâni, se credea că un grad mai mare de consacrare îl avea roua (aceasta și din cauza faptului că putea fi întâlnită numai într-un interval de timp fast, înainte de răsăritul soarelui, prin însăși natura ei efemeră. Depășirea acestui hotar atrăgea după sine pierderea ocaziei propice de a realiza actele magice dorite.

Despre natura ignică a cărbunilor se poate afirma că aceștia se utilizau în săvârșirea farmecelor de întoarcere, aducere rituală a ursitului, fiind consacrați prin atragerea lor în vârtejul malefic, stârnit de punerea în mișcare a elementelor magice indispensabile farmecelor de dragoste: ulcica, soba, vatra, hornul, în unirea lor cosmică, atrăgând după sine reacția favorabilă a unor divinități protectoare, care dau astfel puteri instrumentelor magice ascunse vederii.

Un alt ritual esențial în aflarea ursitei consta în sondarea viitorului prin intermediul pâinii. Așadar, „fata căreia îi place să mănânce pâine vârtoasă și coaja de pe ceau, când se mărită are bărbat sănătos și voinic, iar când mănâncă numai pâine proaspătă și moale are bărbat slab” [4, p. 232]. Sau fetele își puneau la căpătâi, în noaptea Anului Nou, o bucată de pâine de grâu nou ca să-și viseze ursitul. Exemplele pot continua, ca ingredient de bază în realizarea diferitelor practici de ghicire sau de aducere a ursitului. Practica magică variază în funcție de zona geografică și este asociată și practicilor demonice realizate în noaptea Sfântului Andrei. Tot în cadrul farmecelor de dragoste, dar nu numai aici, era utilizată așa-numită pâine uitată, al cărei demonism era dat de un fel de blestem al

pâinii uitate în cuptor: „Să nu mănânci pâine uitată, că nu te mai însori, rămâi uitat ca pâinea” [5, p. 350].

Prin urmare, pâinea nu este un element pur demonic, apărând utilizată în numeroase tipuri de acte magice, a căror forță este dată de natura celorlalte obiecte.

Sarea este considerată, ca și metalele, o armă importantă împotriva duhurilor rele, fiind utilizată în practicile de magie albă. Ea reprezintă un adjuvant al descântătorilor ce încearcă să întoarcă vrăjile trimise, apărând și în actele magice cu încărcătură negativă. Caracterul oracular al sării este cel mai adesea pus în valoare în practicile divinatorii oraculare: „Ca să-și vadă ursitorul, fetele să facă o turtă sărată tare și coaptă între focuri, spre Anul nou, sau spre Sf. Andrei, și când se culcă, s-o mănânce. Pe cine va visa că-i dă apă, acela i-i ursitorul” [4, p. 187]. Sau: „Ca să-și viseze fata ursitorul, să plămădească vineri noaptea și sâmbătă noaptea, până în ziuă să coacă pâinea. Și din cea dintâi pâine ce o va scoate, să muște o îmbucătură și s-o puie în brâu, iar restul să-l împărțească la oameni. Seara să puie brâul jos și să bată mătânii și să zică: «dacă nu te a aduce brâul, te-a aduce sarea, dacă nu sarea, pâinea, în vis să te visez și să vii să te văd»” [4, p. 187].

În alte vrăji, tinerele fete apelau la ajutorul unei vrăjitoare; astfel, marțea și joia, la răsăritul soarelui, aceasta pune sare și miere pe un vătrai, pe care-l pune într-o vatră încinsă. „Dacă mierea începe să sfârâie și sarea să trosnească, le răstoarnă într-o oală neîncepută, din care, cu ajutorul unei crenguțe de busuioc, îl stropește pe cel descântat, chemându-i ursita” [5, p. 360].

O mare parte dintre practicile magico-ritualice cu finalitate erotică țin de o anume manipulare prin mijloace de factură simbolică. Fetele tinere știau că eficacitatea magiei este condiționată de anumite segmente temporale, de zile faste, cum sunt cele din sărbătorile de iarnă, mai ales ziua Bobotezei sau cea a Sf. Andrei.

Ivan Evseev vorbea în lucrarea sa despre timpul prielnic derulării, fiind legate de ciclul solar, iar o mare parte dintre ele se desfășoară în timpul solștiilor și echinocțiilor: Sf. Gheorghe (23 aprilie), Sânzienele (24 iunie), Sf. Andrei (30 noiembrie). O altă parte se derulează în preajma marilor sărbători de peste an (Ajunul Crăciunului, Anul Nou, Bobotează, Sân-Toader, Ispasul, Sf. Paști, Sânzienele) [1].

După cum s-a discutat, ritualul magiei premaritale reprezenta un act de divinație, de ghicire a viitorului, incluzând numeroase ceremonii, farmece, descânțete, vrăji, desfaceri efectuate în preajma sărbătorilor creștine.

Calendarul practicilor magice premaritale debutează în seara de ajun a Anului Nou sau seara Sf. Vasile. O mare parte dintre aceste ritualuri sunt consemnate în lucrările lui Marcel Olinescu, ale Elenei D. O. Sevastos, I. A. Candrea, Sim. Florea Marian și Elena Niculiță-Voronca.

„Sunt cunoscute la români riturile matrimoniale din noaptea Sf. Andrei (turta Sf. Andrei, boabele de grâu de sub pernă), ajunul Crăciunului (masa ursitorului, ciocnirea lingurilor), Sf. Vasile (Vergelul), Boboteaza (ritualuri corelate cu vizita preotului), Lăsata Secului de Paști (rituri de sancționare – derâderea fetelor bătrâne), Paști (ritualuri cu apa neîncepută și ouă roșii), Sf. Gheorghe (semănatul busuiocului de dragoste, separarea mătrăgunei, stropirea cu apă” [3, pp. 41-46].

Ajunul Crăciunului reprezintă ziua dinaintea Crăciunului, fiind preseara Crăciunului, a mării sărbători a Nașterii lui Isus Hristos. Dacă e să ne raportăm la originea termenului „ajun”, acesta este obținut prin derivare regresivă de la verbul „a ajuna” sau „a posti”. Se observă că această mare sărbătoare creștină se suprapune solștiului de iarnă, având scopul de a stimula forțele astrului zilei; astfel, în decursul acestei zile se realizau numeroase obiceiuri, credințe și rituri populare ce poartă amprenta magică și un substrat mitologic.

Numeroase sunt practicile săvârșite în Ajunul Crăciunului, una dintre ele este relatată de Artur Gorovei în lucrarea sa, „cum că o fată care postea întreaga zi de Crăciun până la miezul nopții, nescotând niciun cuvânt, avea să vadă în oglindă la miezul nopții nu pe sine, ci ursitul. Altă practică relatează cum fetele ies afară pe la miezul nopții și ținând o bucățică de colac de Crăciun în gură, ascultă s-audă dincotro vor cânta cocoșii” [2, p. 106].

Elena D. O. Sevastos inventariază în lucrarea sa câteva practici: în ziua de Bobotează, când iese preotul cu Iordanul, fetele ies la poartă ca să vadă feciorii când vor trece în marele alai; dacă vede un tânăr călare pe un cal alb, e semn că se va mărita în cășlegile de iarnă, iar dacă nu vede cal alb, se pune să numere flăcăii, și dacă vor fi cu soț e semn că îi va merge bine. O altă practică pune în valoare puterea miraculoasă a obiectelor folosite – fata ia un melesteu sau un sucitor și cotrobăie cu el prin foc, zicând: „cum sar scânteile din jărat, așa să scânteie inima lui, și nu întetesc focul, ci inima lui” [6, pp. 137-138]; apoi când va merge la culcare, fata își va pune sucitorul sub cap, iar peste noapte își va visa ursitorul. Sau seara, la culcare, fetele își făceau cruci, băteau nouă mătănii și se rugau Maicii Domnului ca să-și viseze ursitorul, fără a vorbi cu cineva niciun cuvânt. Și peste noapte se spunea că o să-și viseze partea.

După o trecere în revistă a câtorva practici premaritale în care comunicarea joacă un rol esențial, putem afirma că actul magic ilustrează relația dintre cuvânt-acțiune magică-obiect/ ingredient magic.

BIBLIOGRAFIE

1. EVSEEV, I. *Enciclopedia semnelor și simbolurilor actuale*. Timișoara: Amarcor, 1999.
2. MARIAN, Simion, Fl., *Sărbătorile la români*, vol. I. Iași: Polirom, 2001.
3. MOISEI, A. *Vrăji matrimoniale de Sfântul Andrei în tradiția populației române și ucrainiene din Bucovina*. Memoria Ethnologică, An VII, nr. 24-25, iulie-decembrie 2007.
4. NICULIȚĂ-VORONCA, E. *Datinile și credințele poporului român adunate și așezate în ordine mitologică*, I. Iași: Polirom, 1998.
5. OLTEANU, A. *Școala de solomonie. Divinație și vrăjitorie în context comparat*. București: Paideia, 1999.
6. SEVASTOS, E. *Literatura populară*, vol. I. București: Minerva, 1990.

**CONSIDERAȚII PRIVIND INFLUENȚA TURCEASCĂ
ASUPRA LEXICULUI ROMÂNESC
CONSIDERATIONS REGARDING TURKISH INFLUENCE
ON ROMANIAN VOCABULARY**

*Aliona DUBENCU, prof. de limbă și lit. rom.,
LT „Olimp” or. Chișinău,
Republica Moldova*

*Aliona DUBENCU, Romanian teacher,
LT „Olimp” from Chisinau
Republic of Moldova
aliona8d@gmail.com*

*Anatol IONAȘ, dr.conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Republica Moldova*

*Anatol Ionaș, PhD, professor,
UPS „Ion Creangă” from Chisinau,
Republic of Moldova
ORCID 0009-0007-4017-3677
anatolie.ionas@gmail.com*

CZU: 811.135.1`282(497.7)

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p26-33

Rezumat: Limba română posedă o serie de cuvinte și expresii pe care nu le regăsim în celelalte limbi romanice, dar care sunt comune limbilor din unitatea lingvistică balcanică, cum ar fi: albaneza, bulgara, maghiara, turca, neogreaca. Influența turcică asupra limbii române trebuie să-și afle începuturile încă pe timpul năvălirii barbarilor pecenegi, cumani, tătari, avari, hozari. Multe cuvinte de origine turcică se atestă nu numai în limba română, dar și în alte limbi balcanice. Turcismele din limbile balcanice nu au toate un izvor comun, ci își au originea din diferite limbi ale popoarelor turcice. În limba română, dintre împrumuturile turcice mult mai numeroase sunt cele de origine turcă *osmanlie*. Ele au pătruns după ce Moldova și Muntenia, în sec. al XV-lea, au ajuns sub suzeranitatea Imperiului Otoman. Influența turcă s-a simțit mai ales în lexicul cotidian.

Cuvinte -cheie: împrumuturi lexicale, sfere de influențe, clasificare, limbă, vocabular.

Abstract: The Romanian language has a number of words and expressions that we do not find in the other Romance languages, but which are common to the languages of the Balkan linguistic unit, such as: Albanian, Bulgarian, Hungarian, Turkish, Neo-Greek. The Turkish influence on the Romanian language must have its beginnings during the invasion of the Pecheneg barbarians, Cumans, Tatars, Avars, Hozars. Many words of Turkish origin are attested not only in Romanian, but also in other Balkan languages. Turkisms in the Balkan languages do not all have a common source, but originate from different languages of the Turkic peoples. In the Romanian language, among the Turkish borrowings, the most numerous are those of Ottoman Turkish origin. They penetrated in the language after Moldova and Muntenia in the 15th century came under the suzerainty of the Ottoman Empire. The Turkish influence was felt especially in the everyday lexicon.

Keywords: lexical, borrowings, influence sphere, classification, language, vocabulary.

Vocabularul oricărei limbi moderne, fiind rezultatul unei evoluții istorice de lungă durată, se prezintă astăzi ca o totalitate de elemente absolut diferite ca vechime și ca origine. În linii mari, „lexicul unei limbi poate fi grupat în trei straturi: 1. Cuvinte moștenite, 2. Cuvinte împrumutate și 3. Cuvinte derivate pe teren propriu.”[1, p.263].

În lexicul român contemporan își află locul și o serie de unități lexicale de origine turcă. Prezența lor se explică prin relațiile istorice ale românilor cu diverse populații turcice în cursul mai multor perioade de existență. Pe teritoriul Dacoromaniei au imigrat, în decursul secolelor, diferite valuri de populație turcică: pecenegi, cumani, tătari, avari, hozari. Contactele principatelor românești cu Turcia încep atunci când Imperiul Otoman ajunge să se extindă pe linia Dunării: la sfârșitul sec. al XIV-lea, adică nu mult după autonomia Țării Românești (Valahia), în 1330, și întemeierea statală a Moldovei (1359), ambele eliberate de sub suzeranitatea maghiară. Turcii cucerise întreaga Peninsulă Balcanică și se îndreptau spre centrul Europei, spre Budapesta și Viena. Dobrogea lui Mircea cel Bătrân devine provincie otomană în 1484, iar Țările Românești, în cursul sec. al XVI-lea, intră sub dominația turcească, după ce, în mai multe rânduri (Vlad Țepeș, Ștefan cel Mare) au încercat prin conflicte armate să i se opună. Incursiuni militare, jafuri, întronări și detronări (maziliri) ale domnilor valaho-moldavi, lupte sângeroase, acte de supunere, respectate sau nu, toate au sfârșit cu o puternică implicare turcească în viața socială, administrativă și economică a românilor (dar numai în zonele dintre Carpați și Dunăre). Domnii celor două țări, agreeți de „Sublima Poartă”, plăteau *haraci* (tribut anual pe care țările vasale îl plăteau Imperiului Otoman), contribuind, în plus, la corupția imperială prin *peșcheșuri* (plocon, dar, cadou) grele. Monopolul comercial, sărăcirea treptată a populației rurale, prezența și presiunea turcească devin deosebit de evidente. Mai ales atunci când, în epoca domniilor fanariote, se adaugă și exploatarea proconsulilor greci „ho(d)spodari”. Se poate astfel înțelege intensitatea și însemnătatea influenței orientale turcești în istoria culturii și a limbii poporului român.

Turcii ne-au adus nu numai circa 3, 62% din lexicul românesc, dar au contribuit și la consolidarea unor elemente fonologice și morfologice. S-a constatat că fonemul „h”, inițial pe cale de dispariție în limbile romanice, a „revenit” în sistemul fonologic românesc prin slavă, a fost întărit odată cu pătrunderea masivă a elementelor lexicale turcești precum *habar*, *hain*, *hal*, *haimana* etc. De asemenea, atestăm cuvinte care conțin sufixul turcesc **-giu**: *boiangiu*, *geamgiu*, *hangiu*, *cazangeriu*, *sacagiu*, *barcagiu*, *giuvaiergiu*, *cafegiu* etc. Acest sufix se adaptează și la rădăcini neturcice: *laptagiu*, *lampagiu* (radical latin), *scandalagiu* (radical grec), *barmangiu* (radical englez), *duelgiu* (radical francez, latin), *tractirgiu* (radical slav), etc. Secvența **-iu** este atestată în glosemele românești (în cuvinte de origine latină, cum ar fi: *albăstriu*, *albiu*, *verziu*, *roșiu*, *cenușiu* etc.). Alte sufixe ar fi: **-liu**: *hazliu*, *ghiurghiuliu* etc. sau **-lîc (-lâc)**: *crailîc/crailâc*, *codoșlîc/codoșlâc* etc.

Influența turco-otomană este mai ales o problemă ce ține de lexic și de semantică. Lăsând deoparte terminologia politico-administrativă (*hatiserif*, *haraci*), erau titluri boierești: *ciohodar*, *ratihvan*, *becer*, *divictar*, *zabit* etc.), cuvinte rare și pasagere, „împărăția” turcească a adus în limba română termeni, concepte și cuvinte, sensuri și conotații până atunci inexistente. Nu-s oare de origine turcă *tutunul* și *cafeaua*? Dar *caldarâmul*, *fanarul*, *cântarul*, *odaia*, *dușumeaua*, *giurgiuveaua*, *geamul* și *bagdadia* (direct sau indirect pătrunse în română), *marama-năframa*, *tichia*, *testemelul* și *mosorul*, tot astfel cum sunt *lighianul*, *salteaua*, *cearșaful*, *mușamaua*, *cișmeaua* (Cișmigiu), *divanul*, *giuvaierul* (*giuvaiergiu*), *schela* (port nautic), *perdeaua* etc. Până și alimentele noastre și preparatele culinare *ghiveci*, *musaca*, *baclava*, *sarailie*, *șerbet* etc. sunt preluate din lumea orientală mahomedană. Există termeni peiorativi, în limba vorbită curent, care de asemenea sunt de origine turcă, precum *lichea*, *puști*, *pușlama*, *sictir*, *magafa*, *zevzec*, *tembel*, *sanchiu*, *derbedeu*, *haimana*, *farfara*, *pișicher*, *deliu*, *babalâc*, *chior*, *sașiu* etc.).

„Locuțiunile și idiotisme”, cum le denumește marele lingvist Lazări Șăineanu, în care figurează cuvinte de origine turcească de tipul: *a bea tutun*, *a veni* (cuiva) *de hac*, sau o expresie calchiată din turcă precum *în ce ape* (*te găsești*), adică „în ce stare sufletească ești?”, ca și înjurăturile obscene sau termenii insultători, relevă o mentalitate orientală, turco-românească.

Dacă avem în vedere poezia noastră populară, constatăm că și ea abundă în terminologie turcească. Astfel, în lucrări se vorbește de *ghiulărie*, *beşlegie* ca funcții administrative înalte, de *bulibaşă* (tc. *bolak-başy*, trecut ulterior în limba Romilor) și de alte aspecte ale relațiilor cu turcii. Aceasta este o dovadă că „turcismele” pătrunseră adânc în straturile „de jos” ale societății valahe, adică în limba vorbită de poporul simplu, rural. Prin orașe apăreau meserii noi, cu lucrători (*băcani*, *cavafi*, *cherestegii*, *ceaprazari*, *bogasieri*), meserii și meseriași ale căror nume se mai întâlnesc și astăzi în denumiri de cartiere și străzi vlaho-moldave (*ceauși*, *beșli-aga*, *zapii* etc.), la care se adaugă *sacagiul* cu *sacaua* de apă. Bine înțeles îmbrăcămintea de lux a boierilor și a cocoanelor boierești sulemenite (purtând blănuri *cazaclii*, *șaluri* și *giuvaieruri*) erau aduse din Constantinopol conform luxului oriental. Boieresele se împodobeau „alla turca”, țăranii sufereau sub *ceauși* și *zapcii*; se pare că la orașe, *isnafurii* o duceau mai bine. În orice caz, monedele aflate în circulație erau tot turcești. *Lețcaia*, *ortul*, *mahmudeaua*, *firfirica* și *irmilicul* erau unități monetare otomane. Până și leul românesc își trage originea din Balcanii subjugăți de turci: **LEU**, *lei*, s. m. Unitate monetară principală în România, egală cu 100 de bani; franc¹. – Din **leu**¹ (cu sensul după tc. *arslanly*) [2, p. 569].

O asemenea difuziune turco-otomană în ansamblul socio-cultural românesc nu mai putea fi dominată prin legiferări ale etniilor autohtone, „puriste”. Într-adevăr, turcismele nu apar ca un pericol pentru lexicul cult românesc. Cronicarul Ion Neculce, poezii Vasile Alecsandri și Anton Pan, prozatorul Nicolae Filimon dau mărturie a ceea ce, cu resemnată jale, se numea „țara turcită”. În asemenea împrejurări apare în sec. al XVII-XVIII-lea (pe timpul cronicarilor Ion Neculce și Nicolae Costin) verbul „a se turci” care ar însemna adoptarea religiei și obiceiurilor turcești. „Turcirea” era/este un proces de asimilare cu populația turcă și, în special, cu religia mahomedană. Termenul avea o conotație gravă depreciativă – reflectată și în poezia populară (cf. Pe când el s-a turcit /Frate-so l-a părăsit). Evoluând, termenul a trecut în domeniul moravurilor : „prea plecat turcilor”.

Cu un astfel de stil de viață „turcit”, ne-a surprins modernizarea noastră prin Occidentul german, italian și francez. Începând cu sfârșitul sec. al XVIII-lea, în plină epocă fanariotă, contactele Moldovei și Munteniei cu Europa au complicat și mai mult cadrul cultural românesc. Călătorii francezi descopereau cu surprindere o societate moldo-vlahă în care unii boieri, îmbrăcați după moda turcească, fumând *narghilea*, așezați pe *divanuri*, vorbeau franceză, germană și italiană. Către 1840-1850, influența europeană devine mai clară: „turcirea” se opune occidentalizării romanice și modernizării. Nu întâmplător un tânăr „poet romantic”, dintr-o piesă (1850) a lui Matei Millo, se adresa unui „boier bătrân” astfel: „nu-mi grăi turco-grecește/ Că-ți răspund evropenește” [3, p. 367].

În comportamentul moral și material al românilor de astăzi, un occidental poate distinge caracteristici și obiceiuri turco-orientale. Mai întâi, în limba română vorbită persistă proverbe, expresii, cuvinte (unele vulgare, chiar obscene). În profunzimea societății românești (în deosebi rurale din regiunile moldo-vlahe) se pot întrevădea canoanele orientale. Tot din turcă trecută prin limba romilor, provin și actualele *manele* (sg. manea / „melodie turcească”).

Este interesant de remarcat faptul că și în alte limbi ale popoarelor care au avut de înfruntat presiunea imperială turco-otomană există de asemenea conceptul de „turcire” ca termen de apostazie creștină (catolică) și de trădare. Împrumuturi recente care au avut loc din limba turcă au caracter internațional, cu apariții frecvente în limbile de circulație internațională. Unele din ele sunt : *ayran/airan*, *Doner kebab*, *Sish kebab/kebab*.. Altele au apariții „occidentale” cum ar fi cuvântul de toți iubit „cafea”, menite a spori atractivitatea articolelor în scopuri persuasive de prezentare turistică a unor țări, zone, raioane. La nivel morfologic, nu putem vorbi despre adaptare sau formare ale

flexiunii, toate unitățile înregistrate se încadrează în domeniul culinar-gastronomic, iar din perspectivă stilistică-funcțională, toate unitățile înregistrate sunt folosite cu valoare denotativă, pătrunzând în limba română odată cu realitățile extralingvistice pe care le denumesc. Considerăm că terminii care au circulație internațională au șanse reale de a rămâne în limba română. Sub aspect lexical și semantic, limba română actuală se caracterizează prin bogăție, varietate și flexibilitate, - fapt care susține ideea dinamicii vocabularului.

Diversitatea se manifestă atât la nivelul modalităților interne de îmbogățire a vocabularului (derivarea, compunerea etc.), dezvoltările semantice reprezentând surse consistente de inovație lexicală și stilistică, cât și la nivelul mijloacelor externe respective (împrumuturilor din alte limbi). Deși studiul nostru s-a bazat pe un corp de citate extrase din mas-media contemporană, o parte a noutăților analizate au trecut în limba comună, circulând alături de referentul reprezentat (cum ar fi de exemplu termenii din domeniul culinar). O altă parte constituie apariții ocazionale, stilistice sau conotative și, chiar dacă nu vor rămâne în limba vorbită, demonstrează productivitatea anumitor procedee sau modalități de inovare lingvistică.

Menționăm că unii cercetătorii basarabeni (Nicolae Corlăteanu, Ion Melnicu [4, p. 186], Nicolae Matcaș ș.a.[5]) clasifică elementele turcești în grupul împrumuturilor turco-tătare, focalizând atenția asupra faptului că acestea se referă numai la două părți de vorbire: substantivul și adjectivul. De exemplu, substantivele de origine turco-tătară denumesc obiecte de îmbrăcăminte și încălțăminte, obiecte de uz casnic, arme, unelte, mâncăruri, băuturi, ocupații meserii, etc.

Prezentăm o clasificare a acestor împrumuturi :

1. Obiecte de îmbrăcăminte și încălțăminte

antereu (tc. <i>Anteri</i>) haină a preotului	iminei (tc. <i>Yemeni</i>) pantofi
biniș (tc. <i>Biniş</i>) haină boierească de ceremonie	poturi (tc. <i>Potur</i>) pantaloni largi
burnuz (tc. <i>Burnuz</i>) manta	năframă (tc. <i>Mahrma</i>) basma
caftan (tc. <i>Kaftan</i>) manta orientală	ceacșiri (tc. <i>Caksir</i>) pantaloni
cealam (tc. <i>Calam</i>) turban	fotă (tc. <i>Fota</i>) șort
chiufla (tc. <i>Kiifâh</i>) căciulă turcească	ghebă (tc. <i>Aeoc</i>) manta lungă
ciorap (tc. <i>Corab</i>) ciorapi	giugiuman (tc. <i>Giicemin</i>) căciulă de samur
colceac (tc. <i>Kolcak</i>) ghete cu copci	ipingea (tc. <i>Yapincak</i>) manta bărbătească
codur (tc. <i>Kundura</i>) pantofi femeiești	ipingea (tc. <i>Yapincak</i>) manta bărbătească
gear (tc. <i>Car</i>) șal orientat	meși (tc. <i>Mest</i>) încălțăminte de piele bară toc.

2. Obiecte de uz casnic

bagdadie (tc. <i>Bagdadi</i>) plafon, tavan	divan (tc. <i>Divan</i>) canapia
bagiacă (tc. <i>Bogaka</i>) horn	gavanos (tc. <i>Kavanos</i>) borcan
bidinea (tc. <i>Badana</i>) pierie de var	geam (tc. <i>Cam</i>) fereastră
boccea (tc. <i>Bohca</i>) pachet cu diverse obiecte casnice	dulap (tc. <i>Dolap</i>) mobile

buhurdar (tc. <i>Buhurdar</i>) vas (de metal)	ghiveci (tc. <i>Giivec</i>) vas de lut
canat (tc. <i>Kanat</i>) pervaz de uşă	iatac (tc. <i>Yatak</i>) dormitor
cayan (tc. <i>Kazan</i>) vas de metal	ibric (tc. <i>Ibrik</i>) ciainic
ceanac (tc. <i>Canak</i>) strachină mare	lighian (tc. <i>Ligen</i>) vas mare de metal
cearşaf (tc. <i>Carşafi</i>) plapumă	maramă (tc. <i>Mahran</i>) ştergar
chilim (tc. <i>Kilim</i>) covor turcesc	muselină (tc. <i>Muslin</i>) perdele
chilim (tc. <i>Kilim</i>) covor turcesc	sofra (tc. <i>Sofra</i>) masa mică
chisea (tc. <i>Kase</i>) vas de sticlă	sipet (tc. <i>Sepet</i>) par de lemn
darac (tc. <i>Tarak</i>) uneltă de pieptănat lână	tas (tc. <i>Tas</i>) vas plat

3. Mâncăruri /Băuturi

acadea (tc. <i>Akadea</i>) bomboană	mastic (tc. <i>Mastika</i>) băutură alcoolică aromată
baclava (tc. <i>Baklava</i>) prăjitură	pastrama (tc. <i>Pastirma</i>) carne afumată
basamac (tc. <i>Basamac</i>) rachiu (colorat) de calitate inferioară	rachiu (tc. <i>Raki</i>) băutură alcoolică
caşcaval (tc. <i>Kaşkaval</i>) specie de brânză	salep (tc. <i>Salep</i>) băutură orientală
chebab (tc. <i>Kebab</i>) friptură turcească	sarailic (tc. <i>Sarayli</i>) prăjitură
ciorbă (tc. <i>Corba</i>) fel de mâncare	susan (tc. <i>Susam</i>) preparat dulce
magiun (tc. <i>Macun</i>) dulceaţă	ocmagi (tc. <i>Tokmak</i>) tăiței.

4. Ocupații /funcții/ posturi

agă (tc. <i>Aga</i>) ofițer turc	dulgher (tc. <i>Diilger</i>) meseriaș
başbuzuc (tc. <i>Başbuzuk</i>) ostaș	fanaragiu (tc. <i>Fenargi</i>) lampagiu
baş-caimacam (tc. <i>Baş kaimakam</i>) șeful caimacamilor	harabagiu (tc. <i>Arabagi</i>) căruțaș
bei (tc. <i>Bey</i>) guvernator al unui oraș	inicer (tc. <i>Yenicer</i>) soldat
bimbașă (tc. <i>Bimbaşi</i>) comandant al armatei	mola (tc. <i>Molla</i>) preot musulman
bostangiu (tc. <i>Bostanci</i>) soldat la garda sultanului	muscalagiu (tc. <i>Miscalaci</i>) naist
cadîină (tc. <i>Kadin</i>) sclavă în haremurile turcești	rahagiu (tc. <i>Rahatci</i>) vânzător de rahat
cađiu (tc. <i>Kadi</i>) judecător musulman	satirgiu (tc. <i>Satirci</i>) mercenar
calemagiu (tc. <i>Kalemci</i>) funcționar de cancelarie	spahiu (tc. <i>Nipahi</i>) soldat din cavaleria otomană
cavaf (tc. <i>Kavaf</i>) cizmar	tulumbagiu (tc. <i>Tulumpaci</i>) pompier

8. Instrumente /unelte

avă (<i>tc. Av</i>) uneltă de pescuit	masat (<i>tc. Masat</i>) uneltă de oțel
briceag (<i>tc. Bicak</i>) cuțitaș de buzunar	miskal (<i>tc. Miskal</i>) instrument muzical
burghiu (<i>tc. Burgu</i>) sfredel	muștea (<i>tc. Muştal</i>) ciocan de cizmărie
caval (<i>tc. Kaval</i>) fluier ciobănesc	nai (<i>tc. Nay, Ney</i>) instrument musical
cobuz (<i>tc. Kopuz</i>) instrument muzical	plașcă (<i>tc. Plascka</i>) cartușieră
dairea (<i>tc. Daire</i>) instrument muzical popular	paragat (<i>tc. Paragat</i>) uneltă de pescuit
darak (<i>tc. Tatak</i>) uneltă de pieptănat lână	parcea (<i>tc. Parca</i>) carmac
iatagan (<i>tc. Yatagan</i>) sabie turcească	taban (<i>tc. Taban</i>) talpă a plugului
iavașă (<i>tc. Yavaş</i>) clește, laț	tulambă (<i>tc. Tulumba</i>) furtun, pompă
macara (<i>tc. Makara</i>) aparat pentru greutate mari	tumbelechi (<i>tc. Diimbelek</i>) tobă mică de aramă
mala (<i>tc. Mala</i>) uneltă a zidarului	
cavas (<i>tc. Kavas</i>) jandarm	vizir (<i>tc. Vezir</i>) prim sfetnic al sultanului

9. Forme de guvernare, teritorii/ 10. Arme/ 11. Stofe, țesături, piei

pașalâc (<i>tc. Paşalik</i>) provincie din Imperiul Otoman	alagea (<i>tc. Alaca</i>) stofă vârgată
raia (<i>tc. Raya</i>) teritoriu ocupat de turci	bogasiu (<i>tc. Bogasi</i>) stofă importată din orient
sultanat (<i>tc. Sultanat</i>) provincie din Imperiul Otoman	buhur (<i>tc. Buhur</i>) stofă de lână
briceag (<i>tc. Bicak</i>) cuțit de buzunar	catifea (<i>tc. Kadife</i>) țesătură de bumbac sau mătase
buzdugan (<i>tc. Bozdogan</i>) măciucă	citarea (<i>tc. Citare</i>) stofă fină
chilom (<i>tc. Kiilink(gii)</i>) măciucă	cumaș (<i>tc. Kumaş</i>) stofă (de mătase) pentru rochie
ciomag (<i>tc. Comak</i>) băț mare și gros	iașmac (<i>tc. Yaşmak</i>) vâl pentru fată
iatagan (<i>tc. Yatagan</i>) sabie turcească	meșină (<i>tc. Meşin</i>) piele de oaie/capra
satâr (<i>tc. Satir</i>) cuțit mare	saftian (<i>tc. Sahtiyen</i>) piele subțire și fină de capra
aba (<i>tc. Aba</i>) țesătură de lână	

12. Animale, specii de mamifere

batal (<i>tc. Battal</i>) berbec castrat	ciortan (<i>tc. Cortan</i>) crap
bidiviu (<i>tc. Bedevi</i>) cal tânăr, iute și frumos	iac (<i>tc. Yak</i>) mamifer rumegător
bursuc (<i>tc. Bursuk</i>) mamifer carnivore	ielcovan (<i>tc. Yelkovan</i>) pescăruș

cacom (<i>tc. Kakim</i>) hermină	samur (<i>tc.Samur</i>) zibelină (mamifer carnivor)
calcan (<i>tc. Kalkan</i>) specie de pește	table-başa (<i>tc. Tabla -başi</i>) cal de parade
catîr/catâr (<i>tc. Katir</i>) animal domestic	zăgan (<i>tc.Zagan</i>) vultur-bărbos.

• Adjectivele, spre deosebire de substantive, sunt mai puține și se referă la cele mai diverse însușiri, calități ale oamenilor, obiectelor:

avan (<i>tc. Avvan</i>) strașnic, cumplit	mangafa (<i>tc. Mangafa</i>) nătâng, prost
ageamiu (<i>tc.Acemi</i>) novice începător	mehenghi (<i>tc.Mehenk</i>) șmecher, șiret
abraş (<i>tc.Abraş</i>) rău, violent	mofluz (<i>tc.Miifiiiz</i>) falit, ruinat
belaliu (<i>tc.Belâli</i>) dificil, greu	mucalit (<i>tc.Mucalit</i>) poznaș
caraghios (<i>tc. Karagoz</i>) ridicol, comic	murdar (<i>tc. Murdar</i>) pătat, tulbure
chel (<i>tc. Kel</i>) pleșuv	palavragiu (<i>tc. Palavraci</i>) guraliv
chefliu (<i>tc.Keyfii</i>) vessel, bine dispus	peltic (<i>tc. Peitek</i>) bâlbâit
choir (<i>tc. Kor</i>) orb	peş (<i>tc. Peş</i>) înclinat oblic
chilug-chef	Pezevenchi (<i>tc.Pezvehki</i>) șarlatan, escroc
fudul (<i>tc.Fodul</i>) mândru, încrezut	pirpiriu (<i>tc.Pirpiri</i>) firav
gigea (<i>tc. Cici</i>) frumos, dragț	șiret (<i>tc. Şirret</i>) viclean, perfid
hain (<i>tc. Hain</i>) rău, crud	ursuz (<i>tc. Ugursuz</i>) posac

Turcismele din limba română (și limbile balcanice) nu au toate un izvor comun, ci își au originea în diferite limbi ale popoarelor turcice. **N. Corlăteanu**, spre exemplu, în *Lexicologia limbii române* [4, p.185], încearcă să facă distincție între elementele lexicale de origine turcă care vin de la populațiile tătare, peceneze, cumane. Lingvistul afirmă: „, din limba tătarilor au pătruns la noi cuvinte ca: *aracan, căpcană, haraba, leafă* ș.a., de origine pecenegă sunt toponimele din Bugeac, terminate în **-ui, -lui**: *Acui* (ac „, alb” și cui „, hirtop”), *Caracui* (cara „, negro” și cui „, hârtop), *Copcui, călmăcui, călmățui, Covurlui*” și de origine cumană sunt cuvintele : *beci, odaie, dușman*.

În acest context, lingvistul român **Mihai Dinu** vorbește despre „, o influență cumană (căreia îi aparțin probabil împrumuturi ca *baltag, capcană, cazan, cioban, dușman*), deși unele dintre ele sunt atestate în cumană (*cazan, teanc*)[6, p. 107].

Influența turcească și-a lăsat amprenta și asupra altor popoare limitrofe. Multe cuvinte de origine turcică se atestă nu numai în limba română, dar și în alte limbi balcanice: rom. *cioban*, bulg. *cioban (ciobanin)*, alb. *tschoban*, neogrec. *tzobanos*. În limbile turcice *cioban* are sens abstract – orice păstor (păstor la general). În română are sens specializat – numai păstor de oi. Sensul acesta s-a transmis și altor limbi: gruz. *ciobani*, rus. *ceaban*, arm. *cioban* etc. Putem presupune că acest termen păstoresc a fost împrumutat de la ciobanii români (mocani), care colindau cu turmele lor de oi toate ținuturile caucaziene, ajungând până în Georgia (Gruzia) și Armenia [3, p.185]

În concluzie, putem spune că influența turcească asupra vocabularului limbii române s-a făcut simțită în diferite perioade istorice. Ca o primă perioadă sau prim val sunt considerate cu precizie elementele turco-tătare, care „sunt până astăzi foarte apropiate între ele, dar unele cuvinte pot fi totuși indicate cu destulă siguranță ca preotomane (*cioban, mârzac, odae*)[7, p. 29]” și cel de-al doilea val care include elementele lexicale pătrunse în timpul suzeranității otomane. Influența turcească n-a afectat știința, arta, terminologia abstractă, cea referitoare la familie, fiindcă în Evul Mediu turcii se aflau la un nivel scăzut în privința culturii. Odată cu „scuturarea jugului turcesc cuvintele turcești au ieșit și continuă să iasă din circulație, fiind considerate drept reminiscențe medievale: istorisme, arhaisme”[4, p.186].

Toate elementele lexicale (mai vechi și mai noi) de origine turcească, contribuind la îmbogățirea vocabularului, au jucat un rol important în diferite perioade istorice de evoluție a limbii române.

BIBLIOGRAFIE:

1. Dumeniuk, N. Matcaș, *Introducere în lingvistică*, Chișinău, 1987.
2. DEX, București, 1998.
3. Niculescu Al., *Primii noștri dramaturgi*, București 1956.
4. Corlăteanu N., Melniciuc I., *Lexicologia*, Chișinău, 1992.
5. Matcaș N., Tîrâța Z., Iavorschi N., *Limba Mold. Literară Contemporană*, Chișinău, 1986.
6. Dinu Mihai, *Personalitatea limbii române*, Carte Românească, București, 1996.
7. Graur Al., *Evoluția limbii române*, București, 1963.

GREȘELI ÎN UTILIZAREA COJUNCȚIEI ÎN LIMBA ROMÂNĂ ACTUALĂ
MISTAKES IN THE USE OF THE CONJUNCTION IN THE CURRENT
ROMANIAN LANGUAGE

*HÎNCU Eugenia, masterandă,
 Facultatea de Filologie,
 Universitatea Pedagogică
 de Stat „Ion Creangă”,
 Republica Moldova
 eugeniachira123@gmail.com*

*STRATAN Natalia, dr., conf. univ.
 Universitatea Pedagogică
 de Stat „Ion Creangă”,
 Republica Moldova
 ORCID: 0000-0003-4807-0094
 butmalaistratan@gmail.com*

CZU: 811.135.1`366:81`374.7

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p34-39

Rezumat. Acest articol tratează câteva dintre cele mai frecvente greșeli utilizate în cadrul conjuncției: înlocuirea unei conjuncții cu alta, elementele corelative, omiterea conjuncției.

Cuvinte-cheie: conjuncție, greșeală, locuțiune conjuncțională, element corelativ.

Summary. This article covers some of the most common conjunction mistakes: substituting one conjunction for another, correlatives, omitting the conjunction

Keywords: conjunction, mistake, conjunction phrase, correlative element

Conjuncția este partea de vorbire neflexibilă care exprimă raporturi de coordonare sau de subordonare dintre două propoziții, raporturi de coordonare între două părți sintactice identice ori diferite sau între o parte de propoziție și o propoziție [3, p. 286]. Conjuncția, ca și prepoziția, face parte din categoria instrumentelor gramaticale sau a cuvintelor funcționale cu ajutorul cărora se pot marca relații sau funcții sintactice [3, p. 286].

Conținutul lexical al conjuncției, în general, este foarte abstract. Ca și în cazul prepoziției, fără a lipsi cu desăvârșire, sensul lexical al conjuncției este totuși diminuat de semnificația ei gramaticală care rămâne dominantă. Aceste instrumente gramaticale, deși nu sunt lipsite de un anumit sens lexical, sunt trecute în clasa părților de vorbire fără autonomie semantică, pentru că nu au înțeles de sine stătător, fapt ce le împiedică să îndeplinească singure funcțiunea de parte de propoziție [3, p. 286-287].

Din punct de vedere morfologic, conjuncțiile prezintă aceleași particularități ca prepozițiile: sunt cuvinte neflexibile, invariabile – indiferent de contextul în care apar; în consecință, în structura lor nu distingem combinații de morfeme specifice. De altfel, multe dintre ele, în special, cele primare, sunt neanalizabile și au corp fonetic redus (sunt mono- sau bisilabice: *sau, și, că, dar, iar, ori, ei, dacă, deci, încât* etc).

Din punct de vedere sintactic, conjuncția prezintă unele trăsături comune cu prepoziția, dar și unele particularități specifice care sunt suficiente pentru a delimita cele două clase de cuvinte.

Conjuncția ca și prepoziția este lipsită de autonomie sintactică (urmare a faptului că nu exprimă noțiuni), funcționând deci ca o simplă unealtă gramaticală [2, p. 279].

În clasa conjuncțiilor intră cuvintele nenoționale și neflexibile a căror funcție constă în faptul că se constituie în mărci principale/ tipice pentru raporturile sintactice de coordonare, de subordonare,

mixt și explicativ: *și, sau, ori, că, dacă, din cauză că, întrucât, căci* etc. Conjunțiile din etapa modernă, la fel cu prepozițiile, sunt în număr de doar aproximativ 200, ceea ce reprezintă mai puțin de un procent la circa 70 000 de cuvinte. Ca și prepozițiile, conjunțiile se utilizează foarte des: de ex., la aproximativ 30 000 de cuvinte-text, conjunția *că* apare de 123 (circa 1%) de ori, iar *și* – de 1756 de ori (circa 6,1%). Probleme de corectitudine privind utilizarea conjunției sunt multe, unele fiind similare celor ce țin de utilizarea prepoziției: confuzii și substituiri între conjunții, omiterea sau utilizarea superfluă a conjunțiilor ș.a. [5, p. 63].

Greșeli în utilizarea corelativelor

Uneori, la stabilirea unui raport sintactico-semantic participă doar o conjunție, alteori, o pereche de elemente, dintre care măcar unul este conjunție. Această pereche se supune, și ea, unor reguli de utilizare, care, în uz, de multe ori sunt încălcate.

Conjunțiile coordonatoare disjunctive *fie, ori, sau* au rolul de a stabili un raport semantic de excludere sau de alternanță între, de obicei, doi termeni desemnând acțiuni, momente, calități: *Dormi sau lucrezi., Mâine ori poimâine voi termina lucrarea.* Acest raport semantic este marcat mai intens când conjunția disjunctivă se construiește cu un corelativ de același tip: *Sau dormi, sau lucrezi. Ori mâine, ori poimâine voi termina lucrarea.* De altfel, una dintre conjunțiile coordonatoare disjunctive-*fie*-presupune obligatoriu termenul corelativ: *Fie renunți la proiect, fie faci tot posibilul să-l termini* [6, p. 134].

Se susține că pentru a reda în mod clar raportul sintactico-semantic prin perechile de conjunții disjunctive, se cere ca elementul corelativ să fie o conjunție identică, nu sinonimă: *Secretarul general al Organizației de Tineret al PDL va rămâne fie în echipa acesteia, sau va fi stagiar al altui europarlamentar.* Construcțiile nerecomandate, ca aceste două, nu trebuie însă confundate cu acele construcții, corecte, în care *fie* ajută la exprimarea circumstanțialului concesiv redat prin doi membri aflați în relație de coordonare disjunctivă marcată prin: *sau: În planurile de afaceri ale companiilor, un nou obicei, fie el bun sau prost, echivalează cu o nouă șansă de creștere a vânzărilor.* Dovada că *fie* nu necesită coocurența unui element identic este faptul că poate fi utilizat și pentru a se exprima un circumstanțial concesiv realizat printr-o structură ai cărei membri sunt în relație de coordonare marcată prin conjunția copulativă *și*: *Dacă cineva, fie el chiar instruit și cultivat, n-a observat că în franceză se spune „escroc”, va fi înclinat să scrie și să pronunțe „excroc”* [6, p. 134]. De reținut că pentru redarea unui raport disjunctive, cele două conjunții trebuie să fie identice. Utilizarea unei conjuncții disjunctive sinonime, nu identice, drept corelativ poate îngreuna înțelegerea enunțului.

Confuzii și substituiri între conjunții

Între diverse conjunții se produc uneori substituiri cauzate de confuzii formale sau/și funcționale și de unele inovații semantice. O confuzie pur formală este cea între conjunția adversativă neologică *or* și conjunția disjunctivă *ori*: sub influența celei din urmă, conjunția adversativă *or* a ajuns să fie pronunțată și scrisă greșit *ori*. Această substituie este eronată. În enunțul *Am identificat soluții asupra unor probleme importante, ori aceasta n-a fost suficient, ori* este utilizat greșit; corect ar fi: *...or aceasta n-a fost suficient.* De asemenea, din cauza asemănării formale se produc confuzii între conjunțiile parțial sinonime *ca să* și *să*, respectiv *că* și *căci*, precum și apariția lui *că* în conjunția compusă *ca...să*. Astfel, o greșeală foarte răspândită în vorbirea neîngrijită constă în folosirea conjunției compuse nedislocate *ca să* în locul sinonimului simplu *să* în propoziții subordonate necircumstanțiale: *Vreau ca să accepte* sau *Nu e suficient ca să știi; Vreau ca să-ți ajut; Trebuie ca să poți* (corect: *Vreau să accepte; Nu e suficient să știi; Vreau să-ți ajut; Trebuie să poți*). Spre deosebire de propozițiile circumstanțiale finale sau consecutive, în care este corectă și când e nedislocată, în propozițiile subiective, predicative, atributive, complete directe și indirecte

conjunția compusă nu se poate folosi decât dislocată, cu intercalarea unor părți din propoziția subordonată: *Vreau ca el să accepte; Vreau ca neapărat să-ți ajut; Trebuie ca într-adevăr să poți* [5, p. 71].

Răspândirea greșelilor de acest fel se explică prin faptul că *să* nu mai este simțit de vorbitori ca reprezentând o marcă suficient de clară pentru delimitarea propozițiilor și exprimarea raportului de dependență dintre propoziții. Această slăbire a valorii conjuncționale a lui *să* este consecința asocierii lui constant cu conjunctival: însoțind formele de conjunctiv, *să* poate apărea și în propoziții principale: *Să nu întârzi! Să ascultăm!*

Spre deosebire de altele, această greșală nu este foarte recentă. Ea a fost surprinsă și satirizată deja de I. L. Caragiale. Marele scriitor a combătut-o prin caricaturizare [5, p. 71].

O confuzie care ține de nivelul scăzut al calității exprimării este apariția conjuncției *căci* în locul lui *că* în propoziții subordonate necircumstanțiale: *V-am prevenit căci demersul va avea consecințe*. De reținut că singura întrebuintare a conjuncției *căci* în limba literară este cea cauzală.

Că îl înlocuiește greșit pe *ca* din *ca...să* în propoziții ca: *Au convenit că în timpul cel mai apropiat să demareze lucrările, ceea ce face impresia unui anacolut*. Corect: *Au convenit ca, în timpul cel mai apropiat, să demareze lucrările*.

Folosirea conjuncției *până* în locul lui *cât* (*cât timp*), în exemple de tipul *Până când sunt sănătos, e bine, este regională*. Corect: *Cât timp sunt sănătos, e bine*. La fel și locuțiunea conjuncțională *cât* și se folosește doar împreună cu corelativul său *atât* (cuplul *atât..., cât și*) [8, p.290]

Greșeli de substituție apar și în utilizarea conjuncțiilor perechi care trebuie să fie identice la ambii termeni ai unui raport sintactic: *Putem sau să acceptăm, sau să respingem*. Corelarea unei conjuncții cu una sinonimă nu este permisă: *Vrem să călătorim fie în Franța, sau în Germania* (corect: *Vrem să călătorim fie în Franța, fie în Germania*) [5, p. 63].

O altă greșală se atestă în exemplul următor: *Anume din cauza acestei dependențe, deputații, în realitate, aparțin nu atât poporului, nu atât intereselor țării, ci intereselor partidului*. În acest enunț este exprimat greșit raportul adversativ dintre complementele indirecte coordonate *poporului, intereselor țării, intereselor partidului*. Lucrurile sunt cam încurcate în ceea ce privește mijloacele de exprimare a raportului dintre cuvinte. Adverbul „*atât*” care precede primul cuvânt din șirul termenilor coordonați (*nu atât poporului*) este un corelativ al adverbului *cât* cu care formează cuplul (*atât..., cât*). După cum se știe, cuplurile corelative nu admit vreo substituție de elemente și nici omiterea acestora. Prin urmare, sau trebuie restabilit cuplul cu care se exprimă raportul copulativ, sau trebuie exprimat corect raportul adversativ, prin conjuncția specifică *ci*:

- a. *Anume din cauza acestei dependențe, deputații aparțin nu atât poporului, nu atât intereselor țării, cât intereselor partidului*.
- b. *Anume din cauza acestei dependențe, deputații nu aparțin poporului, nici intereselor țării, ci intereselor partidului* [7].

Un alt tip de relație de coordonare este cea disjunctivă, care se stabilește între două părți de propoziție sau între două propoziții independente, prezentate de vorbitor ca alternând sau excluzându-se reciproc. Acesta poate fi exprimat cu ajutorul conjuncțiilor *fie, ori, sau*; dintre ele, un statut special îl are conjuncția *fie*, care se folosește întotdeauna în perechi sau în serii mai mari, repetându-se înaintea fiecărui termen. Echivalența semantică cu conjuncțiile *sau* și *ori* nu permite corelarea ei cu vreuna dintre acestea. Se admit doar cuplurile corelative formate din elemente identice *fie..., fie, ori..., ori, sau..., sau*, care doar în acest caz se despart prin virgulă. Conjuncțiile *sau, ori* pot fi utilizate și singure, fără corelativ (*Vine sau pleacă?; Nu știu: dealul s-a mărit ori eu am îmbătrânit?*), pe când gruparea coordonatoare disjunctivă *fie..., fie* nu poate fi dispersată [1, p. 224].

În unele situații prezența unei conjuncții nu este necesară. Este cazul conjuncției *că*, a cărei întrebuintare este superfluă în două tipuri de construcții:

- În propoziții interogative indirecte, înaintea pronumelor și adverbelor introductive: de exemplu, *Nu se știe că unde a fost, L-a întrebat că ce caută acolo*, și în propoziții complementive directe ale unor verbe de declarație, înaintea lui *să*: *I-a spus să plece* (folosirea lui *că* reprezintă un regionalism);
- După adverbe ca *firește* sau *poate*, folosite ca incidente, când nu este vorba de introducerea unei propoziții subiective: de exemplu, *Ajungem, firește că, și la asta* sau *Răsplata este poate că meritată* (produse ale unor contaminații, aceste construcții amintesc procesul petrecut cu adverbe ca *parcă*<*pare că* sau *cică*<*zice că*); cf. și *A fost primită aproape că dușmănos*.

Pentru folosirea superfluă a unor conjuncții adversative în pleonasmul *dar (...) însă* și în corelațiile *desi...dar, desi...însă, dacă...însă* [1, p. 225].

Omiterea unor conjuncții și locuțiuni conjuncționale

Datorită rolului său de cuvânt de legătură, conjuncția este însoțită de termenul introdus. Omiterea totală a acestuia are caracterul unei comunicări incomplete, simțite ca atare, și se datorește unei suspensii, care permite subînțelegerea textului neexprimat: *Vii acasă sau ...? - Aș vrea să vin, dar ...; Să nu întârzi, că ...; V-aș ruga să ...*. O omisiune consacrată este cea din formula de comenzi sportive: *Un, doi, trei și!*

De o omisiune parțială a termenului introdus se poate vorbi la unele conjuncții subordonate folosite în propoziții fără un verb la un mod predicative (care ar fi constituit termenul direct introdus). Construcțiile de acest tip cu conjuncția *desi* sunt larg folosite și admise de norme: *Deși bolnav, a venit la școală*; în limba literară actuală au ajuns să fie tolerate și construcțiile similar, mai puțin firești, cu conjuncția *precum* (folosită fără verb după modelul lui *ca*): *Era alb precum varul*. Construcțiile fără verb cu alte conjuncții, cum sunt *căci, dacă fiindcă, întrucât*, care apar mai ales în traduceri, dar și în publicistică, sunt artificiale și neadmise de normele actuale (de exemplu: *versuri convingătoare, fiindcă simțite*) [1, p. 224].

Uneori anumite conjuncții sunt omise din construcții în care conform normelor, prezența lor este obligatorie. În această situație este omiterea frecventă (mai ales în limba vorbită), dar nerecomandabilă a conjuncției *și* în exprimarea unor numere mixte (număr întreg + fracție), în special când numeralul fracționar este *jumătate*: *Ikilogram jumătate, o oră jumătate*, și a întregilor cu subdiviziuni: *doi lei cinci bani*. De asemenea, cu toată dificultatea de a delimita juxtapunerea de omiterea conjuncției, se poate vorbi de omiterea conjuncției *și* înaintea ultimului termen coordonat în exprimări telegrafice proprii limbajului firmelor: *confecții bărbați, femei, copii* [1, p. 224].

Greșeli de omisiune se înregistrează și în utilizarea unor conjuncții care se construiesc cu elemente corelative. De exemplu, lipsa corelativului *atât* din perechea copulativă *atât..., cât și (...necesitatea, cât și importanța acestor acțiuni* – corect: *atât necesitatea, cât și importanța acestor acțiuni*) sau a lui *și* din perechea *nu numai că...dar și*, într-o construcție precum: *Nu numai că citește, dar meditează mult asupra celor citite* (corect: *Nu numai că citește, dar și meditează...*) constituie greșeli ce caracterizează exprimarea neîngrijită [5, p. 64].

Construcțiile neelegante de tipul *Rugăm păstrați curățenia!* nu prezintă neapărat omiterea conjuncției *să* (în același stil “telegrafic”), întrucât *păstrați* poate fi interpretat mai curând ca imperative, cum arată semnul de punctuație final; această ultimă interpretare ar impune însă folosirea două puncta între cele două verbe {Vă} *Rugăm: păstrați curățenia!*) [1, p. 224].

Probleme speciale pune posibilitatea omiterii conjuncțiilor subordonatoare la coordonarea unor propoziții subordonate construite cu aceeași conjuncție; de exemplu: *I-am spus că plec, dar mă întorc repede* sau *Deși era târziu și se simțea obosită, s-a mă întorc repede* sau *Deși era târziu și se simțea*

obosită, s-a apucat de gătit. Construcțiile de acest tip sunt admise pentru toate conjuncțiile subordonatoare, cu excepția lui *să* și a compuselor cu *să*, la care omiterea conjuncției, care este în același timp marcă a modului conjunctiv, se întâlnește în limba actuală, dar e nerecomandabilă: se spune corect numai *Dorea să afle și să înțeleagă (nu ... să afle și înțeleagă)*. Conjuncțiile compuse pot fi repetate numai parțial, prin ultimul element: *încât să ... și să*.

Omiterea unor conjuncții coordonatoare în anumite construcții este notată în scris prin linia de pauză (ori prin cratimă) sau, mai recent, prin bară. Mai des este notată astfel omiterea conjuncției și omitere tolerată în construcții total eliptice ca distanța București - Ploiești sau comparația tragedie/comedie, dar neadmisă (deși foarte frecventă) în construcții hibride c distanța dintre București – Ploiești, deschis între 8 – 14, opoziția dintre fond/formă. Bara poate nota – cu precădere în stilul științific și omiterea conjuncției sau (îndeosebi cu nuanța de sens “respectiv “: existența/absența, căsătorit/necăsătorit [1, p. 225].

Locuțiunile conjuncționale sunt grupuri de cuvinte cu sens unitar, care au rol de conjuncție [8]. Cu valoarea unei conjuncții se poate folosi și un grup de cuvinte care prezintă o unitate de sens, adică o locuțiune conjuncțională. Ca și conjuncțiile, locuțiunile corespunzătoare pot fi coordonatoare sau subordonatoare.

Locuțiunile conjuncționale coordonatoare sunt puține și puțin variate ca structură. Ele sunt alcătuite din:

- Conjuncție (coordonatoare sau subordonatoare)+adverb: *ci și, dar și, precum și, numai că (familiară)*
- Adverb relativ+adverb: *cât și, cum și, numai cât (regională)*.

(La aceste se adaugă tipul prepoziție + substantiv sau pronume, dacă se acordă statut de locuțiuni conjuncționale îmbinărilor conclusive *în concluzie, în consecință, de aceea, prin urmare*, care sunt mai curând locuțiuni adverbiale – *ca și de asemenea* sau *în schimb* - ,și, tot așa, tipul cu structură verbală reprezentat de *(care) va să zică*;

Cu privire la locuțiunile coordonatoare este de reținut faptul că numai *ci și* și *dar și* coordonează toate categoriile de termeni posibile; *cât și, cum și* și *precum și* nu pot coordona propoziții principale, iar *numai că* și *numai cât* nu coordonează părți de propoziție. De remarcat de asemenea prezența conjuncțiilor adversative *ci, dar* în locuțiunile copulative *ci și, dar și* și prezența elementelor subordonatoare *că, cât, cum, precum*, în locuțiunile coordonatoare, fie pe primul loc (*cât și, cum și, precum și*), fie pe ultimul (*numai că, numai cât*) [1, p. 209].

Locuțiunile conjuncționale subordonatoare, numeroase – mai ales la anumite raporturi circumstanțiale – și variate, cunosc trei tipuri de bază, după cum conțin o conjuncție (subordonatoare), un adverb relativ sau un pronume (ori adjectiv)relativ, și un tip mixt reprezentat de locuțiunile care conțin două elemente de relație subordonatar, diferite (o conjuncție și un pronume relativ, o conjuncție și un adverb relativ, un adverb relativ și un pronume relativ) sau de același fel (două adverbe).

Principalele combinații se realizează cu:

- prepoziție (sau locuțiune prepozițională): *fără să (și fără ca să), pe lângă că, pentru ca să; pentru ca să; de cum, față de cum; după ce; după ce că, până când să;*
- O prepoziție + un substantiv (sau un adjectiv substantivizat): *în loc să, cu toate că; în caz când (neliterară); de câte ori, de vreme ce;*
- Un adverb (sau o locuțiune adverbială): *chiar dacă, de parcă, în afară că; chiar când (populară); imediat ce;*

După cum se observă, în structura locuțiunilor conjuncționale este obligatorie prezența unui element de relație cu valoare conjuncțională (conjuncție, adverb relativ sau pronume relativ), care în locuțiunile subordonate stă de obicei pe ultimul loc. De la regula generală ar face excepție îmbinările

de tipul *de aceea, pri urmare*, al căror statut este cel puțin la limita cu locuțiunile adverbiale [1, p. 227].

Mijloacele specifice de exprimare a acestui raport de coordonare copulativă sunt destul de puține: conjuncțiile *și, nici* și locuțiunile conjuncționale *cât și, cum și, ci și, dar și, precum și* etc. Unele dintre acestea pot însoți ambii termeni ai raportului sintactic, formând perechi. Dintre ele conjuncția *nici* și locuțiunile conjuncționale *cât și, ci și, dar și* (cu excepția locuțiunilor *cum și, precum și*) pot fi folosite doar în construcții cu elemente corelative (adverbe sau conjuncții). Adică nu este suficient să se folosească doar conjuncția / locuțiunea respectivă, ci trebuie utilizată întreaga structură din care aceasta face parte. E vorba, așadar, de cuplurile corelative *atât..., cât și; nu numai..., ci și; nu numai că..., dar și, nici..., nici*, termenii cărora, disociați, se despart prin virgulă. Datorită faptului că aceste cupluri corelative sunt structuri fixe, ele nu admit omiterea unuia dintre termeni sau substituirea lui cu altul. Anume la utilizarea acestor cupluri corelative se comit greșeli: adesea vorbitorul, din considerente de economie a forțelor / mijloacelor sau, mai ales, din ignoranță, omite termenul corelativ, astfel generând structuri / raporturi false. Vom examina câteva exemple preluate din presa scrisă:

- *Ministrul sănătății cât și alți angajați ai ministerului au întreprins o vizită la Spitalul de Urgență;*
- *Să presupunem că este o persoană care are o sumă de bani și pe care vrea s-o investească;*
- *Au fost încălcare prevederile legii aprobate în luna decembrie și care a intrat în vigoare din luna ianuarie a anului următor;*
- *Astăzi, cu părere de rău, și cărți nu se mai cumpără, și oamenii nu citesc* [9].

În primul caz, emițătorul uită (sau nu știe?!) că locuțiunea conjuncțională *cât și* se folosește doar împreună cu corelativul său *atât* (cuplul *atât..., cât și*). Prin urmare, ar fi trebuit să spună: *Atât ministrul sănătății, cât și alți angajați ai ministerului au întreprins o vizită la Spitalul de Urgență* [6].

În concluzie: la utilizarea conjuncțiilor, se constată, astăzi, frecvente ezitări și abateri de la norma consacrată prin uz, rezultate fie din ignorarea acesteia, fie din dorința firească de a realiza comunicări clare, variate. La utilizarea conjuncțiilor, trebuie să se țină seama, de anumite reguli și restricții gramaticale și semantice. Alminteri, exprimarea rămâne tot timpul amenințată de riscul unor stridente și devieri de la norma literară, pe care nici dorința cea mai sinceră (omenească și firească) de originalitate nu le poate scuza ori justifica. În general, modificările care apar la folosirea conjuncției sunt mai numeroase și cunosc o răspândire mai mare decât în cazul altor părți de vorbire. Cauza principală trebuie căutată în sensul lor, de cele mai multe ori, vag, abstract. Astfel, insuficienta cunoaștere a conținutului semantic și a potențialului combinatoriu propriu sistemului conjuncțional aduce mari prejudicii corectitudinii limbajului.

BIBLIOGRAFIE

1. Avram Mioara, *Gramatica pentru toți*. București: Humanitas, 1997.
2. Coteanu Ion, *Limba română contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1985.
3. Cristian-Foghel G., *O gramatică pentru toți*. București: Lucman, 1992.
4. Guțu Romalo Valeria, *Corectitudine și greșală*. București: Editura Științifică, 2008.
5. Molea Viorica, *Normă și uz în limba română actuală*. Chișinău: CEP USM, 2021.
6. Nedelcu Isabela, 101 greșeli gramaticale. București: Humanitas, 2013.
7. Rădulescu Ilie-Ștefan, *Virgula, bat-o s-o bată*, Chișinău, 2003.
8. I. Bărbuță, A. Cicală, E. Constantinovici ș.a., *Gramatica uzuală a limbii române*, Editura Litera, Chișinău, 2000, p. 290.
9. <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2441>
<https://epedia.ro/2020/10/22/locutiuni-conjunctionale-exemple/>.

UNELE ASPECTE PRIVIND ANALIZA SEMIOTICĂ A TEXTULUI ARTISTIC
SOME ASPECTS REGARDING THE SEMIOTIC ANALYSIS OF THE ARTISTIC TEXT

*Lidia LUPAȘCU, profesoară de limba și literatura română,
grad didactic I, LT Măgdăcești,
doctorandă Școala Doctorală Științe ale Educației,
Republica Moldova*

*Lidia LUPAȘCU, teacher of Romanian language and literature,
didactic degree I, LT Măgdăcești,
PhD student Educational Sciences Doctoral School*

Republic of Moldova
ORCID 0009-0004-0815-0385
lupașculidia5@mail.com

CZU: 82:81`22

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p40-48

Rezumat Sunt multiple modalitățile de interpretare a textului orientate spre pătrunderea mai adâncă a sensului operei literare și comentariului ei lingvistic. Investigația în spațiul textului artistic cunoaște mai multe căi. Una ar fi cea semiotică. În lucrarea de față ne propunem să prezentăm cum pot fi folosite în analiza textului artistic descifrarea și interpretarea semnelor. Am studiat fragmente din romanul „Maitreyi” de Mircea Eliade și romanul semiotic „Numele trandafirului” de Umberto Eco. Este foarte important studiul aprofundat al textelor artistice și cum aplicăm metode și tehnici de selectare, descifrare și interpretare în analiza operelor.

Cuvinte-cheie: semiotică, semn, intertextualitate, text artistic, interpretare.

Abstract There are multiple ways of interpreting the text aimed at a deeper penetration of the meaning of the literary work and its linguistic commentary. The investigation in the space of the artistic text knows several ways. One would be the semiotic one. In the present paper we propose to present how the deciphering and interpretation of signs can be used in the analysis of the artistic text. We investigated fragments from the novel "Maitreyi" by Mircea Eliade and the semiotic novel "The Name of the Rose" by Umberto Eco. The in-depth study of artistic texts and how we apply methods and techniques of selection, deciphering and interpretation in the analysis of works is very important.

Keywords: semiotics, sign, intertextuality, artistic text, interpretation

Paul Cornea susținea că un text nu acceptă orice interpretare și se impune respectarea drepturilor textului. Și nu toate interpretările sunt în egală măsură acceptabile. Criteriile de validare a unei interpretări presupun: [1] *relevanța* (grila teoretică trebuie să fie adecvată textului); *pertinența* (supunerea necondiționată la stimulii textului, limitarea subiectivității); *coerența* (interpretarea să „țină”, să nu fie autocontradictorie); *intertextualitatea* (interpretarea se proiectează pe fundalul celor precedente, le ia în seamă chiar și pentru a se distanța de ele; contactul imediat, inocent cu opera e rar și chiar absent în cazul operelor mai vechi); *istoricitatea* (orice interpretare este datată, istorică, depinde de epocă, de grup social, de tradiție culturală); Termenul *intertextualitate*, utilizat în analiza operelor artistice postmoderniste, a fost implementat de scriitoarea bulgaro-franceză Julia Kristeva și semnifică un „dialog” între un anumit text și alte texte apărute anterior. Această afirmație se referă la idealul postmodern conform căruia textele fac trimitere la altele, mai degrabă decât la realitatea exterioară.

A spune că un text nu are virtualmente limite nu înseamnă că orice act interpretativ poate avea un rezultat fericit. Dar că orice carte conține o scânteie de adevăr și că toate cărțile la un loc se

confirmă reciproc chiar și când se contrazic, atunci orice cuvânt al lor trebuie să fie o aluzie, o alegorie. „Un text e un univers deschis în care interpretul poate să descopere infinite interconexiuni... pentru a salva textul-adică a-l face să treacă de la iluzia că e purtător al unei semnificații la conștiința că semnificația e infinită- cititorul trebuie să suspecteze că orice rând al lui ascunde o altă semnificație secretă”[3, p.40].

„Cadrul conceptual al Curriculumului la Limba și literatura română pentru clasele de liceu se edifică pe principiile proiectării-predării-receptării-învățării-evaluării didactice:

- sistematizării și coerenței demersurilor educaționale proiectate;
- adecvării la particularitățile de vârstă ale elevilor sau principiul accesibilității, luat în considerare la formularea competențelor specifice și unităților de competență, la reproiectarea conținuturilor, activităților de învățare, evaluare și la determinarea produselor;
- corelării sistemelor instrumentale ale comunicării și lecturii;
- centrării pe aspectul formativ-participativ al instruirii;
- *abordării textului din perspectivă semiotică* (identificarea și decodarea semnelor) și hermeneutică (decodarea textului, analiza, sinteza, discriminarea, interpretarea etc.);
- corelării transdisciplinare/ interdisciplinare;
- individualizării și diferențierii învățării;
- deschiderii și schimbărilor permanente în domeniul social, în general, și educațional, în special” [5, p. 8].

Investigația în spațiul textului artistic cunoaște mai multe căi (semiotică, sociologică, psihanalitică, filozofică etc.) pe care le poate urma independent sau combinându-le. Textul funcționează ca un sistem de semne. Sunt multiple modalitățile de interpretare a textului orientate spre pătrunderea mai adâncă a sensului unei opere literare și comentariul ei lingvistic. „Funcționarea unui text se explică luând în considerare rolul jucat de destinatar în înțelegerea lui, în actualizarea lui, în interpretarea lui, ca și a modului cum textul însuși își prevede decodarea” [2, p. 12], menționează Umberto Eco care pune în discuție libertatea de interpretare a textului epic.

În literatură există trei genuri literare în funcție de raportul dintre subiectul creator și realitatea transfigurată artistic: epic, liric, și dramatic. Genul epic este „genul literar, alături de liric și dramatic, întrunind totalitatea creațiilor populare sau culte, în proză sau în versuri, care au ca mod de expunere narațiunea organizată temporal și ca succesiune. Povestitorul se detașează de faptele relatate și este mai obiectiv decât liricul și mai subiectiv decât dramaticul”[4, p. 149]. În procesul de predare-învățare-evaluare la limba și literatura română lucrul cu textul presupune o lectură atentă, individuală sau în grup, ghidată de profesor și aplicarea unui algoritm de interpretare literară prin identificarea, decodificarea și explicarea anumitor elemente ale operei literare (stil, compoziție, indici de timp și spațiu, personaje literare, tipologii, imagini și simboluri) în raport cu imaginarul, experiențe umane, curentul literar, contextul istoric al epocii. Totodată, profesorul are menirea să ajute elevii să-și clarifice propria înțelegere a textului, fără a impune interpretări „corecte”. Calitatea actului interpretativ depinde în foarte mare măsură de profesor.

Textul artistic, pentru a fi evaluat, are nevoie, probabil, de mai multe exerciții hermeneutice. Disputa asupra sensului oricărui text aflat în fața ochilor este importantă: Dar ce înseamnă de fapt a citi un text? Îl citim din perspectiva altor texte, altor persoane, altor informații? Care ar fi granița dintre cum utilizăm un text și cum interpretăm un text?

Pentru a putea găsi răspunsuri la întrebările mai sus menționate, U. Eco propune să aplicăm o grilă clasică de lectură care să cuprindă următoarele etape:

1. Trebuie să căutăm în text ceea ce acesta spune, independent de intențiile autorului.
2. Trebuie să căutăm în text ceea ce autorul a voit să spună

Una din sarcini ar fi găsirea unei metode adecvate pentru analiza semiotică a textului artistic, adică găsirea unor concepte adecvate ca instrument pentru această analiză. Traseul comprehensiv nu pare a fi altceva decât o călătorie labirintică, cu uși deschise ușor sau mai anevoios, uși ce opun rezistență și uși luate cu asalt, cu lacăte și fără. De aceea, mi-am propus să evidențiez rolul profesorului în acest proces specific literației, și anume de a-l scoate din labirint pe elev. Am aplicat pentru elevii clasei a X-a și a XI-a câte un test care a avut ca sarcină să descopere în textele date realități zugrăvite prin semne. Elevii au fost documentați cu noțiunea de sistem semiotic și sarcina a fost să ilustreze două-trei sisteme semiotice și să precizeze rolul lor în contextul secvenței selectate sau al operei.

În lucrarea de față ne propunem să prezentăm cum pot fi folosite în analiza textului artistic descifrarea și interpretarea semnelor. Intenția noastră este de a oferi o serie de demersuri didactice prin care putem dezvolta elevilor capacitatea de a face conexiuni, de a-și forma și exprima opinia despre text și de a utiliza informațiile din text în contexte variate. Din experiența la clasă am putut observa că foarte mulți sunt elevii care tind să rezume sau să povestească secvențele relevante pentru tema textului sau pentru caracterizarea personajelor. Or, în felul acesta nu putem vorbi despre înțelegerea în detaliu a textului, de interpretarea sa și de elevi care au dezvoltat competențele integratoare de lectură, receptare, interpretare a textului artistic.

Sistemele semiotice primare, în viziunea specialiștilor, sunt:

- Semnele naturale descifrabile: culoarea cerului, forma norilor, fenomenele meteo specifice; specii din floră și faună, starea lor; comportamentul insectelor/animalelor/ plantelor.
- Semnalmentele umane și superstițiile: semnele descifrabile în exteriorul persoanelor (ten, culoarea părului, trăsături ale feței, statură); semnele interpretate ca prevestitoare.
- Ghicirile și prorocirile, visele: ghicitul în bobi, cafea, cărți; interpretarea viselor.
- Vestimentația și tatuajul: semne tatuate, machiaj; haine, acoperământ pentru cap, încălțăminte.
- Ornamentele tradiționale: linii și figuri sugestive, reprezentate pe orice obiecte.
- Arhitectura populară: construcții și detalii ale lor.
- Artele plastice: imagini, sculptură, obiecte care au doar valoare estetică.
- Artele aplicate (din care provin diverse obiecte de cultură materială): produse rezultate din olărit, prelucrarea lemnului, prelucrarea fierului etc.
- Comenzile și semnalele sonore, muzica: sunete lansate de oameni sau animale; comenzi adresate oamenilor sau animalelor; semnale de alarmă; zgomote; melodii.
- Plastica mișcării și dansul: poziția corporală; mimică și gestică; pași de dans.
- Unitățile de măsură: valori, distanțe, dimensiuni, bani în circulație.
- Punctele de orientare: soarele și astrele; cursul râurilor; numele punctelor cardinale sau ale locațiilor de referință.
- Tradițiile: obiceiuri calendaristice și de familie.
- Jocurile: reguli ale jocurilor, semnele specifice fiecăruia.
- Credințele/Religia: divinitățile; sărbătorile; obiectele de cult.
- Limba: elemente verbale (cuvinte, expresii/forme, sensuri); intonația comunicării.

Completează tabelul, identificând din text semne:

Sistemul semiotic	Semnul	Caracteristica	Comentariul
Semnalmente umane și superstiții	Semne descifrabile în exteriorul persoanei, tenul. Sumă de superstiții	Culoarea pielii, mată, brună „de un brun nemaîntâlnit”, ochii mari negri, buze cărnoase, „urâtă, cu ochii prea mari...”, „brațul gol al Maitreyiei și straniul acelu galben întunecat”, „foarte mândru de cetățenia și descendența sa continentală”, „crescută prea plin ca un fruct copt”, „pielea ei de ceară și de lut”	Poate fi interpretat ca un semn al profunzimii și misterului personajelor. Deseori oamenii cu ochii mari și negri pot arăta îngrozitor. Mirare, tulburare. Portretul fizic al eroinei.
Limba	Elemente verbale, cuvinte, intonația comunicării, expresii, delicii intelectuale	Femei bengaleze. Franceza, Bengaleza, nesiguranța și tulburarea celor dintâi întâlniri, „credea că dacă vorbesc de brațul unei fete, mă gândesc la dragoste”, „când iubesc cu adevărat pe cineva, îmi place să ascult lumea bârfindu-l”.	Confuzie, nedumerire, tulburare. Verificarea proceselor obscure ale conștiinței.
Puncte de orientare	Numele punctelor, locațiilor de reper, de referință, lumea exotică a Indiei	Oxford, Howrah-Madras, Ripon Mansion, cartierul Bhowanipore, birourile din Clive Street, Calcutta	Simbolizează misterul, exotismul, fascinația.
Arhitectura	Construcții și detalii ale lor. Oglinda	„Lucrările din Tamruk”, „oglină cu picior”, „măsuța cu picioare”, „lumina filtrată prin perdele transparente ca șalurile, atât de dulci la pipăit, covoare și sofale din lână de Kashmir”.	Casa inginerului Narendra Sen era pentru europeni o adevărată fascinație.
Ornamentele tradiționale:	Linii și figuri sugestive	„Ceștile cu ceai”, „măsuțe cu picior asemenea unui talger de alamă bătută”.	Protagonistul frapat de aspectul casei, tradiția servirii ceaiului, bogăția din casa inginerului.
Tradiții	Obiceiuri, Plastica mișcării, nume dat serilor de dans. Credințe	Ieșea săptămânal la dansuri, salutul lor „și-a dus mâinile la frunte să mă salute”, „vacanțele de Crăciun” „să-mi desfund pipa, citeam mult despre fizica matematică”,	Avea obiceiuri prestabilite, săptămânal mergea la dansuri, fuma, dar îi plăcea și să citească, compară fata cu o zeiță.

		„balul Y.M.C.A”, „cu cinci reviste ilustrate subsuoară”,	Obiceiurile inginerului indian. Deși era un „brahman veritabil” era încântat să-și arate casa europenilor, amănunte din existența lor.
		„joacă tenis perfect, conduce automobilul, mănâncă pește și carne, invită europeni la el în casă și îi prezintă nevestii” „Știa foarte vag despre viața lor în <i>purdah</i> , despre drepturile lor civile și mai ales despre căsătoriile între copii”.	Era foarte mirat de obiceiurile indienilor.
		„mi-am cumpărat romane polițiste, singurele pe care mai eram în stare să le citesc de când venisem în Assam.”	
Vestimentație	Haine	„pijama lui mauve mânjită cu cremă de ghete”, „Cască maron trasă bine pe ochi”, îmbrăcată în sari de culoarea ceaiului palid, cu papuci albi, cusuți în argint, cu șalul asemenea cireșelor galbene”, „o sari albastră, cu șal albastru muiat în aur și cu picioarele goale, tălpile și unghiile roșite”	Acest semn denotă că avea un comportament urât, vocabular necenzurat când era beat, Protecția vieții. Dacă la început Maitreyi i-a apărut lui Allan frumoasă, acum i se părea că e o ființă miraculoasă. Feminină, inocentă, dar în același timp matură, preocupată de filozofie. Mama Maitreyiei la fel l-a cucerit pe protagonist prin ținuta ei. Era timidă, temătoare.
Semne naturale descifrabile	Culoarea cerului	„iubeam diminețile, înainte de răsăritul zorilor”, „Iubeam bucata aceasta de pământ aproape de mare, câmpia aceasta plină de șerpi și dezolată, în care palmierii erau rari și tufele parfumate”, „sub cel mai frumos cer care mi-a fost dat să-l văd vreodată”.	Iubea singurătatea, aceea singurătate umană, când putea admira frumusețea pământului, zilele când se afla pe șantier. Era încântat de acele locuri, dar nu avea cui împărtăși acele emoții, pentru că nu prea avea oameni inteligenți în preajma sa. Gustul singurătății îl ametea.
Visele	Aspirații	„visam să mă fac misionar”	Era mândru de descendența sa continentală și avea vise mărețe, deși ocupa o funcție importantă.
Plastica mișcării	Mimica și gestică	„am avut o ciudată tresărire, urmată de dispreț”, „fata aceasta	Ispită. La început o ura, i s-a părut urâtă, apoi Maitreyi exercită asupra lui Allan o

		n-are să-ți întindă niciodată mâna”	fascinație inexplicabilă prin gesturi, mișcări, răs sau glasul mereu schimbat. Un joc de provocări și ademeniri.
Ghicitorile și prorocirile	Interpretarea viselor	„cu prilejul coroniței de iasomie”	Fecioara care dăruiește o asemenea coroniță unui tânăr, în India, se consideră pe veci a lui.
Unități de măsură	Distanțe	„căci plecam în zori cu expresul...și ajungeam înainte de prânz”	Călătorea cu trenul, dar nu-i plăcea să intre în vorbă cu vecinii de compartiment, cei cu studii mediocre la Oxford, nici cu tineri indieni bogați, care călătoreau cu trenul de clasa I, dar nu știau cum să-și poarte vestonul sau să se scobească în dinți.

A fost o serie de lecții experiment, în cadrul cărora am vrut „să măsoar” legătura dintre limbajul textului artistic și cel al afectelor. A fost un moment al conștientizării că arta, mai cu seamă textul artistic, nu înseamnă numai concepte operaționale pe care le vânăm pentru itemii de la examene. Nu e suficient să spunem pe dicteu automat că genul liric exprimă direct idei, gânduri, sentimente, emoții, atitudini, că genul epic presupune o acțiune, că este un gen obiectiv, în care elementele realității sunt ușor de recunoscut, că textul dramatic este alcătuit din replici, și dialogul dramatic implică un conflict, ci că aceste texte chiar trebuie să le ajungă elevilor la suflet. De aici și nevoia acestui studiu pentru a înțelege mai bine felul în care textul artistic ne induce emoții. Tocmai acest experiment îl aplic și eu cu elevii mei. Testul aplicat la clasa a XI-a pe baza romanului „Numele trandafirului” de Umberto Eco a avut în vedere identificarea citatelor din limba latină și alte limbi, titluri de opere, nume de personalități, rolul lor în contextul secvenței selectate sau al operei.

Legături intertextuale în romanul semiotic „Numele trandafirului” de Umberto Eco

Citate din limba latină și alte limbi: „de consolation philosophiae”, „de Boethius”, „verbatium” (cuvânt cu cuvânt), „Caput Mundi” (capitala lumii), „usus facti” (folosință în fapt), „cum inter nonnullos” (de vreme ce), „homine regent” (om care deține controlul), „scriptorium” (sală destinată scrierii), citate în limba greacă, precum și referințe la operele „Iliada” și „Odiseea”, iar în privința ereticilor am o regulă și se rezumă la răspunsul pe care l-a dat Arnaldo Amalrico, abatele de Citeaux, când a fost întreat că să facă cu cetățenii din Beziers, oraș bântuit de erezie; omorându-i pe toți; Dumnezeu o să-l recunoască pe-ai lui”;

„În fața unei cărți nu trebuie să ne întrebăm ce spune, ci ceea ce vrea să spună”; „La început era Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era cuvântul”;

„Se vorbea despre răs. Comediile erau scrise de păgâni pentru a-i îndemna pe spectatori la răs și rău făceau. Domnul nostru Isus Hristos nu a spus niciodată comedii sau fabule, ci doar parabole simple și clare, care ne instruiesc alegoric despre cum să dobândim paradisul, amin”. „Câteodată mai râd și eu, glumesc, mă joc: om sunt și eu”, „stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus”.

De-a lungul cărții sunt multe citate latine autentice sau apocrife. Cartea redă numeroase discuții asupra filosofiei lui Aristotel și a unei varietăți de erezii milenariste, în special acelea asociate cu grupul Romano-Catolic, numit „fraticelli”.

Titluri de opere și personalități istorice invocate: „Metamorphoses” de *Ovidiu*, „Ars poetica” de *Horatius*, „Poetica” de *Aristotel*, *William de Baskerville*, personajul principal care evocă numele celebrului filosof englez *William of Ockham*; *Ferdinand de Saussure* - teoria conform căreia raportul dintre semnificant (imaginea mintală, vizuală sau auditivă) și semnificat (reprezentarea mentală a unui lucru) este arbitrară.

Charles Sanders Peirce- semnele se găsesc peste tot în univers, iar cuvintele și simbolurile sunt doar cazuri particulare de semne.

Karl Popper, Fericitul Augustin, Quintilian, Tacitus, Calpurnius Pisone, Plinius cel Tânăr, „Câinele din Baskerville”, Bibliotecarul orb Jorge din Burgos-Jorge Luis Borges;

Teorii, concepte, termeni generici cu caracter livresc, teologic și științific:

Referințe la operele lui Thomas de Aquino, precum „Summa Theologiae”;

Conceptul de semnificație și interpretare a semnelor, legat de semiotică;

Termeni și concepte legate de știință și medicină medievală, cum ar fi teoria morală și referințe la tratate medicale;

Romanul ca mașină de produs interpretări.

Există o explicație alternativă și mai plauzibilă- o soluție extrem de ingenioasă, care a fost luată de Eco din „Noaptea Arabe”: povestirea „Vizirul care a fost pedepsit” se bazează pe aceeași temă.

Din punct de vedere al timpului istoric cititorul este situat în timpul conflictului dintre Ludovic de Bavaria „coborât în Italia pentru a reface demnitatea Sfântului Imperiu Roman, potrivit dorinței celui de Sus și spre rușinea josnicului uzurpator care a pângărit la Avignon numele sfânt al Apostolului- vorbesc de numele păcătos al lui Giacomo din Cahors...” și papa Ioan al XXII-lea (pe numele său anterior Giacomo din Cahors).

Simboluri și motive: *Călugărul-detectiv* (personaj principal), *William de Baskerville* are la bază o serie de elemente, precum *Sherlok Holmes*, cu care seamănă fizic, dar și din punct de vedere al comportamentului, celebrul detectiv creat de Sir Arthur Conan Doyle, de aici numele *Baskerville* este preluat din romanul „Câinele din Baskerville”;

- *antieroul* (influențat de opera lui Jorge Luis Borges, Eco creează un întreg personaj, este vorba despre bibliotecarul Jorge din Burgos. Asemănările dintre cei doi nu se opresc doar la nume. Borges a fost orb în ultimii ani de viață și a fost directorul Bibliotecii Naționale a Argentinei- un alt element comun, căci orbul încearcă să protejeze biblioteca și mai ales „Poetica lui Aristotel”;
- *tensiunea sexuală*;
- *ispita, fructul interzis, păcatul*;

Labirintul, evocând complexitatea cunoașterii și căutarea adevărului;

Moartea și biblioteca; motive recurente care evocă aspecte existențiale, căutarea sensului și efemeritatea cunoașterii. Dialoghează cu opera precum „biblioteca lui Babel” de Jorge Luis Borges sau „În căutarea timpului pierdut” de Marcel Proust;

Trandafirul;

„Numele trandafirului” întrunește, de asemenea, calitățile unui roman total, pentru care cititorul este menit să devină „complice”, sau „participant” în jocul autorului. În acest roman „trandafirul” pierdut poate fi considerat a fi asemenea volumului „Poetica” lui Aristotel (acum pierdută pentru totdeauna, deoarece splendida bibliotecă a fost distrusă).

Teme: Istoria; Creația; Condiția umană; Iubirea; Raportul dintre om și Dumnezeu.

Titlul romanului: Titlul poate fi interpretat ca o aluzie la simbolismul trandafirului în diverse opere literare și religioase, precum și la semnificațiile asociate cu floarea trandafirului, cum ar fi frumusețea, misterul și eleganța. Totodată, de titlu sunt legate și ultimele cuvinte din carte „stat rosa pristina nomine, nomine nuda tenemus”.

Umberto Eco brodează în jurul titlului în post Scriptum. De fapt, Eco a afirmat că a avut intenția de a găsi un „titlu complet neutru”. Într-o versiune, după ce a terminat romanul, Eco a propus în grabă vreo 10 titluri, cerând prietenilor să aleagă unul din ele. Într-o altă versiune, Eco a scris că i-a plăcut acest titlu „pentru că trandafirul este un simbol atât de plin de semnificații încât până acum abia dacă mai are o semnificație nouă”. Ultimul rând al cărții „stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus” se traduce literal „trandafirul de ieri rezistă datorită numelui său, dar noi avem doar nume ale trandafirului fără rost”. Sensul general, după cum a spus Eco, era că din frumusețea trecutului, care acum a dispărut, ne-a rămas doar numele.

Este foarte important studiul aprofundat în ceea ce privește aplicarea unor metode și tehnici de selectare, descifrare și interpretare, a textelor epice, care să dea rezultate măsurabile în cadrul evaluărilor pe parcursul unui an sau ciclu de învățământ. Având în vedere că la ora actuală se scrie din ce în ce mai multă literatură, fără cenzură, se impune găsirea și aplicarea unei tehnici de selectare a textelor epice astfel încât să fie alese doar acelea care transmit o idee, o concepție, un model de urmat. Aceste tehnici și metode mă vor ajuta pe mine ca profesor să induc elevilor mei gustul pentru lectura de calitate. Ca profesor de limbă și literatură română, trebuie să pun la dispoziția elevului cele mai bune mijloace de descifrare a textului artistic și strategii de lectură, tehnici și metode pe care să le interiorizeze, să îi modeleze ca oameni, să îi determine să citească cu plăcere pe parcursul vieții, fiind capabili, în același timp, să-și exprime propriile trăiri, reflecții generate de text. Prin discuțiile pe marginea textelor, se formează și capacitatea de a-i asculta activ pe ceilalți, de a-și manifesta atitudinea față de personajul literar, limbajul operei, structura operei, procedeele artistice, efectele stilistice, mesajul operei literare.

Concluzii Aceste demersuri orientează profesorul și elevul înspre aprofundarea tehnicilor de comprehensiune și de interpretare a textelor artistice, scopul fiind acela de a forma un cititor independent, autonom și critic, reușind să formuleze opinii personale argumentate în diverse contexte de comunicare. Textul artistic reprezintă o provocare, pentru profesor, dar și pentru elev. Profesorul trebuie să găsească cele mai bune strategii care să dezvolte competențele de interpretare a textului de către elevii săi. Romanele „Maitreyi” de M. Eliade și „Numele trandafirului” de Umberto Eco reprezintă texte pe care putem aplica strategii de prelectură, lectură și postlectură. Datorită gradului mare de complexitate, interpretarea trebuie exersată. De aceea, intervențiile profesorului, în ceea ce privește formarea competenței de interpretare, presupun mai multe etape: îndrumarea elevilor în procesul de receptare a semnificației; educarea capacităților de formulare a unui răspuns interpretativ; formarea unor capacități de control și de evaluare a propriei interpretări.

BIBLIOGRAFIE

1. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Editura Polirom, 1998, 240 p. ISBN973-683-035-7.
2. ECO, U. *Limitele interpretării*, apud Milea Doinița, *Elemente de poetică a povestirii*, Ed. Alma, Galați, 2002, 100 p. ISBN 973-9472-12-5.
3. ECO, U. *Interpretare și suprainterpretare*, Constanța, ed. Pontica, 2004, 158 p. ISBN 973-7720-08-3.
4. GRATI, A., CORCINSCHI N., *Dicționar de teorie literară*, Chișinău: Editura Arc, 2017, 500 p. ISBN 978-9975-0-0036-9.
5. *Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare/ Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Cutasevici, A., Crudu, V., Grîu, N., Chișinău: Lyceum, 2020, 148 p. ISBN 978-9975-3437-2-5.*

**CRITERII DE CLASIFICARE A TERMENILOR MEDICALI ÎN OPERA HORTENSIEI
PAPADAT-BENGESCU (ÎN BAZA ROMANELOR *FECIOARELE DESPLETITE* ȘI
CONCERT DIN MUZICĂ DE BACH)**

**CLASSIFICATION CRITERIA OF MEDICAL TERMS IN HORTENSIA
PAPADAT-BENGESCU'S WORKS (BASED ON THE NOVELS *FECIOARELE
DESPLETITE* AND *BACH CONCERT*)**

Cristina SECRIERU, masterandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
secrierucristina89@gmail.com

Natalia STRATAN, conf. univ., dr.,
Catedra de limba și literatura română, UPSC,
Republica Moldova
ORCID: 0000-0003-4807-0094
butmalaistratan@gmail.com

CZU: 821.135.1-3:61:81'373.46

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p49-55

Rezumat. Cercetarea de față a avut în vedere criteriile de clasificare a termenilor medicali în romanele *Fecioarele despletite* și *Concert de muzică de Bach* de Hortensia Papadat-Bengescu. Astfel, termenii medicali au fost clasificați: în funcție de criteriul formal, în funcție de criteriul morfologic, în funcție de criteriul etimologic, în funcție de criteriul lexico-semantic.

Cuvinte-cheie: criteriu, grup semantic, origine, medicină, termen.

Summary. The present research had in mind the criteria for classifying medical terms in the nov *Fecioarele despletite* and *Bach Music Concert* by Hortensia Papadat-Bengescu. Thus, the medical terms were classified: according to the formal criterion, according to the morphological criterion, according to the etymological criterion, according to the lexical-semantic criterion.

Keywords: criterion, semantic group, origin, medicine, term.

Terminologia medicală reprezintă un domeniu special de cercetare terminologică, deoarece medicina se caracterizează printr-o permanentă înnoire a conceptelor, care antrenează și o reînnoire continuă a termenilor specializați [1].

În cele ce urmează vom încerca să tipologizăm termenii medicali din romanele *Fecioarele despletite* și *Concert din muzică de Bach* după mai multe criterii, bazându-ne pe clasificările propuse de cercetătoarea Eugenia Mincu.

I. În funcție de criteriul formal, au fost distinși: *termeni simpli* (formați prin derivare, prin afixoidare); *termeni complecși* (termeni sintagmatici); *termeni brahigrafici* sunt prezenți prin abrevieri: *TBC* „tuberculoză”; *ORL-ist* „otorinolaringolog” etc.; și prin suprimarea unui segment din interiorul unui termen lung: *dermatologia* → *dermalgia*; *discromatopsie* → *discromie* etc. [2].

Lecturând romanele, *Fecioarele despletite* și *Concert din muzică de Bach*, am identificat:

- **termeni simpli:** *acnee, anemie, boală, febră, injecție, pacient, sânge, medicină, moașă, tratament, sănătat, doctor, spital, analiză, plămân, exemă, febră* ș.a.; prin afixoidare (sufixoide): *ginecolog, bacteriolog* (-log „savant, specialist,”) [3, p. 158], *chirurg* (-urg „creator, lucrător”); [3, p. 159].

- **termeni complecși (sintagmatici):** *plămân ulcerator* (substantiv +adjectiv); *congestie pulmonară* (substantiv +adjectiv); *crize acute* (substantiv +adjectiv); *cheag de sânge* (substantiv+prepoziție+substantiv); *buletinul doctorului* (substantiv+substantiv), *vizită medicală* (substantiv +adjectiv); *fibre nervoase* (substantiv +adjectiv);
- **termeni brahigrafici** în romanele sus-numite nu au fost identificați.

II. În funcție de criteriul morfologic, lexemele excerptate din romanele, *Fecioarele despletite* și *Concert din muzică de Bach*, sunt: **substantive:** *doctor, febră, injecție, compresă, medicină, migrenă, ginecolog, tratament, sânge, luxație, salonaș, răceală* etc.; **adjective:** *bolnăvicios, ofticos, radiologic, medical, ulcerat, răcit, pulmonară, contagioasă*; **verbe:** *a dura, a se îmbolnăvi, a tuși, a se sminti, a se trata, a vindeca*.

III. În funcție de criteriul etimologic.

În urma cercetării etimologice a termenilor medicali din romanele Hortensiei Papadat-Bengescu aceștia au fost clasificați după limba de origine:

de origine latină: *medic-* din lat. *medicus*.

Există mai multe ipoteze referitoare la etimologia termenului *medicină*:

a) origine greacă: de la numele *Medeea*, preoteasa zeiței *Hekate* și nepoata vrăjitoarei *Kirke*, simbol al magiei perfide, meșterită în arta dozării otrăvurilor și a unguentelor, care are puterea de a modifica vârste și chipuri omenești;

b) origine latină: provine din sintagma latină *ars medica*;

c) origine turcă: *medet* „asistență medicală”;

d) origine arabă: *medetsina* „ajutor de la Sina (din numele arab al lui Avicenna – Abu Ali Ibn Sina) etc. – o dovadă în plus că omul și medicina sunt categorii universale; iar Hippocrate, punând bazele medicinei universale, a preluat tot ce era mai semnificativ din artele de medicare de la greci, romani, arabi etc. S-au oferit și etimologii „false” ale termenului. Astfel, episcopul Isidor di Sevilla în lucrarea sa *Despre originea și etimologia cuvintelor* (sec. XII) explică termenul *medicină* ca fiind format de la latinescul *modus* „măsură” (*est modus in rebus/ există o măsură în toate*), iar *ars medica* – de la *medius* „mediu”, deoarece considera că excesul provoacă boala [2].

Alți termeni **de origine latină** sunt: *sănătate* – din lat. *sanitas, -atis*, *sânge-* din lat. *sanguis, tuse-* din lat. *tussis*, *a ustura* – din lat. *ustulare*, *cearcăn-* din lat. *circinus*, *vână* - din lat. **vena.**;

de origine slavă: *a se otrăvi-* din sl. *otraviti*; (*a (se) sminti* – din sl. *sūmensti, sūmenton, boală-* din sl. *bolī*;

de origine bulgară: *bolnav-* din bg. *bolnav*;

de origine germană: *spital-* din germ. *spital*;

de origine neogreacă: *mamoș-* din ngr. *mám[m]os*, *plămân-* din ngr. *plemóni,- oftică-* din ngr. *óhtikas*;

de origine franceză: *acnee-* din fr. *acne*, *eczemă-* din fr. *eczéma*, *infirmeră-* din fr. *infirmer*, *rahitism-* din fr. *rachitisme*, *termometru-* din fr. *thermometer*;

Termeni cu etimologie dublă sau multiplă:

cardiac- din fr. *cardiaque*, lat. *cardiacus*;

chirurg- din lat. *chirurgus*, germ. *chirurg*;

convulsie- din fr. *convulsion*, lat. *convulsio, -onis*;

farmacie- din fr. *pharmacie*, lat. *pharmacia*;

gută- din fr. *goutte*, lat. *gutta* „picătură”;

halucinație- din fr. *hallucination*, lat. *hallucination*;

criză- din lat. *crisis*, fr. *crise*, ngr. *κρίσις*;

pacient- din lat. *patiens*, -ntis, fr. *patient*, germ. *patient*, it. *paciente* [5].

Termeni formați în limba română (prin derivare): *bonăvicios*- *bolnav* + suf. -icios; *bubuliță*- *bubă* + suf. -uliț; *farmacist*- *farmacie* + suf. -ist; *a îmbolnăvi-îm*+ *bolnăvi*; *nebunne*- + *bun*, *ofticos*- *oftică* + suf. -os, *răceală*- *răci* + suf. -eală.

Etimologie necunoscută: *a leșina*-et. nec.

IV. Criteriul semantic are în vedere aspecte care țin de conținutul (sensul) cuvintelor, raportate în unele cazuri și la forma acestora. După acest criteriu, cuvintele vocabularului se împart în: [cuvinte monosemantice](#)- [cuvinte polisemantice](#), [omonime](#), [sinonime](#), [antonime](#), [paronime](#), [câmpuri lexico-semantic](#) [6].

În funcție de criteriul semantic termenii medicali sunt clasificați în:

- **termeni monosemantici:** *rahitism*, *termometru*, *vaselină*, *salonaș*, *tuberculoză*, *migrenă*, *luxație* etc.
- **termeni polisemantici:**

Verbul *a (se) trata* (< lat. *tracto*, *āre*), utilizat frecvent în medicină, dispune de următoarele semnificații:

A (se) supune unui tratament: *Medicul tratează pacientul.*

A avea față de cineva/ ceva un anumit comportament: *Medicul tratează pacientul cu respect./ Prietenii mă tratează cu afecțiune.*

A discuta: *Medicul tratează pacientul cu înțelegere și cu loialitate.*

A oferi unui oaspete mâncare: *Mă tratează cu biscuiți și cu cafea.*

A dezvolta o temă de cercetare: *În prezenta lucrare, sunt tratate probleme de omonimie.*

A supune (un corp, o substanță) unei acțiuni: *Pacientul a fost tratat cu raze β. Solul este tratat cu agenți chimici* [2].

„*Ulcerat*- 1 Care prezintă o ulcerăție Si: *ulceros* (1). 2 (Fig) Îndurerat;

Valeriană - 1 Plantă din familia valerianaceelor, cu tulpina erectă, cu florile trandafirii sau albe, a cărei rădăcină este folosită la prepararea unor produse farmaceutice și în medicina populară Si: *odolean*1(reg) *năvalnic*, *gușa-porumbului*, *iarba-pisicilor* (*Valerianaofficinalis*).

2 (Pr) Rădăcină de valeriană (1). 3 Substanță uleioasă, puternic mirositoare, extrasă din rădăcina de valeriană (1), folosită sub formă de infuzie, extract sau tinctură, ca spasmolitic și sedative;

A ustura-A produce cuiva o senzație dureroasă de înțepătură, de urzicare sau de arsură.

◆ Fig. A provoca cuiva o durere fizică sau morală; a lovi, a îndurera.

Neurologie- 1 Ramură a medicinei care studiază anatomia, fiziologia și patologia sistemului nervos. 2 (Îvr) Sistem nervos.

Deși limbajului specializat nu îi este specifică sinonimia, am observat totuși, în operele lecturate câteva perechi de sinonime: *doctor-medic*, *suferință-durere*, *a trata-a vindeca*, *temperature-febră*, *tuberculoză-oftică*, *pacient-bolnav*, *furunculi-bubă*, *suferință-durere*;

De-a lungul cercetării romanelor, am regăsit prezentă și antonimia, cu perechile de cuvinte: *a se îmbolnăvi-a se trata*, *bolnav-sănătos*.

Diversitatea termenilor medicali în romanele *Fecioarele despletite* și *Concert din muzică de Bach* se observă și în legătură cu gruparea lor semantică. Astfel, pornind de la *criteriul lexico-semantic*, vom distinge mai multe grupuri semantice de termeni medicali.

◆ **Grup semantic ce denumește stări stări generale ale organismului (patologice), tulburări clinice, suferințe fizice, senzații dureroase/anormale, modificare organică a**

echilibrului: *a dureră, simptomă, simptome de boală, crize acute, temperatură, a se îmbolnăvi, suferință, a fi nebun, fibre nervoase, criză, halucinație, a leșina, a răci, a avea friguri, a otrăvi, durere fizică, a-și pierde cunoștința, criză de nervi, bolnav, panică, leziuni, a se turbura etc.*

Exemple din opere: *Dar sus, pe coperiș, se desfășura seninul acelei dimineți!* **Halucinația** pierise! (Fecioarele despletite, p. 70), *După primul moment de satisfacție se turburase din nou.* (Fecioarele despletite, p. 70), *Acolo erau și prețioasele planșe anatomice pe care le studia Rim în legătură cu funcțiile fibrelor nervoase, alterațiile și deviațiile lor.* (Fecioarele despletite, p. 70), *Frica pe care mi-o da halucinația celuilalt sau a mea, nebunia celuilalt și mintea mea turburată de ea.* (Fecioarele despletite, p. 70), *Avea convingerea că Lenora era de-a binelea nebună...* (Fecioarele despletite, p.156), *Avea barba mai lungă și neregulată, cărunțită ușor și slăbise, deși avea friguri.* (Fecioarele despletite, p. 70) [3].

♦ **Grup semantic ce denumește remedii medicamentoase, tipuri de tratamente, instrumente medicinale:** *compresă, injecții, anestezie, medicamente, tratament, a (se) trata, a vindeca, termometru, valeriană, vaselină, a interna etc.*

Exemple din opere: *Profesorul pune chestiuni de fizică și chimie celor doi internați care nu știau nimic.* (Fecioarele despletite, p. 79), *Voința covârșea așa de mult energiile fizice, încât vocea, mersul nu mai funcționau, și cele câteva minute cât întârzia de un fel de anestezie.* (Fecioarele despletite, p. 79), *Doctorul Rim nu fuma și nu practica medicina, având oroare de țigară și de medicamente.* (Fecioarele despletite, p. 111), *Avea pe frunte o compresă udă care părea o bandeletă lividă și figura îi era mult slăbită, cu două cearcăne negruie subt ochi, datorită febrei, nu kholului.* (Fecioarele despletite, p. 160), *Lenora făcuse consult și rămase în tratamentul doctorului Walter, un neorolog lansat de curând și care avea sanatoriul lui.* (Fecioarele despletite, p. 184), *Ada se apropie și-i arată un borcan cu vaselină.* (Concert din muzică de Bach, p. 94), *Îi prepară o injecție cu o mână pe puls.* (Fecioarele despletite, p. 27);

♦ **Grup semantic ce denumesc structuri anatomice ale corpului uman:** *cap, inimă, plămân, frunte, vână, ficat, braț, coastă, ochi miopi, genunchi, umăr, buză, torace.*

Exemple din operă: **O criză de nervi**, explică Lina. *Dar mi-e grijă de inimă. Lenora e de mult bolnavă de inimă și degeaba i-am spus.* (Fecioarele despletite, p. 28), *Nory dete din umeri, cercetând-o cu ochii ei miopi, înfruntând-o cu nasul ei batjocoritor, prea achilin, sceptic.* (Fecioarele despletite, p. 53), *Dispărea în circumferența rigidă a volanelor crinolitare pe vreun model de stil, cu fruntea legată strâns în vreo bandeletă lată care-i făcea un cap bolnav.* (Fecioarele despletite, p. 71), *Lina se roși iar. Cum avea fața plină de vinișoare aparente, când se roșea o acoperea cu mici serpentine vinete, grozav de urâte.* (Fecioarele despletite, p. 76), *Ea, brună, cu ochii turcești și rochii excentrice; el, același galben "Cezar Borgia", bolnav probabil de ficat.* (Fecioarele despletite, p. 92), *Pe când toată atenția lui stă întoarsă înăuntru, cu grija ca nu cumva genunchiul să se încovoie brusc din neglijența unui ligament, ca nu cumva umerii să scapete...* (Concert din muzică de Bach, p. 60), *Eczema de care vorbea Ada era o bubuliță ce apăruse deasupra buzei, tocmai după vizita făcută la spital.* (Concert din muzică de Bach, p. 84)[4]. *Și cum Lenora era gata să leșine din nou, Hallipa, speriat, vru să iasă pentru a da ordine; nu se îndură să plece de lângă Lenora care îl reținea de braț, de câte ori se depărta pentru a-l respinge imediat.* (Fecioarele despletite, p. 27) [3].

♦ **Grup semantic ce denumește unele boli contagioase/necontagioase, simptome de boală:** *tuberculoză, oftică, migrenă, răceală, tensiune, plămân ulcerat, febră, acces de tuse, gută, bubă, bubuliță, furuncul, boală, congestie pulmonară, luxație, eczemă, anemie, rachitism, convulsie, hemoptizie, tifos, acnee, arsură etc.*

Exemple din opere: **Congestia** se desfășura normal și fără riscul unui deznodământ rău, dar, orișicând, plămânul putea lua inițiativa uneia din acele **hemoptizii** așa de obsedate altădată pentru Maxențiu. (Concert din muzică de Bach, p. 84); **Nerăbdarea ei** era mai mare încă, chinuitoare, **tensiunea ei spre acele coridoare unde se petrecea ceva care o aducea în alte stări.** (Fecioarele despletite, p. 28), **Maxențiu voi să-i spună ceva dezagriabil, dar îl înecă puțin tusea.** (Concert din muzică de Bach, p. 57); **După șase luni de regim conjugal însă, pe terenul slab, boala prosperase.** Dintr-un sarbăd exemplar monden, Maxențiu devenise un specimen bun de studiat în ce privește ravagiile rezezi ale **tuberculozei.** (Concert din muzică de Bach, p. 58), **Alte organisme sufletești, ca și făpturile fizice, prezintă anemii, rachitisme, degenerări de ansamblu și unele, ca al Lenorei, leziuni bruște.** (Fecioarele despletite, p. 39), **Era în spital la evacuare, bolnav de tifos.** Când s-a vindecat, l-au lăsat liber. (Fecioarele despletite, p. 76), **Are o acnee, gândea Mimi, sau în adevăr nu poate suferi nici o glumă despre familia ei.** (Fecioarele despletite, p.125), **I se părea că face bine să zdruncine bieții mușchi, să tragă din bieteze fibre, să-și zdrobească plămânii ca să ducă la maximum acea convulsie.** (Fecioarele despletite, p. 76), **Eczema de care vorbea Ada era o bubuliță ce apăruse deasupra buzei, tocmai după vizita făcută la spital.** (Concert din muzică de Bach, p. 84); **Cu capul ceva mai ușurat de migrenă, Mini hotărâse că necazul, atunci când îl scoatem la lumină, sluțește mai mult chipul lui urât subțivirea sașie a oamenilor.** (Fecioarele despletite, p. 20), **Știa ce urmează: durerea cea mare, cea ca junghiul unui furuncul copt, sub coastă, în sânge, la bazinul vieții care pentru el nu era inima, ci plămânul.** (Concert din muzică de Bach, p. 84) [3].

♦ **Grup semantic ce denumește instituții medicale/spitalicești:** farmacie, neurologie, spital, secție, sanatoriu, salonaș, laborator.

Exemple din opere: **Greg trebuie să fi străbătut sălile, în spitalul unde fecioarele despletite îi descărcău păcatele.** (Fecioarele despletite, p. 95), **Acolo, în fundul farmaciei, Lina hotărâse să învețe medicină printr-una din acele dorințe de a urma și înălța în grad profesia părintească.** (Fecioarele despletite, p. 115), **Totuși nu era nevoie să rămână în sanatoriu...** (Fecioarele despletite, p.150), **Nu se aude, nu vede împrejur, nu vorbește! Atâta mai știu și eu din neurologie.** (Fecioarele despletite, p.151), **Trebuie să fi spălat scândurile la vreun laborator, spunea Nory necruțătoare, despre cei doi tâmpiți.** (Concert din muzică de Bach, p.121), **”Du-o în salonașul doamnei, de se întoarce cu domnul Marcian are s-o găsească!”** (Concert din muzică de Bach, p. 235) [3].

♦ **Grup semantic ce denumește persoane calificate care se ocupă cu prevenirea, tratarea și îngrijirea bolnavilor:** bacteriolog, medic, infirmieră, moașă, mamoaș, doctor, doctoriță, ginecolog, chirurg.

Exemple din opera: **”Moașă de lux! Râdea fata, cu oarecare dreptate, fiindcă Lina avea mania să nu plece fără trusa ei, în sacul de mână, pentru nimic în lume, nici chiar la concert.** (Fecioarele despletite, p. 34), **Lina o cumpăraseră deunezi între două vizite medicale, grăbită foarte de registratorul taxiului, care scădea bilanșul unei munci: a vieții și morții, cum o tachina prietena Nory despre riscurile specialității ei de ginecolog.** (Fecioarele despletite, p. 55), **Lenora în ultimul timp plecaseră la Viena pentru un consult de medici.** (Fecioarele despletite, p. 112), **Norocul lor fusese că marele mamoaș, care era bun cu ea ca un tată, îmbolnăvindu-se tocmai când avea un caz excepțional la o casă foarte nobilă, o recomandase în locul lui.** (Fecioarele despletite, p. 119), **Lenora făcuse consult și rămase în tratamentul doctorului Walter, un neorolog lansat de curând și care avea sanatoriul lui.** (Fecioarele despletite, p.184), **Ei se chemau de-a binelea doctori și bacteriologi.** (Concert din muzică de Bach, p. 121), **Nu-l vedea așa cum vede chirurgul un trup deschis, îl vedea cu un fel de facultate tactilă ca și cum pe fiecare parte a înuntrului.** (Concert din muzică de Bach, p. 121) [3].

V. După criteriul frecvenței.

În urma studiului analitic efectuat în romanele, *Fecioarele despletite* și *Concert din muzică de Bach*, au fost identificați (după datele noastre) **133** de termeni medicali.

Aplicând metoda statistică, în *Fecioarele despletite* am numărat-70 de termeni, iar în *Concert din muzică de Bach* - 63.

La o analiză cât de atentă a inventarului de cuvinte-termeni medicali, am identificat:

- ❖ termeni care pot fi întâlniți în ambele opere literare (*doctor, boală, a dura, bolnav, spital, medicină, sânge, farmacie etc.*)
- ❖ termeni identificați doar în romanul *Fecioarele despletite* (*migrenă, ginecolog, leziune, miopie, puls, mamoș, cearcăne, febră etc.*)
- ❖ termenii atestați doar în romanul *Concert din muzică de Bach* (*hemoptizie, bubă, bubuliță, furuncul, luxație, nebun, bacteriologi, eczemă, vaselină, ofticos*).

Conform datele noastre, în romanul *Fecioarele despletite* sunt întâlniți cel mai des următorii termeni [3]:

<i>Doctor</i>	33 de ori
<i>Bolnav</i>	6 ori
<i>Boală</i>	6 ori
<i>Medic</i>	5 ori
<i>Spital</i>	4 ori
<i>Migrenă</i>	3 ori
<i>Moașă</i>	3 ori
<i>Compresă</i>	2 ori

Sunt utilizați doar o singură dată un număr impunător de termeni: *valeriană, arsură, friguri, a leșina, ginecolog, halucinație, anestezie, tifos, a interna, medicamente, puls, miopie, anemie, mamoș, rahitism, leziune, injecție etc.*: Și cum Lenora era gata **să leșine** din nou, Hallipa, speriat, vru să iasă pentru a da ordine; nu se îndură să plece de lângă Lenora care îl reținea de braț, de câte ori se depărta pentru a-l respinge imediat. (*Fecioarele despletite*, p. 27)

În romanul *Concert din muzică de Bach* cel mai des sunt folosiți termenii [3]:

<i>Doctor</i>	35 de ori
<i>Boală</i>	17 ori
<i>Bolnav</i>	15 ori
<i>Infirmieră</i>	10 ori
<i>Ofticos</i>	4 ori
<i>Spital</i>	3 ori
<i>Tuberculoză</i>	3 ori
<i>Sănătos</i>	3 ori
<i>Spital</i>	3 ori
<i>Plămân ulcerat</i>	3 ori
<i>Tuse</i>	3 ori
<i>Compresă</i>	2 ori
<i>Laborator</i>	2 ori

În ambele romane am identificat termeni care au fost folosiți de autoare doar o singură dată: *termometru, vizită medicală, tifos, a interna, mamoș, rachitism, miopie, a lua pulsul, injecție, a lăsa fără cunoștință, leziune, cearcăne, contagios, furuncul, cheag de sânge, eczemă, panică, bubă* etc.: *Pe atunci, un cheag roșu de sânge mocnea în el răul care se ripsese. Văzuse în sângele propriu, din lighean, și mici coagule negricioase.* (Concert din muzică de Bach, p. 155), *Norocul lor fusese că marele mamoș, care era bun cu ea ca un tată, îmbolnăvindu-se tocmai când avea un caz excepțional la o casă foarte nobilă, o recomandase în locul lui.* (Fecioarele despletite, p. 119), *Era în spital la evacuare, bolnav de tifos, când s-a vindecat, l-au lăsat liber.* (Fecioarele despletite, p.76), *Alte organisme sufletești, ca și făpturile fizice, prezintă anemii, rachitisme, degenerări de ansamblu și unele, ca al Lenorei, leziuni bruște.* (Fecioarele despletite, p. 39) [3].

În urma cercetării termenilor medicali din opera Hortensiei Papadat- Bengescu am ajuns la concluzia că romanele sus-numite abundă în termeni medicali, ceea ce ne-a ajutat să facem o analiză cât mai cuprinzătoare a acestor termeni și să conturăm rolul și locul acestora în linvistica actuală.

BIBLIOGRAFIE

1. Frânculescu Iulia Cristina, *Aspecte ale terminologiei medicale românești de după 1990 (cu specială referire la influența engleză)* <https://ru.scribd.com/doc/227360152/Terminologie-Medical%C4%83-Referat>
2. Mincu Eugenia, *Unități terminologice și corpusul medical.* <https://logosplus.ifr.md/index.php/content-category-1/232-tames-pede-3>
3. Papadat-Bengescu Hortensia, *Fecioarele despletite, Concert din muzică de Bach. Drumul ascuns.* Cluj-Napoca: Dacia, 1986.
4. Toma Ion, *Limba română.* București: Niculescu, 1994, p. 158.
5. Vinereanu M., *Dicționar etimologic al limbii române.* București: Alcor Edimpex, 2008, 938 p.
6. <https://lexicologialimbiiromane.ro/vocabularul/organizarea-vocabularului/>

OBSERVAȚII PRIVIND VOCABULARUL PANDEMIEI NOTES ON PANDEMIC VOCABULARY

*STRATAN Natalia, dr., conf. univ.
Universitatea Pedagogică
de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova
ORCID: 0000-0003-4807-0094
butmalaistratan@gmail.com*

CZU: 811.135.1`373.46:316.42

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p56-62

Rezumat. În acest articol se vorbește despre termenii care au intrat în vocabularul limbii române odată cu pandemia de Coronavirus, fiind foarte rapid însușiți și utilizați frecvent de vorbitori. Timpul și uzul vor decide dacă aceste cuvinte și sensurile lor vor fi adaptate sau respinse,

Cuvinte-cheie: Covid-19, coronavirus, pandemie, vocabular, termen.

Summary. This article talks about the terms that entered the vocabulary of the Romanian language with the Coronavirus pandemic, being very quickly appropriated and frequently used by speakers. Time and usage will decide whether these words and their meanings will be adapted or rejected.

Keywords: Covid-19, coronavirus, pandemic, vocabulary, term.

Pandemia de coronavirus reprezintă criza globală de sănătate definitorie pentru timpurile noastre și una din cele mai mari provocări de după cel de-al doilea război mondial [20]. Ea (pandemia) a declanșat perturbări sociale și economice grave în întreaga lume, a produs schimbări nu numai în activitățile și obiceiurile noastre zilnice, ci și în vocabularul nostru, deoarece „Vocabularul (lexicul) reprezintă segmentul cel mai deschis și dinamic al unei limbi, datorită multiplelor sale determinări extralingvistice care impun adaptarea la situații de comunicare noi” [21].

Este știut că „Anul 2020 a fost unul foarte deosebit, un an care, trăit sub presiunea unei pandemii, ne-a învățat multe, a schimbat multe, a intervenit mult în viața noastră, inclusiv în vocabularul nostru, făcându-ne să însușim rapid și să utilizăm frecvent mai multe cuvinte și sensuri noi, generate anume de această stare pandemică. Astfel că limba, mai bine zis, aspectul ei lexical, este aproape singurul domeniu care, într-un anume fel, a avut de câștigat din această situație epidemică dezastruoasă cu urmări grave mai în toate sferile vieții umane – și-a îmbogățit registrul. Putem vorbi aici de același caz de rapiditate, de reacție evidentă a limbii române la toate schimbările ce au loc în societate” [17, p. 20].

Aceste cuvinte și sensuri, susține lingvista Ana Vulpe, vor fi adaptate sau respinse, numai timpul și uzul vor decide soarta lor. Limba se schimbă inimaginabil de rapid” [17].

Iată ce spune în această ordine de idei Liviu Franga: „Cuvintele sunt vii, precum florile pomilor fructiferi din grădină. Aceștia din urmă izbucnesc, asemenea merilor sau cireșului japonez, într-o puzderie de flori încântătoare, primăvara, la întoarcerea căldurii și a luminii, și a parfumurilor. Dar, așa cum ne arată exemplul naturii, ca parte esențială a vieții, nu din toate aceste flori, când vara se încarcă de rod și se apleacă spre toamnă, se zămislească și apar fructele. Multe flori ale pomilor rămân sterpe. După o ecloziune mirobolantă, nu mai prind trupul fructului. Ofilite, sunt luate, purtate repede de vânt, și dispar. Pentru totdeauna. Și cuvintele aiodoma” [10].

Din cercetările întreprinse de numeroase studii observăm că limbajul utilizat în mod uzual a fost îmbogățit cu peste 2,500 de cuvinte noi, legate de pandemie. Un studiu realizat de lingviștii

spanioli, care au elaborat și o nouă versiune a *Dicționarului limbii spaniole*, adaptat pandemiei, arată că cele mai utilizate cuvinte din 2020 sunt: *carantină, pandemie, mască și telemuncă*.

Autorii celei de a treia ediții a *Dicționarului ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* susțin că au fost introduse circa 3 600 de cuvinte noi, marcate cu semnul plus (+), astfel, în DOOM³ se regăsesc mai mulți termeni prezenți în limbajul asociat pandemiei de Covid-19: *autocarantină, betacoronavirus carantina, carantinar, carantinare, comorbidități, Covid-19, covidic, pl. covidici, coronavirus, coronasceptic, contactă, contact* (persoană în contact cu un bolnav), pl. *contacti, contagiozitate, intubare, noninvaziv, izoletă, lockdown, SARS, secvențiere, termoscaner, terminografie, termometriza* etc. [4].

Avalanșa de termeni noi a determinat-o pe Florica Dimitrescu să vorbească în articolul său, *Pandemia actuală și ramificațiile ei lexicale*, de două tipuri terminologice, și

anume:

- *clasa terminologiei medicale;*
- *clasa domeniilor conexe medicinei* [6, p. 17].

Potrivit cercetătoarei *clasa terminologiei medicale* are mai multe subdiviziuni: **măsuri preventive:** *autocarantină, distanțare fizică, echipă mobilă de testare, eșantionare, lockdown, lavoar stradal, ser-candidat, material tristratificat, vaccin-vector;* **procedee medicale, de tratament:** *analgoză, antiviral, coagulabilitate, filtrarea sângelui, genetică secvențială, microcipare, plasmă convalescentă, seroprevalență, testare în masă;* **denumiri de maladii, de agenți patogeni:** *ARN mesager, coinfecție, coronavirus, COVID-19, neurotoxina Noviciok, nosocomial, ribovirus, virion;* **denumiri ale unor medici și ale personalului auxiliar din mediul spitalelor:** *ambulanțier* (oricât ar părea de curios, acest termen al limbii comune nu este consemnat în DEX; de altfel, așa stau lucrurile cu majoritatea noilor denumiri referitoare la molima actuală, numai că aici există explicația – și scuza – că este vorba despre un lexic, măcar parțial, realmente nou), *coordonator al campaniei de vaccinare, expert în sănătate publică, imunolog, medic ATI-ist, expert OMS, virology;* **fazele noi maladii:** *stadiul preepidemic, răspândac de coronavirus, purtător de coronavirus, persoană asimptomatică, test pozitiv, test negativ, suprainfecta, vârful epidemiei, valul al doilea, postizolare, transmisibilitate;* **medicamente, companii farmaceutice:** *AstraZeneca, colecalciferol, Darunavir, ivermectina, Pfizer, Remdesivir;* **aparatură medicală:** *cort cu oxigen, dispensor, kit de recoltare, izoletă, Mazor X, nebulizator, scanner, termoscaner;* **tipuri și secții de spitale:** *mall de sănătate, (secție) modulară, spital COVID, spital monospecializat, spital ROL 2, spital-suport* [6, p. 17].

Referitor la *clasa domeniilor conexe medicinei* atestăm următoarea clasificare: **domeniul general al muncii:** *telemuncă sau teleangajat, anul de lucru comprimat, kurzarbeit, munca la dispoziția angajatorului, partajarea locului de muncă, program de lucru flexibil;* **domeniul financiar:** *bani proaspeți, coronabond, coronacriză, pandemia datoriilor, taxă de coronavirus;* **domeniul mijloacelor de transport:** *ambulanță aeriană, avion roz, bulă de circulație, culoar de tranzit, mașină Bolt;* **domeniul actelor necesare în diferitele perioade ale pandemiei:** *certificat de imunitate, certificat de situație de urgență de tip 1 (albastru) și de tip 2 (galben), declarație pe propria răspundere, pașaport de imunitate;* **domeniul vestimentației:** *măști „de fițe”, „de mirese” sau „personalizate”, două tipuri de costume de baie feminine, numite trikini și quarankini (alcătuite din trei sau din patru măști), botniță* (termen popular al măștii) [6, p. 17].

În literatura de specialitate elementele lingvistice relative la coronavirus au fost clasificate în: *cele nou formate prin derivare și cele cu forme existente deja în dicționar, dar care au dobândit sensuri noi* [1, p. 204].

Trebuie de menționat faptul că aceste unități lexicale „nu sunt doar termeni simpli, ci și derivate propriu-zise, compuse cu prefixoide și sufixoide, acronime. Unele cuvinte utilizate excesiv în contextul pandemic actual sunt false noutăți, întrucât, deși nu au fost auzite de profanii într-ale medicinei, sunt consemnate în dicționarele recente: *asimptomatic*. Există, însă, și noutăți absolute, termeni împrumutați din alte limbi, calcuri lingvistice sau creații interne, care atrag atenție mass-mediei, în general, și pasionaților de lingvistică, în special; [9, p. 286] o serie de cuvinte și sintagme noi, unele sunt create în interiorul limbii române, altele mai vechi, dar repuse în circulație ad-hoc, dar cu accepții inovatoare, adecvate pandemiei” [6, p. 16-21].

Este cunoscut faptul că „forța creativă a românei actuale este pusă în evidență de capacitatea ei de a-și alcătui familii lexicale [...] de la împrumuturi neologice” [15, p. 12].

Vocabularul pandemiei a scos la iveală „termeni nou creați, cu sensuri noi, cu extinderi și cu devieri de sens, unii formând adevărate familii și probând o dinamică lingvistică impresionantă” [22]. De exemplu: *a carantina*, *carantinat*, *necarantinat*, *carantinare*, *încarantinare*, derivate parasintetic cu prefixul *-în* și sufixul *-re*. „Alte derivate din aceeași familie de cuvinte sunt verbele *a decarantina* „a ieși din carantină” și *a recarantina* „a intra din nou în carantină.” *A decarantina* a dat naștere la substantivul *decarantinare*.” Din aceeași familie lexicală fac parte și formele *carantiniza*, unde suf. *-iza* duce la apariția unui nou verb, *carantinizare*, dublu sufixat cu *-iza* + *-re*, și a adj. *carantinizat* [9, p. 123]. *izoletă* (suf. neologic *-etă*), *comorbiditate* (suf. *-itate*), *termometriza*, *temperaturiza* (derivate cu sufixul *-iza*), *carantinabil* (carantina+suf. *-abil*) etc.

Familia compusului savant, *coronavirus*, este *coronafobie*, *coronacriză*, *coronaisterie*, *coronasceptic* etc. [11].

Pe lângă numeroasele formații prefixate, am identificat și câteva prefixoide, care creează noi formați în familia lexicală în discuție. Primul, *auto-*, se atașează substantivului *carantină* sau verbului *a carantina*, cu sensul „(a intra în) autoizolare”. Prefixoidul *pseudo-* fie se alipește substantivului *carantină* – „într-o zonă depseudocarantină” –, fie se desparte prin cratimă de acesta; [9, p. 124] prefixoidul *termo-* atașat substantivului *scanner*, *termoscaner*, *tele-* atașat cuvântului *muncă*, *telemuncă* etc.

Unii termeni au fost formați prin sudarea altor două: *coronasceptic*, *vaccinosceptic*. Aceste cuvinte, formate după modelul *euroseptic*, se referă la acele persoane care nu cred în existența acestui virus. Termenii au fost preluați rapid și propagat pe canalele de știri și pe Internet, dobândind drepturi depline în vocabularul cotidian [1, p. 206].

Prof. Gabriela Pană Dindelegan a observat mai multe acronime, precum: ATI, DSP, cu derivatul DSP-ist, DSU. COVID însuși a fost preluat la început ca acronim, de unde și scrierea fiecărui component cu majusculă, dar și-a pierdut cu timpul semnificația acronimică” [22].

În opinia lui Ioan Milică, acronimul COVID adoptat ca nume comun, mai popular și mai versatil, fiind preferat pentru a crea fie derivate ghidușe precum *covideală*, *covidism*, *covidist*, *a covidiza*, fie compuse glumețe sau satirice de tipul *covidiot*, *covidofob*, fie prelucrări similare deformărilor onomastice: *covidache*, *covidică* sau *coviduț*, alcătuite prin analogie cu moda curentă de a deforma numele de persoană pentru a-l lua în râs ori pentru a-l alina pe purtător. Unii internați preferă, la singular, forma *covid*, iar pluralul este redat fie printr-o formă de masculin: *covizi*, fie printr-o formă de neutru: *coviduri*. Rareori s-a recurs și la formele de feminin *covida* - *covidele*. Ocazional, experimentele au continuat prin eliberarea în mediul online a unor compoziții care semnaleză că orașenii închiși în case nu au doar simț lingvistic, ci și umor: *covidopandemia*; *covido-pando-șmecheria* [11].

Remarcăm faptul că o serie de cuvinte utilizate de la pandemie înapoi au fost dotate cu noi semnificații, cerute de vremea de acum, foarte diferite de ceea ce se știa sau era consemnat în

dicționare mai înainte. Iată câteva exemple: în DEX *corona* are un sens exclusiv în domeniul electricității, dar azi, de când cu pandemia, este cunoscut ca termen medical, ca și termenul *izolator*, exclusiv cu accepție tot din electricitate în DEX; *negaționism* s-a înregistrat în DCR3 cu sensul „negarea holocaustului”, în timp ce în zilele noastre a căpătat semnificația „negarea pandemiei de acum”, iar trei termeni, platou, platformă și vârf se referă acum la „curba îmbolnăvirilor și a însănătoșirilor”. *Prevenție* în DEX figurează exclusiv cu sens juridic și livresc, dar acum este înțeles ca un sinonim mai elegant al lui *prevenire* [6, p. 19].

Dintre cuvintele cu forme existente deja în dicționar, dar care au dobândit sensuri noi putem vorbi despre faimoasa *vizieră*. În dicționar, termenul este definit ca vizor, cozoroc sau parte a coifului ce putea fi coborâtă pentru a proteja fașa și ochii. Acest ultim sens pare cel mai apropiat de sensul nou creat: dispozitiv pentru protejarea ochilor și a feței în lupta cu inamicul SARS-CoV-2 [1, p. 207]. Momentele în care am reușit să ținem răspândirea virusului sub control, măsurile au fost *relaxate*. Sensul inițial al termenului *relaxare* este de „destindere, liniștire a nervilor”. Situația provocată de pandemie a modificat înțelesul încât *relaxarea măsurilor* înseamnă reducerea restricțiilor.

O translare de sens a suferit și termenul *botniță* care până acum definea „apărătoarea care se leagă la botul animalelor pentru a nu mișca, paste sau suge” sau era utilizat cu sens argotic în expresia *a pune botniță*, însemnând „a impune tăcere, a cenzura”. Acum ideea de cenzură a fost atribuită măștii de protecție, iar prin termenul *botniță* se exprimă indignarea față de obligativitatea purtării acesteia [1, p. 207]. Croitor Bianca include în *Dinamica vocabularului limbii române: mic dicționar de cuvinte recent atestate* termenul, *antibotnițar* (colocv., f. rar)-Persoană care este împotriva purtării măștii medicale în spații publice, pentru a preveni răspândirea coronavirusului SARS-CoV-2, (*anti*+*botniță*+suf.-*ar*) [3, p. 286].

„Rupte din context, aceste cuvinte, opinează Mihaela-Bianca Bancă, ar rămâne în ambiguitate, nu ar transmite prea multe, dar mediul favorizant le-a modelat sensul și forma, asigurându-le o existență cel puțin pe perioada pandemiei, dacă nu și după ce se va termina, în condițiile în care uzul le va menționa utilitatea, iar Academia Română le va consemna în lucrările lexicografice [1, p. 208].

După cum putem observa, contextul pandemiei duce și la apariția concurenței sinonimice. Astfel, *a termometra* este concurat de *a termometriza*, așa cum *termometrarea* are rival *termometrizarea* [9, p. 123]. Proliferarea verbului *a pozitiva* are ca premisă existența antonimului *a negativiza* „a da un caracter negativ” (< fr. *négativiser*43), prezent deja în dicționarele românești: „se pozitivează la circa șapte zile de la contactul cu virusul, și se negativează în circa patru” [9, p. 126].

În cele ce urmează vom da o listă de cuvinte ce face parte din terminologia COVID-ului, însă nu ne propunem să oferim un glosar al acestor termeni, ci doar să accentuăm existența fenomenului lingvistic și să semnalăm faptul că majoritatea dintre ele au fost înregistrate recent în diverse registre și medii, precum și în dicționare: *DOOM3*, Croitor Bianca, *Dinamica vocabularului limbii române: mic dicționar de cuvinte recent atestate*. București: Editura Universitară, 2022 [3], Nică Constantin (coord.), *Mic dicționar literar de pandemie* [12], *Dicționar COVID-19*. Autori: Echipa CPR Moldova. Centrul de politici și reforme ș. a. [8]. Râbacov Ghenadie, *Mini-dicționar de pandemie COVID-19* [14].

+*a carantină, carantinéz*, vb. tranz. [Din carantină (derivat regresiv).] (persoane, localități etc.)
A plasa în carantină.

carantinabil, adj. Care poate fi carantinat. (carantina+suf. -abil).

+*coronavirus, coronavirusuri* s. n. Virus zoonotic din familia *Coronaviridae*, responsabil pentru diverse afecțiuni respiratorii la om, caracterizat prin structură ARN monocatenară și înveliș de glicoproteide cu formă amintind de coroana solară [13].

coronaviroză s. f. O boală infecțioasă cauzată de un *coronavirus* nou descoperit (SARS-CoV-2).

+*covid*, s. n., pl. *covizi*. (*Var.* +**COVID-19** Infecție virală severă a plămânilor, caracterizată prin febră, tuse seacă, dificultăți respiratorii și oboseală.—Acroni din engl. **CO**rona **VI**rus **D**isease [19].

Covid este o prescurtare. Ea provine de la Corona Virus Disease, scris în engleză, care înseamnă în românește „Boală prin Virus Corona”. Chiar dacă a apărut în China, cei care au abreviat-o au folosit limba engleză. La prescurtarea rezultată au adăugat și anul în care a fost identificată boala, adică 2019. Terminologia ar fi COVID-19, Covid-19 sau covid-19. Covid este o abreviere complexă; s-au luat două litere dintr-un cuvânt, apoi alte două litere, din al doilea cuvânt, și în final o literă din al treilea cuvânt, toate din engleză [13].

comorbiditate, s. f. [*engl. comorbidity; fr. comorbidité.*] Prezența a două sau mai multe boli la unul și același pacient, care se manifestă concomitent; boli asociat

+*contact, contacți*, s. pl. [*Din contact.*] (mai ales în medicină). Persoană cu care cineva (infectat) a intrat în contact.

+*izolată, izolète*, s. f. [*Probabil, din a izola + suf. -etă, după modelul bicicletă, motocicletă etc.*] Echipament de protecție, format dintr-o targă specială, folosit pentru transportul într-un mediu izolat al persoanelor cu risc mare de transmitere a agenților patogeni. În lupta împotriva epidemiei de coronavirus, un prim element distinctiv a fost apariția izoletei.

încarantina., vb. Verbul actual este format prin atașarea prefixului în- la substantivul carantină (< rs. карантин < fr. quarantaine < it. quarantina < it. quaranta „patruzeci”) și este echivalent cu „a pune/plasa/băga în carantină”

+*lockdown*, s. n. [*Pr.: lócdau; < engl. lockdown.*] Regim de restricții severe în masă privind circulația, contactele sociale, accesul în locuri publice, introdus de autorități în legătură cu o situație excepțională; regim de autoizolare strictă.

SARS-CoV-2 (numit astfel, în mod oficial, de OMS): SARS vine de la sindromul respirator acut sever, CoV de la Coronavirus, iar 2 indică faptul că vorbim despre a doua versiune a virusului [20].

telemuncă, subst. f. [*< tele- + muncă.*] Formă de organizare a muncii prin care salariatul își îndeplinește atribuțiile specifice funcției, ocupației sau meseriei pe care o deține, la domiciliu sau în alt loc decât locul de muncă organizat de angajator, cel puțin o zi pe lună, folosind tehnologia informației și comunicațiilor. A lucra în regim de telemuncă.

termoscâner, termoscanere, s. n. [*< termo- + scanner.*] Aparat de scanat temperatura corpului uman fără contact, care alertează în caz de fe- 18.

termoscanare, termoscanări, subst. f. [*< termo- + scanare.*] Procedeu de măsurare a temperaturii corpului uman cu ajutorul termoscanerului.

+*termometriza*, vb. A lua, a măsura temperatura.

temperaturiza, vb. A lua temperatura.

viziéră, viziére, s. f. [*Din vizieră; cf. engl. visor.*] Ecran din material ușor, în special din plastic, care protejează partea din față a capului de particule mici sau de stropi (posibil contaminați), folosit de persoanele care circulă sau lucrează în locuri publice.

De semnalat că, odată cu epidemia de Coronavirus, au apărut mai mulți termeni, care pur și simplu, nu există în dicționare, respectiv, sensurile lor sunt inexistente.

Unii termeni au fost consemnați în DOOM³: **betacoronavirus, carantină, covidic, contacți, pozitivat** [4].

Lingviștii numesc aceste cuvinte *barbarisme*, mai exact termeni împrumutați dintr-o limbă străină fără a fi necesari și neasimilați sau cuvinte de jargon (limbaj specific anumitor categorii sociale sau profesionale).

Este știut faptul că vocabularul pandemiei de Covid-19 se caracterizează prin abundență, ingeniozitate și creativitate. Potrivit opiniei unor cercetători „există tendința de a folosi unele sintagme pleonastice:” *pandemie globală* sau *pandemie mondială*.

Pandemie (din greacă *πᾶν pan* „tot” + *δῆμος demos* „popor”) – o epidemie ce se extinde pe un teritoriu foarte mare și trece granițele internaționale, afectând de obicei un număr mare de oameni [14]. Așadar, ar fi bine să evităm utilizarea acestor sintagme și să spunem, *pandemie*.

Distanță/distanțare socială. *Distanța socială* este definită în *Dicționarul de sociologie* drept ”diferență percepută și evaluată între persoane sau grupuri, prin raportare la un criteriu (o caracteristică a personalității sau a grupului, poziția în ierarhie, un mod de comportare etc.)” [16]. Se sugerează formularea ”*Distanță dintre persoane*”.

Profesorul Rodica Zafiu de la Universitatea din București atrage atenția asupra unei formulări atipice: „criza de Coronavirus”. În limba română, cuvântul „criză”, urmat de prepoziția „de” exprimă absența, lipsa: „criză de medicamente”. Deci, în plină pandemie, corect ar fi să spunem „criza provocată de Coronavirus” [25].

De asemenea auzim deseori că un pacient „a contactat” *virusul*. Corect este „a contractat” *virusul*.

În concluzie am putea spune următoarele: Multitudinea de cuvinte și sensuri noi care au intrat în vocabularul fundamental și în uzul vorbitorilor de limbă română și de a căror existență știam vag până nu demult, au demonstrat încă o dată că lexicul românesc este viu, dinamic și se adaptează la diverse situații de comunicare.

Creațiile lexicale recente au determinat pe de o parte îmbogățirea vocabularului, dar și modernizarea și internaționalizarea acestuia” [15].

Dacă ne întrebăm: care va fi soarta acestor cuvinte?, putem fi de acord cu spusele cercetătoarei I. Druță, „Probabil, diferită. Asemenea creațiilor noi din toate timpurile, unele se vor menține, altele vor dispărea odată cu noțiunile pe care le denumesc. Un lucru este cert: dacă un cuvânt sau un sens nou ajunge să fie introdus în dicționar, atunci acesta doar atestă noutatea lexicală, însă durata caracterului neologic nu poate fi cunoscută de fiecare dată și nici limitată” [7, p. 118].

BIBLIOGRAFIE

1. Bancă Mihaela-Bianca, *Vocabularul pandemiei*. În: Tradiție și continuitate. Magistri și discipoli (perspective literare, sociale și culturale). Craiova: Editura universitară, p. 203-208.
2. Cîțu Laura, *Vocabularul în vremea pandemiei*. [https://www.upit.ro/ro/upit-pentru-comunitate / vocabularul-in-vremea-pandemiei](https://www.upit.ro/ro/upit-pentru-comunitate/vocabularul-in-vremea-pandemiei) (accesat la 25.10. 23, ora 15, 20).
3. Croitor Bianca, *Dinamica vocabularului limbii române: mic dicționar de cuvinte recent atestate*. https://books.google.md/books?id=unGVEAAAQBAJ&pg=PA103&lpg=PA103&dq=Mic+dicționar+literar+de+pandemie&source=bl&ots=AGMH_nuQNn&sig=ACfU3 (accesat la 02.11.23)
4. *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*. București, Univers Enciclopedic Gold, 2021.
5. *Dicționar explicativ al limbii române*. București: Univers Enciclopedic, 1998
6. Dimitrescu Fl., *Pandemia actuală și ramificațiile ei lexicale*. https://acad.ro/academica2002/rev2022/pag_acad2022_nr382-383_augSep.pdf

7. DRUȚĂ Inga, *Neologismul și „sentimentul de neologie..* In: *Norma limbii literare între tradiție și inovație*. Materialele simpozionului științific cu participare internațională. Chișinău, 19 mai 2017, p. 118-124.
8. Echipa CPR. *Centrul de politici și reforme. Mic dicționar de pandemie..* <https://cpr.md/2020/03/19/mic-dictionar-de-pandemie/> (accesat la 02.11.23)
9. Felecan Oliviu, *Creativitate lexicală contemporană: vocabular de pandemie Covid-19.* https://www.philippide.ro/Identitate%20si%20ideologie%202020/Felecan_O.pdf (accesat la 24.10.23)
10. Franga Liviu, *Buchet lexical în vremea pandemiei.* În: *Observatorul cultural*, nr. 1089. <https://www.observatorcultural.ro/articol/buchet-lexical-din-vremea-pandemiei/> (accesat la 25. 10. 23)
11. *Milică Ioan, Coronavirus, covid, coronavid* <https://www.ziaruldeiasi.ro/stiri/coronavirus-covid-coronavid--254532.html>
12. Nică Constantin (coord.), *Mic dicționar literar de pandemie*, <https://www.scena9.ro/article/dictionar-pandemie-scriitori>
13. Pereșianu Dan, *Cum este corect COVID, Covid sau covid?* <https://www.viata-medicala.ro/cum-este-corect-covid-covid-covid-31874>
14. Râbacov Ghenadie, *Mini-dicționar de pandemie COVID-19.* <http://www.rabacov.net/mini-dictionar-de-pandemie-covid-19/>
15. Stoichițoiu Ichim A., *Creativitate lexicală în româna actuală*, București, EUB, 2006.
16. Vlăsceanu Lazăr, *Dicționar de sociologie*, București, 1998.
17. Vulpe A., *Achiziții lexicale „ultrarecente” pentru vocabularul limbii române.* În: *Limbă Literatură și Folclor*, nr. 1, 2021. ISBN 2587-3881.
18. Zafiu, Rodica, *Covizi.* în D.v. 13 VIII 2020, p. 6.
19. <https://dexonline.ro/definitie/covid>
20. <https://www.undp.org/ro/moldova/pandemia-covid-19>
21. <https://www.scoalaargeseana.ro/didactica-magna/359-creatii-lexicale-recente-studiu-de-specialitate>
22. <https://www.agerpres.ro/cultura/2020/08/31/dezbatere-la-academie-carantina-comorbiditate-izoleta-pozitivat-termini-aparuti-in-limba-romana-in-perioada-epidemiei-de-covid-19--56-4865>.
23. <https://www.observatorcultural.ro/articol/buchet-lexical-din-vremea-pandemiei/>
24. <https://dexonline.ro/definitie/coronavirus>
25. http://stiri.tvr.ro/vocabular-de-pandemie--de-la-ce-vine-termenul-covid-sau-de-ce-e-incorect-sa-spunem-criza-de-coronavirus_862939.ht

**DESTINUL FEMININ ÎN ROMANUL ȘATRA DE ZAHARIA STANCU
FEMALE DESTINY IN THE NOVEL ȘATRA BY ZAHARIA STANCU**

*Liliana Brînza, studentă
Facultatea de Filologie și Istorie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova
ORCID: 0000-0003-2426-3617
e-mail: brinzaliliana.1977@mail.ru*

*Natalia Străjescu, conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău/ Moldova
Republica Moldova
ORCID: 0000-0001-9832-2531
e-mail: strajescu.natalia@gmail.com*

CZU: 821.135.1-31(048.2)

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p63-66

Abstract

This article has as its object of study the female destiny approached with great expressiveness and talent by the great Romanian writer Zaharia Stancu in the novel Șatra. In the article, all types of female characters within a community subjected to several hard trials of life are demonstrated through research.

Keywords: novel, destiny, woman, tent, blind people, love.

„Fără femeie – muzică rătăcită-n carne – viața ar fi o sinucidere automată.” (E. Cioran)

Femeia e începutul tuturor începuturilor, e infinitul și existența la un loc. Femeia este cea care dă viață, menține viața, participă la perpetuarea omenirii pe pământ. Alături de ea, făptură gingașă, suavă și tandră, stă întotdeauna bărbatul, care, și atunci când este menționat ca fiindă supremă în societate, fără femeie devine fragil și neputincios. Femeia e veriga sfântă a omenirii, e ființa ostilă bărbatului, îngerul păzitor al copilului, mediatorul conflictelor din casă și societate. Deseori ea poate fi începutul războaielor, destrămarea fizică și morală a unor națiuni în întregime. „La figurat, femeia este chiar mai genială decât bărbatul, pentru că fiecare geniu este, în primul rând, copilul unei mame... Fără genialitatea bărbaților, omenirea ar rămâne fără cultură, ...fără genialitatea femeilor, cultura ar rămâne fără omenire!” [6, p. 312].

Abordând imaginea femeii, nu putem trece cu vederea soarta feminină parcursă deseori prin pârgurile crunte ale existenței umane. Aceste ființe, de multe ori, din creaturi lăsate în lume pentru a fi iubite, ocrotite, respectate, sunt transformate în victime ale violenței, umilinței, maltratării, disprețului. Din făpturi fericite devin victime și prizoniere ale unor împrejurări nefaste, care le distrug, le omoară femininul lăuntric, transformându-le în persoane slabe și lipsite de curaj.

Cel mai des femeile se tem să-și povestească istoria vieții, conflictele interioare care le epuizează la infinit, simt o frică ascunsă în căutarea dreptății, a adevărului, a liniștii sufletești. „Istorisind, femeile creează, își «scriu» viața. Se întâmplă să o și «termine de scris», să o și «rescrie», ...durerea topește, distruge orice falsitate. Temperatura e prea înaltă!” [1, p. 12].

La descrierea destinului feminine vin în ajutor scriitorii – titani ai cuvintelor, maștri ai condeiilor, creatori de caractere și de personaje. Ei creează opere ce pun pe altarul literaturii cele mai diferite și mai originale chipuri care devin simboluri, care au menirea de a schimba total sau parțial

firea omului, modul de a gândi, de a cugeta, de a analiza și a valorifica soarta umană. Din rândul scriitorilor face parte și marele artist al cuvântului – scriitorul român Zaharia Stancu. Opera acestui neîntrecut creator al frumosului, adevărului și realismului conduce cititorul prin misterul existenței umane: viață-moarte, iubire-dezamăgire, realitate-ficțiune. Temele abordate de Zaharia Stancu sunt pe cât de actuale, pe atât de surprinzătoare, pline de mister. „Zaharia Stancu este creatorul naturalismului liric” [4, p. 36].

Pe lângă operele valoroase precum *Desculț*, *Ce mult te-am iubit*, *Pădurea nebună*, *Constandina* ș.a., în creația stanciană un loc aparte îl ocupă romanul *Șatra*. Acesta este „pretextul unei parabole a destinului uman” [2, p. 236]. Opera dată reflectă o realitate dură, cruntă a unei comunități și anume cea a „oamenilor oacheși”. Timpurile crude pe care sunt nevoiți să le trăiască membrii șatrei sub conducerea lui Him bașa le afectează atât traiul liniștit, cât și fericirea, dragostea și binele spre care râvnesc toți oamenii din această comunitate. Fiind un bun cunoscător al caracterelor umane, Zaharia Stancu caută să dea fiecărui personaj din roman o caracterizare personală, plină de dramă, durere, alinată cu amintiri frumoase, răscolite în tumultul greu al sensului iubirii pe pământ. Autorul a creat diverse tipuri feminine, unice, deseori imprevizibile. „Sensul iubirii... se relevă prin evoluția a trei cupluri de vârstă diferite, în care purtătoare ale mesajului sunt în primul rând personajele feminine. Cele trei femei din *Șatra*, Kera, Lisandra și Sina, reprezintă trei ipostaze ale iubirii, care se definesc în raport cu comunitatea și cu rosturile ei” [3, p. 51].

Kera este o adolescentă îndrăgostită de Alimut, un băiat chipeș, feciorul lui Him bașa, căpetenia șatrei. Ea îl iubește pe Alimut cu o dragoste adolescentină, lipsită de griji, pură, obținând în schimb frumusețea aceleiași iubiri din partea tânărului de care este îndrăgostită. „În urma lungului șir de căruțe cu coviltir, Alimut și Kera mânau urșii. Ochii le erau veseli, iar fețele trase, din pricina scurtei nopți de vară în care nu avuseseră timp să doarmă. Alimut zice:

- Tu, fată, ai să-mi naști mie doisprezece copii, pentru că doisprezece copii a avut bunicul meu căruia șatra îi spunea Alimut cel Gros și care, dacă n-ar fi fost tăiat cu cuțitele de niște hoți de cai, ar fi trăit, poate, și acum.
- Doisprezece am să-ți nasc, Alimut, nici mai mulți, nici mai puțini, ci tocmai doisprezece.
- Dacă vei putea să-mi naști mai mulți, n-o să mă supăr. Râseră și se lipiseră unul de altul” [7, p. 59].

Kera este prezentată de autor drept un personaj ce depune în sentimentele sale multă pasiune, dăruire, își iubește alesul cu mult foc și speranță, este în așteptarea unor mari schimbări din viața ei, urmează să se căsătorească cu iubirea vieții sale. Dar, din nefericire, în viața acestei tinere vine ca o fantomă neagră realitatea crudă, pe care autorul romanului o descrie prin momentul când, în seara nunții, Kera este violată de niște indivizi, care l-au legat pe Alimut, iar pe ea au batjocorit-o într-un mod strașnic. Aici fericirea și bucuria din ochii tinerei dispar, ea devine victima unor împrejurări teribile, care-i tulbură întreaga existență. Alimut o părăsește, socotind că ea nu mai este ființa pură de care s-a îndrăgostit. Drama Kerei e revoltătoare, dar anume așa autorul reușește să releve destinul tragic al femeilor trecute prin calvarul violului, al batjocorii și al neputinței de a se apăra. Eroina greu își revine, se simte singură, înstrăinată, „umblă ca o fantomă”. Încercarea la care a fost supusă îi taie pofta de a trăi, dar spre sfârșitul romanului se resemnează și încearcă să găsească puteri de a-și continua soarta așa cum i-a fost hărăzită.

Un alt personaj feminin important din roman este Lisandra, o femeie frumoasă, căsătorită cu Goșu, dar care, spre nefericirea ei, îl iubește pe Ariston, un bărbat necăsătorit din șatra.

„– Orice-am spune noi, șatra n-are o altă muiere mai frumoasă și mai mândră ca Lisandra” [7, p. 21]. Goșu a cumpărat-o de la tatăl ei, Sedil bașa, căpetenia altei șatre. Căsătoria Lisandrei cu Goșu este o unire artificială, ei nu formează un cuplu, dar în același timp ea nu este fericită nici cu Ariston, deoarece la mijloc mai sunt și legile dure ale comunității în care locuiește. Conform acestor

legi, femeia trebuie să-i fie credincioasă bărbatului cu care face o familie, ceea ce pentru Lisandra e imposibil. „...Lisandra este roaba ta, Goșule, și nevasta ta, și ție și numai ție o să se supună, iar la alt bărbat din șatră n-o să se iute nici măcar cu coada ochiului” [7, p. 12]. Goșu își mărturisește dragostea pentru această femeie în fața întregii șatre, iar Lisandra îi răspunde cu dispreț. Totodată, nu-și ascunde fața perfidă, simțindu-se mândră și trăind o plăcere ascunsă. Ea nu este niciodată o victimă. Chiar dacă după regulile șatrei este biciuită de bărbatul său, „Lisandra, cu toată bătaia cumplită pe care o primea, își păstra încă fruntea sus, își ținea încă gura încleștată, însă fără voia ei ochii i se tulburaseră și se vedea de departe că abia își stăpânește plânsul...” [7, p. 25]. Ea reprezintă tipul feminin care suferă în numele dragostei, încalcă toate regulile, creându-și propria lume doar pentru a-și satisface instinctele și poftele trușesti. Refuză menirea ei de a deveni mamă, feminitatea este extrem de agresivă, își disprețuiește soțul, trăiește într-un triumfi amoros, sfidând toate stereotipurile femeii supuse. Cu toate acestea, alege spre sfârșit să moară pe mormântul lui Ariston: „...eu fără Ariston nu pot să trăiesc și nici nu vreau să trăiesc” [7, p. 523]. Lisandra e femeia fatală care vine ca un sol al femeilor ce vor să-și schimbe destinul; ea îl înfruntă pe Him bașa, bulibașa, îi spune deschis bărbatului său despre sentimentele ce le simte pentru un alt bărbat, este femeia lipsită de frică și toleranță.

Sina este tipul feminin care întruchipează, prin ființa sa, mai multe calități. Ea este femeie-soție, femeie-mamă, femeie-bunică, femeie-consoartă a căpeteniei șatrei. Sina este numită în roman Oarba, deoarece cu mult timp în urmă și-a pierdut vederea, trăind într-o lume a umbrelor, lume lipsită de lumina soarelui. „Când Sina fusese tânără, avusese cei mai frumoși ochi din șatră, poate cei mai frumoși ochi din lume. Și acum...” [7, p. 254]. Sina e femeia care-i născuse soțului cinci băieți, a fost o soție devotată, fidelă. Spre deosebire de Kera și Alimut, care trăiesc o dragoste mai mult copilărească, Sina nutrește pentru bărbatul ei niște sentimente adânci, dragostea ei pentru soț e una ieșită din perioada infantilă, trecând la cea a maturității. Ea își iubește bărbatul necondiționat. Este o femeie deșteaptă, care își trăiește viața prin dragoste. Sina nu se pierde în fața încercărilor la care este supusă întreaga șatră, este ca un zid de apărare pentru toți șatrării. Chiar dacă uneori e prea dură, toți în jur o ascultă, îi cer sfatul. Fiind lipsită de vedere, „...de doisprezece ani, patru luni și treisprezece zile” [7, p. 236], ea vede altfel, vede cu sufletul, citește firea omului după glas, îi simte fiecăruia durerea și suferința, este o Cassandra prevestitoare. Fiind soția bulibașei, deseori apără șatra, dă sfaturi soțului cum să-i stăpânească pe oamenii oacheși. „Oarba, ...ieși de sub coviltir și, pricepând despre ce e vorba, rosti aproape urlând câteva cuvinte aspre într-o limbă grozav de ciudată. Bărbații oacheși, pe jumătate goi, ai șatrei, pricepură porunca și, aruncând ciomegele, beldiile și topoarele, încrucișară brațele și își arătară dinții către soldații străini” [7, p. 124-125]. Sina reprezintă modelul feminității, își iubește fiii, nurorile, chiar dacă uneori ei o tratează cu dispreț, iubește nepoții, (moartea nepotului Bus îi aduce mare durere), iubește animalele din jur, urșii Zazu și Babaia, câinii care le păzeau căruța. Inima ei mare plină de dragoste, sufletul ei zbuciumat – plin de omenie, mintea și cugetul ei – pline de înțelepciune – creează femeia ideală, femeia care își are locul ei de cinste în Univers.

Cele trei personaje descrise mai sus sunt unice și deosebite în felul lor, fiecare având menirea de a reprezenta tipuri și caractere feminine. Toate sunt ca niște simboluri care fascinează, încântă și impresionează cititorul. Kera e femeia care-și acceptă destinul trist, viața efemeră, menirea ei de a da continuitate pe pământ; Lisandra e femeia fatală, căreia nu-i este frică să iubească, să-și apere sentimentele pe care le are, să vorbească deschis despre dorințele ei, chiar dacă sfidează niște legi impuse de mult timp într-o comunitate; Sina simbolizează idealul feminin, având toate calitățile și șarmul atribuite unei femei.

Pe lângă aceste trei personaje feminine, Zaharia Stancu o include și pe Matahala, una din membrele șatrei, care demult nu-și mai ține minte numele adevărat. Matahala îi inițiază pe mulți tineri din șatră în secretele vieții intime, nu-și stimează soțul, pe Uj Hoțul, îl împinge la multe crime, furturi.

Ea, fiind femeie, nu poate să fie căpetenie de șatră, dar vrea cu orice preț puterea. Pentru a-și îndeplini planurile diabolice, îl face pe bărbatul ei să se certe cu toți, aduce ura și dușmănia printre oamenii oacheși. Într-o încăierare, apărându-și viața sa, îl ucide pe nepotul lui Him bașa, pe Bus. Matahala e femeia rea, femeia dușmănoasă, perfidă, lipsită de milă, compasiune și calități omenești.

„– Matahala!.. Pramatia de Matahala îl împinge înainte... Numai pramatia de Matahala e de vină.

Bărbații șatrei o înjurau de mama-focului pe Matahala. Iar femeile șatrei o ocărau tot de mama focului tot pe Matahala. Cât despre băieții șatrei, ce să spunem! Cu ei era altceva. Ei cu toții învățaseră să facă dragoste cu Matahala” [7, p. 490].

Nu doar eroinele de mai sus sunt importante în roman. Autorul, într-un mod subtil, atribuie tuturor femeilor din șatră calități și caracteristici, pe alocuri plângându-le destinul. Ele dau naștere copiilor în chinuri grele, se căsătoresc prea devreme, fiind cumpărate cu bani grei. Devenind mame, de multe ori își deplâng odraslele care mor subit în ochii lor.

„– Puiul meu negrișor, puiul meu oacheș, ai murit! Ce scurtă ți-a fost viața, puiul meu oacheș, puiul meu negrișor!” [7, p. 432].

Romanul *Șatra* este o operă din literatura română în care femeia își are locul său, demonstrând un șir de calități, dar și patimi din viața și soarta femeilor, indiferent de mediul social din care vin, de comunitatea în care trăiesc, de etnia pe care o au.

Destinul feminin e greu. Menirea de a fi femeie pe acest pământ este dificilă, dură, cere eforturi mari, răbdare și exigență. Deseori, în iureșul vieții, ea devine victimă, luptă cu încercările grele impuse de societate, comunitate, familie. Atunci când femeia cade în genunchi, se ridică dărză, continuându-și drumul pe care soarta i-l deschide.

În romanul *Șatra* de Zaharia Stancu, prin intermediul personajelor feminine în tandem cu cele masculine, autorul ne poartă prin misterul destinelor femeiești, ne face să trăim drama unei vieți adolescente – a Kerei, fata care și-a înghețat dragostea încă în stare incipientă, admirăm curajul Lisandrei de a-și arăta puterea de a iubi și lupta pentru dragoste până în ultimele clipe ale vieții, chiar dacă în spate îi suflă legile comunității din care vine. Sina – femeia care, prin spiritul feminin care-i cuprinde întreaga ființă, uimește, încântă, educă, demonstrând calitățile femeii-model.

Zaharia Stancu, maestru al cuvântului, creatorul de destine, omul talentat cu o largă viziune asupra existenței și continuității omenești, a reușit prin acest roman, dar și prin intermediul altor opere ale sale, să aducă cititorul la starea de a trăi destinul feminin, de a plânge alături de femeile din opera sa, de a suferi lângă ele, a iubi, a urî și traversa imaginar drumul lung și anevoios al mamei, bunicii, iubitei, consoartei, luptătoarei, admiratei, adică al simplului și magicului cuvânt, femeia.

BIBLIOGRAFIE

1. ALEKSIEVICI, S. *Războiul nu are chip de femeie*. București: Litera, 2020.
2. BALOTĂ, N. *Șatra*. București: Eminescu, 1972.
3. CRAIA, S. *Zaharia Stancu sau Aventura memoriei*. București: Biblioteca, 2002.
4. CRISTEA, V. *Interpretări critice*. București: Cartea Românească, 1970.
5. *Maxime și cugetări. Gânduri care vrăjesc*. Chișinău: Epigraf, 2003.
6. SILVESTRU, A. *Fărâme de suflet*. Chișinău: TOCONO, 2011.
7. STANCU, Z. *Șatra*. București: Cartea Românească, 1973.

MOARTEA CA MARE TRECERE ÎN CULTURA ROMÂNEASCĂ
DEATH LIKE THE GREAT TRANSITION IN THE ROMANION CULTURE

Ramona-Maria Chinez,
Profesor la Colegiul Național Pedagogic din Timișoara,
România

Ramona-Maria Chinez,
professor at the National Pedagogical College from Timișoara,
Romania
ORCID: 0009-0005-2414-0694
chinezramona@yahoo.com

CZU: 393(=135.1)

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p67-70

Abstract: Death is obviously a controversial subject and all the more frightening the more we taboo it. We all know that we owe a death, and the important thing is to realize that it is a natural phenomenon, to which we have a balanced reporting. Before, people had direct contact with the dead and, by implication, with death. It was a whole ritual of washing the loved one, of dressing him in new clothes, of ritual mourning, of placing some symbolic objects to accompany the sleeping one in the world beyond. It was inappropriate, in the popular Romanian tradition, to inquire about your death, even to call it by name, assuming that you call it by simply naming it. But there were a lot of warning signs, from the cracking of objects around the house, to the singing of birds or premonitory dreams.

Keywords: ritual death, the great passage, myths of the Romanian people, eternal life, the sacred in the profane, love conquers death.

Pot spune că, dintotdeauna, m-a intrigat fenomenul morții, de când mi-au murit persoane apropiate și am simțit un fior rece al suferinței, al despărțirii de prezența lor fizică. Cunosc destul de bine concepția creștină legată de acest fenomen, dar și alte concepții, ale diferitelor religii, și toate privesc moartea ca o trecere, fie spre viața veșnică sau spre multiple existențe până a atinge Nirvana. Moartea e una din marile temeri ale umanității pentru că nu știm ce va fi cu noi, nici în acel moment, nici ce se va întâmpla cu sufletul nostru după moarte. Omul a fost creat să aibă viață veșnică, dar a ales să cunoască și răul, cu tot ce implică această alegere, iar ca urmare firească a fost aceea de a muri. Tocmai pentru că nu era destinat spre moarte, el trebuie să fie inițiat spre a-și accepta destinul de muritor. „Nu credeam să învăț a muri vreodată” – e o sinteză a acestui aspect, poate cel mai frumos vers din literatura română legat de această temă.

Tot în acest sens, e ilustrativ basmul popular românesc *Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte*, cules de Petre Ispirescu. Aici, Făt-Frumos are un ideal superior, acela de a gusta din nemurire. E motivul pentru care acceptă să vină în această lume, el având probabil, gustul paradisului pierdut, pe care îl avem cu toții, dar nu suntem la fel de conștienți. Eroul basmului trece prin mai multe probe, care îl ajută să se descopere în raport cu ceilalți, Gheonoaia și Scorpia fiind considerate întru chipări ale răului. Cu alte cuvinte, el înfruntă răul, dar îl poate birui doar cu ajutorul binelui, prin compasiune și empatie. Astfel, descoperă o viziune superioară asupra existenței și intră ca neofit pe tărâmul unde domnește „tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte”. E o entitate supranaturală, simbolică ce exprimă viața de dincolo. Dar eroul nu este pe deplin lecuit de viața pământească, pentru că este ispitit să încalce o interdicție, asemenea strămoșului umanității, Adam. Astfel, el ajunge în Valea Plângerii, un tărâm de asemenea simbolic, ca un purgatoriu, unde realizează că i s-a făcut dor de părinți. Se întoarce acasă, ignorând semnele evidente ale trecerii timpului. Tărâmurile Scorpiei și ale Gheonoaiei

au devenit orașe, iar existența lor s-a transformat în mit, în sensul că oamenii transformă în poveste ce nu pot înțelege pentru a le fi mai ușor de transpus. Ori, supranaturalul se încadrează în acest registru, tocmai pentru a deveni mai apropiat de ce numește Mircea Eliade „sacru în profan”. Eroul devine un inițiat atunci când se întâlnește cu propria moarte.

Moartea capătă o dimensiune aproape ludică, ilustrând filozofia populară românească. Ea îi spune protagonistului că dacă mai întârzie mult, murea și ea. Iar cu o palmă, îl trimite pe Făt-Frumos în veșnicie, acum având un alt acces la acel mod de existență, trecând prin moarte și căpătând maxima inițiere. Transpunerea morții sub forma unei imagini hodorogite accentuează tocmai caracterul episodic al acestuia și nedefinitiv.

Concepția creștină consideră gândul la moarte adevărata înțelepciune. Te pune față în față cu propria viață și cu alegerile făcute. Te face să tinzi spre un alt tip de existență, spiritualizat. Și totuși, despărțirea sufletului de trup este un moment puternic încărcat, cauza unei temeri de necunoscut, existentă în om.

Cristina Bogdan, conferențiar al Facultății de Litere a Universității din București, accentua, în articolul *Moarte și imagine în arta românească*, că moartea stârnește nevoia de imagine deoarece e o absență care îl determină pe om să pună ceva în locul ei. Aceasta consideră că este mult de vorbit despre relația dintre imagine și moarte, legătura dintre ele fiind dată de jocul dintre prezență și absență. Moartea este o abstracțiune, dar și o realitate vizibilă, dacă ne gândim la corpul defunctului. Se fac fotografii, sunt albume fotografice de la înmormântări, există chiar pagini de Facebook ale defuncților, care nu au fost șterse, rămânând ca o formă de prezență în eter.

Autoarea articolului continuă să facă referire la imaginea morții în bisericile românești, unde se regăsește aspectul moralizator al acesteia.

Imaginea-standard a morții este cea a unei bătrâne înspăimântătoare cu pelerină cu glugă și care folosește obiecte de tăiere, cel mai sugestiv fiind coasa. În cărțile de folclor, moartea apare ca un personaj urât, o babă hădă, uneori scheletică, care ține în mână o coasă. Aceasta obligă omul să bea dintr-o băutură amară, apa morții. Singurul leac împotriva dispariției totale este iubirea, singura care poate învige moartea și situa sufletul într-o existență a desăvârșirii veșnice. Țăranul român, atent la profunzimea vieții, a remarcat că trupul neînsuflețit, scăpat de chinurile și suferințele inerente, primește, după moarte, o seninătate și o împăcare deplină. Folclorul și tradiția populară vorbea deseori despre o așa-numită frumusețe a mortului și chiar despre surâsul mortului.

În prezent, mortul este înfrumusețat artificial prin machiaj și îmbalsămare, dovadă a raportării diferite asupra fenomenului. De asemenea, nu mai e ținut acasă, într-un spațiu intim, ci e pus într-un loc neutru, pierzându-se astfel ritualurile străvechi.

Ritualurile specifice se regăsesc în miturile fundamentale ale poporului nostru, în mitul Mioriței și cel al jertfei pentru creație, prin imaginea meșterului Manole. În baladele consacrate meșterului Manole se vorbește despre frumusețea și profunzimea sacrificiului suprem în crearea unei opere de artă.

„Frumusețea va mântui lumea”, spunea Dostoievski, iar meșterul Manole e conștient că nu se poate crea ceva fără să renunți la o parte din sufletul tău. Ori el este dispus să își dea sufletul cu totul pentru un vis frumos. Nu putem ști cine îi cere sacrificiul, stihiiile naturii, blestemul din veacuri al artistului care nu își găsește liniștea până nu devine demiurg sau propriul său orgoliu creator, o latură a subconștientului pe care încearcă să o țină ascunsă. Femeia iubită simte sacrificiul în profunzimea lui și e dispusă să conlucreze cu bărbatul ei, în ciuda fragilității sale exterioare, reușind să înfrunte forțele dezlănțuite ale naturii.

Legenda Meșterului Manole cunoaște peste 200 de variante, dar, în toate, „povestea” este aceeași: Negru-Voda (în istorie, Neagoe Basarab), împreună cu „Nouă meșteri mari/ Calfe și zidari/ Și Manole zece/ Care-i și întrece” caută loc „Pe Argeș în gios/ Pe un mal frumos”, pentru a ridica

„Mănăstire naltă/ Cum n-a mai fost alta”. Munca meșterilor este, însă, zadarnică, pentru că tot ce zidesc ziua, noaptea se surpă.

În vis, lui Manole i se dezvăluie necesitatea de a o sacrifica pe prima femeie care va veni să aducă bucate „la soț/ ori la frate”. Ana, soția Meșterului Manole, este cea care sosește prima și, deși mesterul îl roagă pe Dumnezeu să o oprească din cale, nimic nu poate împiedica sacrificiul. Zidirea Anei este momentul cel mai emoționant al legendei: „Iar Manea ofta/ și se apuca/ Zidul de zidit/ Visul de-implinit”. Mănăstirea fără asemănare este ridicată, iar Manole, rămas pe acoperiș, după înlăturarea schelelor, din porunca voievodului, pentru ca niciodată să nu mai poată ridica „altă mănăstire/ pentru pomenire/ mult mai luminoasă/ și mult mai frumoasă”, își construiește, precum ceilalți meșteri, aripi din „șindrili ușoare”. **În locul în care zborul lui s-a frânt, s-a ivit un izvor** (Fântâna lui Manole) care stă mărturie și astăzi că sufletul meșterului genial rămâne nemuritor.

Un alt aspect care asigură unicitatea acestei legende este că Ana, soția meșterului, acceptă cu seninătate zidirea, ca într-un joc (nu protestează, nu se zbate, nu blestemă, așa cum se întâmplă în variantele balcanice), fiind una dintre figurile cele mai luminoase ale literaturii noastre populare. Și zborul sacrificator al meșterului este prezent, de asemenea, numai în variantele românești. Mănăstirea și izvorul (fântâna) pot fi interpretate ca metafore ale celor două suflete (Manole, Ana) legate, prin moarte, în eternitate.

În același timp, se poate merge și pe ideea de ritual, de semnificat și simbolic, astfel, ceea ce zidește Manole nu e propriu-zis soția sa, ci toate calitățile acesteia care o consacră ca și femeie-biserică, calități dintre care pot fi enumerate doar câteva: devotamentul, curajul, puterea de sacrificiu, nevinovăția ei.

Pe lângă această viziune a morții, sacrificatoare, poporul nostru leagă moartea de anumite rituri de inițiere, cum ar fi practica legată de pubertate și aceea a admerii cu drepturi egale între păstori. E de presupus că sunt acceptați și străinii, dar sunt văzuți ca neofiți înainte de a suporta rigorile simulacrului de moarte. Unele variante ale *Mioriței* vorbesc despre situația în care unul dintre păstori este străin și, pentru ca el să capete statut de egalitate cu ceilalți, i se încenează un ritual în aparență violent și obscur, se pune la cale un „omor” sângeros și secret pe care el îl acceptă fără să se opună. Se încenează, astfel, o ucidere simbolică a neofitului, când i se dă acestuia dreptul de a alege cu ce fel de moarte să i se facă „legea”, o punere în rol autentică. În acest fel, moartea nu mai este văzută ca resemnare, ci, dimpotrivă, devine o problemă ontologică, un prim punct al preocupărilor colectivității.

E interesantă, însă, abordarea morții în cultura românească, aceasta fiind văzută ca o nuntă de dimensiuni cosmice, o ridicare a evenimentului la proporții decisive, de conștiință. Unii cercetători văd moartea din *Miorița* ca o integrare în sânul naturii sau de seninătate și de acceptare a destinului. Având în vedere că variante ale *Mioriței* au circulat ca și colind, putem considera valabil și acest aspect, al acceptării morții ca trecere spre o viață veșnică, de aici și ideea de moarte-nuntă. Pentru actantul mioritic, problema morții este pusă strict individual, el stând „față-n față” cu iminența acesteia și ține astfel de o raportare unică. Cum ai fi tu la întâlnirea cu propria moarte?, iată adevărata întrebare.

O ipoteză potrivită, ce ar reieși, conform specialiștilor, din nouă variante ale baladei *Miorița*, e și aceea a practicării unui simulacru de moarte și anume înfăptuirii ritului nu îl ucid pe al treilea, ci doar îl „aruncă” în „săbiile” sau „lâncile” fricii de moarte, asemenea ritualului relatat de Herodot cu tânărul trimis astfel ca sacrificiu lui Zamolxes. Așa s-ar explica de ce protagonistul mioritic nu ia nicio măsură pentru a contracara propria moarte. Lui i s-a reproșat acest aspect al resemnării, însă această atitudine era necesară pentru a se rupe de planul existențial și de a-și trăi cu plenitudine moartea. Moartea însăși nu este opusul vieții, ci o completare a ei, asemenea alternanței zi-noapte.

Un loc aparte îl ocupă așa-zișii ucigași ai protagonistului, a căror funcție nu este limpede până în prezent, din care cauză figurile lor rămân permanent crunte și întunecate. De cele mai multe ori, apar în ipostaze ambigue, sunt frații mai mari ai acestuia sau verișori, sau au origini diferite (dobrogeni, bănațeni, vrânceni, moldoveni). Cei doi joacă rolul unei instanțe morale, devenind vocea iminenței morții. Dacă cei doi ar fi cu adevărat ucigași, și-ar înfăptui crima pe ascuns și nu s-ar deconspira în fața oii năzdrăvane.

În *Miorița* nu e un conflict evident între rău și bine, ci între bine și mai binele. În acest sens, intervenția celor doi produce în cel de-al treilea cioban o terapie, o competiție veritabilă cu sine în direcția „mai bunului”. El tace pentru a lăsa o altă instanță să vorbească pentru el și aceasta este oia năzdrăvană, care devine o infailibilă instanță etică. Prin plânsul acesteia deducem, de fapt, nevoia ei de grijă continuă pe care numai ciobănașul ei i-o putea oferi, de aici și legătura lor puternică.

Exegeta *Mioriței*, Ștefania Mincu, aseamănă omorul ritualic al ciobănașului cu ritualul zamolxian. Protagonistul era „omorât” pentru a purta mesajul către Zamolxe, dar era probabil și lăsat în viață pentru a aduce răspunsul. Și în textele mioritice se spune sporadic „Căci una s-a spus/ Când eu m-am fost dus/ Și alta a fost/ Când eu m-am întors” sau „Am murit și n-am murit”. Omorul fictiv din *Miorița* nu înseamnă minciună, ci simulacru al realului, care nu îl desființează, ci îl convertește, îi schimbă radical sensul, în sens neapărat opus morții, o reinstituire. Acest fapt se remarcă mai ales în *Miorița*-baladă: că întreaga înscenare a morții are loc cu scopul ca protagonistul să își poată desfășura monologul său, confesiunea sa cea mai intimă. Din limbajul testamentar al ciobănașului-neofit se accentuează necesitatea unei relații autentice, atât cu natura, cu care se va înfrăți, cât și cu „măicuța bătrână”, de care va avea grijă, chiar și de la distanță. În acest sens, Bataille accentua că natura devine într-un fel proprietatea omului când nu îi mai e imanentă, adică străină. Există și o alăturare paradoxală între mama neofitului-ciobănaș și moarte. Așa cum viața dăruie fiecăruia câte o mamă, așa îi dăruie și o moarte. Probabil că mesajul către mama bătrână, care face parte din testamentul tânărului, este o marcă decisivă, că și-a acceptat propria moarte. Apariția mamei are sensul de a fi trecut proba inițiativă într-un sens sau altul, în sens de maturizare sau dimpotrivă. Pe de altă parte, fiul trebuie să își asume moartea sa eventuală ca pe o culpă veritabilă față de mamă, că nu îi va mai purta de grijă. Prin alăturarea morții cu o nuntă, e evidentă investirea omului ca „mire” al lumii, prin aceasta realizându-se trecerea la un alt nivel de conștiință.

Concluzionând, moartea are multiple valențe în cultura și tradiția românească, fiind inseparabilă de viață. În fiecare zi murim câte puțin, dar e necesar să trăim în mod conștient, chiar dacă ne-am îndepărtat de ritualurile străvechi. Pentru mine a fost o adevărată revelație să descopăr aceste ritualuri, prezente în miturile noastre fundamentale, ce accentuează tocmai importanța acestei problematice. Gândul la moarte e adevărata înțelepciune, una ce conduce spre echilibru, cumpătare și, nu în ultimul rând, desăvârșire. Iar ca modalitate de a trăi frumos, mitropolitul Antonie de Suroj considera ca iubirea e capabilă să învingă moartea, când spui cuiva „Te iubesc” înseamnă să îi spui „Nu vei muri niciodată.”

BIBLIOGRAFIE

1. BOGDAN C. *Moarte și imagine în arta românească*. <https://www.rri.ro>
2. BLAGA L. *Spațiul mioritic*. În: *Trilogia culturii*. București: Humanitas, 2018.
3. ELIADE M. *Comentarii la legenda Meșterului Manole*. București: Humanitas, 2004.
4. PAMFILE T. *Mitologie românească*. București: Grai și suflet, 2000.
5. MINCU Ș. *Miorița – o hermeneutică ontologică*. Constanța: Pontica, 2002.
6. STĂNILOAE D. *Reflecții despre spiritualitatea poporului român*. București: Elion, 2001.

**A CITI/A PEDA/A ÎNDRĂGI POEZIA SAU ROLUL UNOR CONCEPTE
DE TEORIE LITERARĂ ÎN EDUCAȚIA POETICĂ**

**TO READ/TEACH/LOVE POETRY OR THE ROLE OF SOME LITERARY
THEORY CONCEPTS IN POETRY EDUCATION**

*Grigore Chiperi, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova,*

*Grigore Chiperi, PhD, Assoc. Prof.
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova
ORCID:0000-0001-6537-5186
grigorechiper@gmail.com*

CZU: 82.09:37.016

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p71-75

Rezumat: Este posibil ca fiecare persoană să îndrăgească poezia? Este posibil cu câteva mici condiții: a citi poezie și a te cultiva în genul poeziei. Pentru aceasta, este indicat de început cu lectura clasicilor, de la care trebuie trecut la poezia contemporană. În articol este arătat cum în baza unor cunoștințe teoretice și a lecturii poeziei clasice se poate trece la cea contemporană, urmărind evoluția conceptelor teoretice de la o poezie mai veche la alta mai recentă.

Abstract: Is it possible for every person to love poetry? It is possible with a few small conditions: to read poetry and to cultivate in the genre of poetry. For this, it is indicated from the beginning with the reading of the classics, from which the contemporary poetry has to go. The article shows how based on the theoretical knowledge and the reading of classical poetry one can move to the contemporary one, following the evolution of the theoretical concepts from an earlier old poetry to another.

Unii afirmă că nu citesc poezie doar pentru că nu o înțeleg. Ce înseamnă să înțelegi poezia? Este posibil să înveți, respectiv să predai/să îndrăgești /să propagi poezia?

Poezia, ca de altfel întreaga literatură, a traversat un drum lung în istoria culturii noastre și unul foarte lung în istoria culturii universale. Cu toate că istoria poeziei/literaturii române are un parcurs mai modest, nu este descurajator pentru ea în competiția de a produce opere valoroase, de înaltă ținută artistică, și nici pentru cititorii care se aventurează să citească poezie autohtonă. Primele istorii ale literaturii române fixau începuturile literare în secolul XIX, odată cu activitatea clasicilor literaturii române. G. Călinescu a fost primul care a stabilit începutul literaturii române în epoca medievală, identificând la Grigore Ureche (portretul memorabil al lui Ștefan cel Mare) sau Dosoftei (capodopera sa – psalmul 136, *La apa Vavilonului*) mostre de literatură autentică, descrise cu multă pătrundere în *Istoria literaturii române de la origini până în prezent* (1941). Marele critic a căutat modele în trecutul nostru istoric pentru a găsi repere și precursori, dând înapoi istoria literaturii române cu câteva secole. Dacă obiectele de civilizație materială se deosebesc semnificativ în Vestul și Estul Europei (oricine poate sesiza deosebirea dintre o așezare umană din Occident și alta din România sau mai ales din Republica Moldova), atunci în cazul poeziei diferențele sunt mai mici, neglijabile în cazul unor mostre de poezie autentică, valoroasă.

Din cauza drumului lung și foarte lung parcurs de literatură, poezia de astăzi are un aspect extrem de complex, chiar dificil pentru un ochi neexperimentat. La lectura unui text poetic nu ți se

relevă sau ți se revelă într-o măsură redusă întreaga complexitate a lui. Poezia actuală poate fi comparată cu un gadget performant, pe care nu îl vei putea mânui fără o pregătire prealabilă. Mașinile sofisticate contemporane sunt însoțite de unele instrucțiuni, menite să te inițieze în multitudinea de operații: de la aflarea butonului de pornire până la cele mai complicate operații și manipulări. Se poate spune că există astfel de instrucțiuni și pentru poezie. Ele se predau de regulă în școală, dar pot fi învățate și după sau în afara școlii. Problema este însă că oamenii, fiind pragmatice, dau preferință instrucțiunilor de utilizare a aparatelor și le ignoră, total sau parțial, pe cele ale poeziei române și universale. Unii cred că pot trăi și chiar trăiesc fără poezie, așa cum se poate trăi și fără gadgeturi. Bunăoară, școala franceză a interzis telefoanele mobile și a introdus învățământul clasic, cu latină și greacă veche. S-a considerat multă vreme că numai aparatele schimbă calitatea vieții. Acum se conștientizează că excluderea educației umaniste desensibilizează și chiar abrutizează ființa umană. Este singura cale de a scăpa de omul-mașină care devenim cu toții. Poezia este tocmai spațiul, care ne lipsește atât de mult, de valorificare a „reacției afective a cititorului”. (1, p.71)

Nimeni nu poate fi impus să-și aprofundeze sensibilitatea citind poezie cum nu poate fi impus să facă plățile numai prin internet. Este vorba de dorință și alegere.

Trebuie precizat mai întâi că poezia nu este legată de utilitate/pragmatism, ci de plăcere, o plăcere a descoperirii cu care ești răsplătit la finalul lecturii. Fiind plăcere, poezia nu este nici hedonism sau entertainment. Poezia ține de o trăire în sfera spiritului, de așa-numitul inefabil. Poezia e asemănătoare și diferită de ceea ce simți atunci când citești un roman sau privești un film, deși toate fac parte din planul plăcerii spirituale.

În nicio artă lucrurile nu stau altfel. Fără pregătire nu ai acces plener la cinematografia lui Bergman, Fellini sau Tarkovski. Mai mult, filmele lor te pot plictisi într-un mod nejustificat, scoțându-te dintr-un cadru cultural de mare profunzime și originalitate.

Ce trebuie făcut să înțelegi și să îndrăgești poezia? Nu există altă rețetă decât exercițiul lecturii. O lectură aproape zilnică așa cum ai învăța o limbă străină. Este o condiție a oricărei activități intelectuale.

Cu ce e bine de început? Cu poezia clasică: Alecsandri sau Eminescu (ca să rămânem în perimetrul modelelor neaoșe de artă poetică veritabilă). Nici Alecsandri, nici Eminescu nu sunt poeți facili, dar, fiind autori clasici, se reclamă prin limpezimea mesajului și ordonarea formei, suficiente pentru a oferi un start eficient. În plus, ei au dovedit caracterul lor pronunțat didactic, verificat în timp.

După Alecsandri, Eminescu, se trece la o altă generație și alt tip de poezie: Macedonski, Minulescu, Bacovia etc. (poeți clasicizați și aceștia). Mai trebuie adăugat că poeții clasici, și nu numai ei, fac parte din anumite curente/grupări literare, foarte importante pentru o înțelegere mai bună, mai adecvată a lor. Curentele literare reprezintă o parte, o etapă a școlii de poezie. „Activizarea unor cunoștințe de teorie literară, explicarea unor concepte în scopul activizării și sensibilizării receptivității elevilor” (2, 181) fac parte din orice demers didactic consacrat etapelor de analiză și comprehensiune a poeziei. Fără a lua în calcul romantismul, din care au făcut parte primii doi poeți amintiți mai sus, sau simbolismul, din care au făcut parte ultimii trei, unele pasaje din poezie sau poezia în întregime rămâne netransparentă, incomunicabilă, uneori de-a dreptul obscură. Curentele și mișcările literare sunt cu atât mai importante, cu cât în chiar timpul vieții poetului se produc schimbări de paradigmă poetică, de multe ori reflectate în creația lui. De exemplu, Eminescu este un romantic tardiv, apărut și evoluat într-o vreme când în Europa erau în vogă alte tendințe. Iar aceste adieri europene: parnasiene, simboliste sau moderniste – și-au aflat oglindire în unele poezii eminesciene. Atunci când se schimbă paradigmele poetice, se schimbă și instrumentarul poeziei: de scriere,

receptare și de analiză a ei. Poezia parnasiană nu mai poate fi evaluată cu criteriile aplicate poeziei romantice.

Termenul *symbolism* provine evident de la simbol. Simboliștii nu inventează simbolul, cunoscut din antichitate, ci îi imprimă o valoare nouă, inedită. Dintr-un „semn particular care ține locul unei realități imposibil de reprezentat într-un alt fel”, poeții simboliști stabilesc corespondențe „între planul obiectului concret și planul semnificației abstracte la care trimite” (3, p.161). Autorii simboliști nu numai că înnoiesc conținutul unor figuri de stil vechi, ci și introduc – ceea ce este poate mai important – concepte noi, cum ar fi sugestia poetică care pune în valoare aluzia, și unități prosodice noi, ca versul liber, încetățenit definitiv în poezia modernă și postmodernă.

Sugestia atrage după sine, pe lângă caracterul ei aluziv, dezorganizarea logică (3, p.161). Tehnica sugestiei a fost practică totodată în pictură și muzică (impresionismul artei grafice și muzicale, procedeu preluat mai târziu de critica literară). Deci, prin sugestie se produce o apropiere între arte. Mallarmé explică: „A numi un obiect înseamnă a suprima trei sferturi din plăcerea pe care ți-o dă un poem, plăcere care constă în bucuria de a ghici încetul cu încetul...” (4, 270-271)

Simboliștii aduc și elemente de ordin tematic, cum ar fi tema citadină, pătrunsă pe larg datorită urbanizării rapide și industrializării masive, prin care trecea societatea de la sfârșitul secolului XIX (în Europa Occidentală) – începutul secolului XX (în Europa de Est). Orașul apare și în poezia lui Eminescu în *Privesc orașul – furnicar*. Poetul surprinde aici haosul și indiferența caracteristice orașului, iar populației masificate i se contrapune episodul în care „Merge unul de-a-nletelea,/ Cu ochii-n cer, pe șuierate,/ Țiindu-și mâinile la spate.” Simboliștii introduc sentimentul însingurării și în general stările obsesive și depresive, proprii omului modern, locuitor al urbei. Ei nu sunt speriați de oraș și nici nu îl ridiculizează ca predecesorii, ci îl acceptă ca atare. *Spleenul*, „o stare de plictiseală amestecată cu tristețe și cu insatisfacție” (3, p.161), îi caracterizează cel mai adesea.

Natura nu mai este obiect distinct, care se poate însufleți ca la romantici: „Codrule, codruțule,/ Ce mai faci, drăguțule”. La simboliști naturii îi este rezervat rolul de decor, simplu panou de ilustrare a dispozițiilor sufletești trecătoare sau persistente ale omului/creatorului. Într-un poem rămas postum, *Spleen*, Bacovia a definit poetic, printr-o sintaxă anarhică, utilizată cu deosebire în postbelic, situația de confuzie de care este cuprins poetul atunci când trăiește stări ieșite, cum se credea într-o tradiție arhaică, din splină.

Simbolismul inventează *verse libre*-ul. Dar și în canonul prosodic clasic ei practică armonia sonoră, dezvoltând preferința pentru anumite vocale și consoane, pentru anumite cuvinte și versuri cu valoare de refren.

Odată teoretizat simbolismul, poezia adepților acestui curent devine imediat mai clară. Poemul pus între coordonatele simboliste capătă normalitate, ce-i drept o normalitate a simbolismului. Cititorul se deprinde nu numai cu un fel neobișnuit de poezie, dar și cu faptul că „devierile” poetice se vor înmulți, vor intra în legalitate și se vor transforma ele înseși în normalitate. Poezia simbolistă va fi gustată tot așa cum în trecut a fost apreciată poezia clasicistă sau cea romantică.

Poemul lui Bacovia *Decor* are toate însemnele curentului simbolist, iar identificarea acestora ajută la deschiderea textului. Ceea ce ar fi părut absurd sau lipsit totalmente de sens devine, când este trecut prin cunoștințele acumulate, inteligibil, capabil să dea fiori, ca orice poem de mare clasă: „Copacii albi, copacii negri/ Stau goi în parcul solitar:/ Decor de doliu, funerar.../ Copacii albi, copacii negri”.

Regăsim aici toate elementele pomenite anterior: simbolurile reprezentate prin obiecte și însușiri, singurătatea și dezolarea de care este cuprins individul într-o așezare urbană, restrânsă ca un

ștreang la perimetrul parcului, repetiția și simetria cuvintelor așezate în strofă, cadrul natural care sugerează aceeași stare generală de sfârșeală.

Dacă vom ști că simbolismul mai cultivă și decadentismul, „credința falsă în evadarea în alcool sau opiu”, prin care se obține „o reverie estetizantă, ce poate atinge macabru” (3, p.159), atunci următoarele versuri din poezia *Rar* de Bacovia capătă legitimitatea cuvenită: „Plouă, plouă, plouă,/ Vreme de beție –/ Și s-ascuți pustiul,/ Ce melancolie!/ Plouă, plouă, plouă...”

Opera clasicilor – de la Eminescu la Stănescu și Sorescu – este în general valorificată, apreciată și studiată. Astăzi nu se mai pune problema că vreun poet contemporan clasicilor ar putea fi descoperit și ar pretinde să le ia locul sau să stea prin preajmă. Poezia clasicilor este bine reprezentată în manualele școlare românești, care se disting prin varietate. În afară de clasici, există bineînțeles și alți poeți, inclusiv contemporani. Acești poeți însă nu sunt cunoscuți ca cei clasici. Opera poezilor contemporani este importantă și formează cu cea a clasicilor un sistem de vase comunicante, care trebuie descoperit și valorificat. Opera clasicilor are o funcție formativă și de exemplificare/citare în diverse situații, pe când poezia contemporană este cea care, datorită sincronizării în timp, exprimă cel mai potrivit sensibilitatea, năzuințele și frământările timpului în care trăim noi. Clasicii sunt lipsiți de posibilitatea de a reacționa la timpul nostru, ei pot fi cel mult actualizați. Poetul contemporan ne poate fi vecin de bloc sau de scară. Un poet contemporan străin poate fi cel care ne-a vizitat țara sau a luat atitudine într-o problemă de mare interes etc. În poezia clasicilor vom găsi totdeauna motive perene, cu caracter universal, dar nu vom afla niciodată o contemporaneitate pulsatoare precum e aerul pe care îl respirăm aici și acum. Nici nu se consideră de bon-ton ca cineva, îndeosebi un intelectual, să afirme că poetul lui preferat este un clasic unanim sau cvasiunanim recunoscut. Se poate afirma printr-o butadă că clasicii sunt dincolo de dragoste și ură. Un intelectual care se respectă va da drept exemplu numele unui autor bun, trecut însă, din varii motive, în umbră. Aserțiunea e cu atât mai mult valabilă, cu cât traversăm o perioadă cu foarte mulți poeți buni în toate spațiile culturale. Este de unde alege, este loc pentru surprize și mari/mici epatări.

Aici intrăm într-un alt câmp, cel al refainamentului. Vorbim depre posibilitatea de a alege dintr-o varietate, de a selectat tot ce este mai bun și nu de a cădea pradă hazardului, sub-linieii.

Am văzut că poezii/scriitorii clasici pot fi receptați și înțeleși mai lesne prin intermediul curentelor și școlilor literare la care au fost arondați. Aceste curente istorice au fost cercetate, ceea ce ajută la pătrunderea și explicarea chiar și a unor texte inedite sau mai puțin vizitate ale scriitorilor mari. Cât privește poezia contemporană, apărută în ultimele trei-patru decenii, valoarea și pletora de semnificații sunt mai puțin așezate, uneori chiar încurcate pentru cei neinițiați. Trebuie spus că poezii contemporani aparțin și ei de anumite școli și grupări poetice, doar că acestea nu mai au claritatea celor din trecut, încă nu au parcurs un interval suficient pentru sedimentare.

În timpul de față este recunoscut că traversăm o perioadă numită postmodernism, caracterizat, în principal, prin conviețuirea de modele și formule poetice etc. Astfel, cunoștințele acumulate în trecut vizavi de romantism, simbolism sau avangarda literară îți pot prinde bine, întrucât pot fi regăsite în creația unor poeți contemporani sau chiar de ultimă oră și modă. Adevărul este că, după două secole de poezie românească certă și mai multe secole/milenii de poezie universală, curentecele nu se mai manifestă într-o formă pură, comparabilă cu poezia trecutului. Mai mult, ele se produc în combinații mai dificile sau se exprimă uneori în chip pe cât de ciudat, pe atât de rafinat. Cu toate acestea, ele ne exprimă pe noi, lumea noastră complicată și contorsionată.

În poezia autorilor contemporani se resimte simbioza trecutului literar. Doar că trăsăturile simboliste, romantice sau expresioniste apar impur, fără concentrarea proprie poezilor anteriori. De exemplu, Nichita Stănescu apelează la simbolul coloristic și utilizează peisajul natural într-o manieră

simbolistă, ca în versurile „Cădeau fulgi negri. Șirul de copaci/ lucea, când îmi mutam pe el privirea./ De-atâta vreme rătăceam tăcut/ târându-mi singur amintirea” (*Pădure arsă*, vol. *Sensul iubirii* (1960)). Așa cum Bacovia este recognoscibil prin griul sau violetul său, Stănescu va exploata simbolul pietrei, evoluând pe paginile volumului său de debut, *Sensul iubirii*, de la „o dureroasă sabie de piatră” (*Imn*) la „piatră-i piatra” (*Credo*). În altă parte, maniera simbolistă este combinată cu o viziune romantică, posteminesciană: „Ardea orașu-n depărtări de fum,/ ardea sub avioane rugu-i rece./ Noi doi, pădure, ce făcum?/ De ce te-au ars, pădure,-n fald de scrum/ și peste tine luna nu mai trece?” Eminescu ocupă un loc considerabil în poezia autorului necuvintelor. În același volum de debut, Stănescu include un poem intitulat *O călărire în zori*, adus drept omagiu marelui înaintaș. Totuși, în poezia stănesciană sunt mai multe reminiscențe bliagene din perioada expresionistă, exprimată mai accentuat în volumul său de debut *Poemele luminii* (1919). Stănescu operează bliagian cu spații mari, cosmice, în interiorul cărora nu încap eul său poetic: „și-acum/ când îmi sunt mai prejos de gleznă,/ asemenea unor câini credincioși,/ cu brațul ridicat fața a doua a stelelor/ o ating.// Și muzica sferelor, mai intens clocotind,/ întru sărbătorirea adolescenței/ se aude” (*Imn*, vol. *Sensul iubirii*). De aici, Stănescu va dezvolta o poezie tot mai abstractă și retorică, impregnată de o numerologie cu funcție poetică, ca expresie supremă a abstracției.

A pătrunde în tainele textului poetic, a descoperi ineditul și inefabilul înseamnă a avea plăcere de la text. Abia atunci când la întâlnirea cu un cuvânt, o sintagmă, o imagine poetică sau o figură de stil, vei putea exclama: „Ce frumos!”, chiar dacă cele citite vor ține de estetica urâtului, ca la Arghezi, sau de o tematică a morbidului, ca la Bacovia ș.a., a trivialului parodiat, ca la postmoderniști, și vei ajunge, cum se spune, în Nirvana poeziei, o stare de beatitudine, egală cu bucuria și încântarea, satisfacția și desfătarea.

În final, exprim părerea că criteriul suprem al includerii unui poem în curriculum și manual este cel al valorii verificate în timp, într-o confruntare de multiple păreri.

BIBLIOGRAFIE

1. Pamfil Alina, *Limba și literatura română. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003;
2. Bologa Lia, *Didactica limbii și literaturii române*; http://e-incluziune.ro/wp-content/Cursuri/Drept/Lia_Bologa/Didactica_limbii_si_literaturii_romane_FINAL.pdf
3. Dobra Sofia ș.a. *Limba și literatura română. Manual de clasa a XI-a*. București, Ed. Corint, 2008.
4. Stéphane Mallarmé, *Divagații. Igitur. O lovitură de zaruri*. București: Ed. Atlas, 1997.

**ASPECTE INTERTEXTUALE ÎN ROMANUL „ACTORUL ANONIM”
DE AURELIAN SILVESTRU**

**INTERTEXTUAL ASPECTS IN THE NOVEL „THE ANONYMOUS ACTOR”
BY AURELIAN SILVESTRU**

Elena Danu-Straistari,
profesor de limba și literatura română
LT "Acad. C. Sibirschi" din mun. Chișinău
Polina Taburceanu, doctor, conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena Danu-Straistari,
teacher of Romanian language and literature
High School "Acad. C. Sibirschi" of Chișinău
ORCID: 0000-0002-1957-0172
e-mail: ellenadanu@gmail.com

CZU: 821.135.1-31,,19":82.09

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p76-81

Rezumat. Acest articol tratează aspectele intertextuale în romanul „Actorul anonim” de Aurelian Silvestru reliefând intenția de a identifica formele de intertextualitate valorificate de autor, sursele de inspirație și argumentele ce servesc ca fundal de concepere a textului produs.

Cuvinte-cheie: intertextualitate, literatură, cultură, interpretare.

Abstract. This article talks about the the intertextual aspects in the novel "Anonymous Actor" by Aurelian Silvestru highlighting the intention to identify the forms of intertextuality exploited by the author, the sources of inspiration and the arguments that serve as the background for the conception of the produced text.

Keywords: intertextuality, literature, culture, interpretation.

Textul literar este traversat, întotdeauna, de alte texte. Este o realitate de care ne convingem de fiecare dată, când citim un nou roman sau recitim altul, aparent uitat. Volens-nolens, reliefăm valoarea textului literar, când, lecturând, ne amintim operele anterior analizate, numele, care ne-au impresionat, citatele, pe care le utilizăm zi de zi pentru a sublinia unele adevăruri cu care înaintăm în viață și cu care trăim comparând prezentul cu trecutul, toate fiind actualizate și prezentate într-o lumină nouă, curajoasă, cu detalii inedite de către scriitorul care are ce spune.

Construită din elemente ale unor sisteme sau coduri lingvistice, din tradiții pe care le-au creat operele precedente, orice lucrare literară se prezintă ca un intertext, fiindcă niciun text nu poate fi scris independent sau fără a avea conexiune cu ceea ce a fost scris anterior. Criticul literar francez, Michael Riffaterre, scria că „intertextualitatea este perceperea de către cititor a raporturilor dintre o operă și celelalte care au precedat-o sau urmat-o. Aceste alte opere constituie intertextul primei” [4, p.6].

În analiza intertextualității, reliefăm definiția cercetătoarei Juliei Kristeva acordată termenului: „...interacțiune textuală care se produce în interiorul unui singur text. Pentru subiectul cunoscător, intertextualitatea este o noțiune care va fi indicele modului în care un text citește istoria și se inserează în ea” [2, p. 266]. Din această definiție reținem faptul că „subiectul decretează asupra relației de intertextualitate; intertextualitatea însemnând modul în care acest subiect citește „istoria” [1, p.220]. Intertextualitatea este un concept important pentru cultura contemporană, regăsindu-se în toate domeniile artei și în literatură.

Un atare conținut cu aspecte intertextuale ne oferă scriitorul Aurelian Silvestru în romanul „Actorul Anonim”, proza autorului fiind întrețesută cu elemente de (auto)intertextualitate, intertextualitate explicită, care poate fi demonstrată prin reluarea numelor personalităților din domeniul literaturii, istoriei, filosofiei, utilizarea citatelor directe și indirecte etc. și intertextualitate implicită, realizată prin prelucrarea subtilă a elementelor preluate.

Elemente de (auto)intertextualitate – mostre ale dialogismului dintre scrieri

Aurelian Silvestru face apel către cititori să interpreteze romanul „Actorul anonim” în raport cu lucrările sale anterioare. Aceleași cuvinte-cheie, termeni științifici, motive etc. - toate sunt identificate de către cititorii fideli, textul fiind scris într-un limbaj accesibil care facilitează reliefaarea elementelor comune și interpretarea aspectelor intertextuale pe parcursul întregului roman.

În „Actorul anonim”, autorul face trimitere la mai multe opere scrise prezentând elementele de (auto)intertextualitate. Astfel, a fost păstrată aceeași tehnică narativă cu evidențierea monologului interior al personajelor, fapt caracteristic romanului „Străina de la Hollywood”. Sunt tratate în același mod noțiunile legate de psihologie. Sensul vieții este căutat semenii personajelor Maxim Stejar și Felicia. Este accentuată o simbioză dintre artă și știință. Actoria ocupă un loc important în roman fiind explorată prin intermediul personajelor principale, însă într-un mod mai activ decât de către personajul Virgil Amar, actor. Este inclus dialogismul cu Biblia. În ambele lucrări se repetă expoziția romanului - sfârșit de iarnă. Nu este exclus și menționat, în câteva capitole, orașul european - Paris, de care sunt legate amintirile scriitorului etc.

Observăm cum un roman este urmat de altul, elementele comune fiind păstrate. Autorul ne vorbește despre subiecte similare din istoria antică, care conviețuiesc cu cele contemporane în romanul „Fărâme de suflet”. Apare același personaj Nero și calea lui spre conducerea Romei. Se construiesc relații umane, se vorbește despre oamenii adevărați, care nu mor niciodată, ci, pur și simplu, se înalță la Dumnezeu. Tendința de a utiliza citate din literatura română și universală este menținută. De asemenea, se fac referiri la termenii psihologici: talentul, inteligența, caracterul, citat în acest sens fiind și marele Eminescu care a subliniat că inteligențele se găsesc adesea, dar caracterele - mult mai rar.

„Actorul anonim” păstrează motivele biblice și valorile general-umane subliniate în romanul „Cel rățâcit” și volumul de nuvele „Îngerii dispar în ploaie” având în centru - omul, credința, biserica, făcând apel către publicul cititor de a nu-l supăra pe Dumnezeu și de a opta ca binele și adevărul să rămână împreună. Cititorilor li se oferă răspunsul la întrebarea „Unde îl găsim pe Dumnezeu?” etc.

Intertextualitate explicită și implicită întru ridicarea ratingului creației literare

Această lucrare valoroasă prezintă forme de intertextualitate explicită prin utilizarea numelor de personaje din operele literaturii române și universale. Sunt utilizate maxime celebre, sunt citate personalitățile istorice: regele Mihai I al României, Ludovic al XIV-lea, suveran al Franței, Alexandru Macedon etc. Aurelian Silvestru face aluzii la numele filosofilor Platon, Seneca, Socrate, Nietzsche, Blaise Pascal.

Aspectele intertextualității implicite au fost deduse mai dificil ținând de deducerea unor idei și motive literare, a specificului expresiei și conținutului, în romanul supus analizei fiind identificate elemente din stilul autorilor: Pierre Corneille, Lev Tolstoi, Lucian Blaga, George Bacovia.

În prim-plan, romanul afișează descrierea destinului tragic al unui pictor de geniu și drama vieții unui regizor de teatru. Involuntar, autorul face trimitere la opera și stilul scriitorului rus Lev Tolstoi, care a abordat în scrierile sale diverse teme, insistând pe investigarea psihologiei personajelor și pe reflectarea evenimentelor în conștiința acestora. Creația sa se impune prin puterea de pătrundere și de

cuprindere, profunzimea viziunii, sentimentului tragicului etc. Se face referire la acest romancier, prin intermediul personajului Tudor Cerescu, care având impresia că fusese alungat din viață și crezând că era nedrept să mai trăiască, și-a amintit de Lev Tolstoi, care trecând printr-o stare similară, a scris în jurnalul său intim: „Eram sănătos și voinic. Puteam să respir, să dorm, să mănânc, dar nu puteam să trăiesc, deoarece nu mai aveam nici o dorință. Viața a ajuns să mi se pară fără sens...” [5, p. 20].

Totodată, Aurelian Silvestru face trimitere la concepția despre om a filosofului francez Blaise Pascal conform căreia, „nici înger, nici bestie, omul înmănunchiază în ființa sa laturi și tendințe opuse, fiind exponent, deopotrivă, al decăderii și al grandorii” [3, p.313], regăsită în roman în cazul lui Adi Corn. Prin intermediul acestui personaj este reliefată natura umană care a fost capabilă de multe pentru a-și arăta măreția. Dincolo de mizeria condiției sale, de deșertăciunea și de zădărnicia proprie existenței lui, Adi Corn își găsește demnitatea și măreția, în final optând pentru soluții corecte. Personajul a recunoscut: „Însușisem o operă străină, am dat foc atelierului... și am venit cu intenții criminale” [5, p.232]. El a încercat să-și justifice cele înfăptuite, fapt ce i-ar permite să-și întoarcă liniștea sufletească și relațiile de prietenie. „Se oprește contemplativ în fața icoanei lui Florin Montana, apoi se folosește de cuțitul adus de Suzana și își șterge semnătura de pe triptic, spunând că așa e corect. E moștenirea ta, conchide încrezător, și pune icoana în brațele Suzanei [5, p. 253].

Pe paginile romanului autorul utilizează replicile memorabile ale unor personalități marcante, pe care protagoniștii le rostesc în diverse situații. „Opulența din interior striga de peste tot cu aroganță: Vedeti? Sunt tare! Am de toate! Nimic nu-mi este imposibil!” [5, p.26]. Acestea se referă la personajul Tudor Cerescu, care, în luptă cu depresia și în căutarea sensului vieții, și-a amintit de suveranul Franței, Ludovic al XIV-lea, care vizitând palatul ministrului de Finanțe, descoperi pe frontispiciul lui o astfel de inscripție: „Nimic nu este imposibil”. Identificăm astfel citarea indirectă a celor spuse de către Alexandru Macedon: „Nimic nu este imposibil pentru cel care încearcă”.

Protagonistul romanului, Cerescu, e cel care a simțit durerea aflându-se în fața unui destin distrus. Prin intermediul acestuia, prozatorul a apelat la istorie și personalități, găsind astfel o scuză în situația dificilă în care se afla. Tudor Cerescu se consola cu gândul că regele Mihai I al României, obligat să-și părăsească țara, și s-o ia pe drumul pribegiei, a spus: „Un lucru pe care l-am învățat în tinerețe a fost că prietenii te pot dezamăgi mai mult decât dușmanii. Un alt lucru pe care l-am învățat atunci a fost că, în momentele cruciale, rămâi singur” [5, p.17].

Insuportabilă însă, e doar singurătatea omului învins. Până și natura îi descria starea de suflet a personajului: „era un timp urât... ploaia mărunț” [5, p.25]. Aceste spuse de Tudor Cerescu, ne amintesc de ploaia, motiv care accentuează depresia, singurătatea ființei, gândul de sinucidere, sesizate și în creația poetului George Bacovia, cu aceleași cuvinte întâlnite inclusiv în poeziile: „Plouă”, ce reliefează ploaia și sufletul mut și „Rar” în care singurătatea, ploaia și melancolia sunt împletite într-o vreme de beție.

Despre expresia „Sabia lui Damocles” se referă în roman filozoful Seneca în dialogul cu personajul Nero: „*Această sabie a lui Damocles atârână și de-asupra ta. Toți suveranii lumii sunt amenințați de ea*” [5, p.76]. Actualmente, ideea este utilizată, în diverse contexte, inclusiv pentru a descrie o situație riscantă, pentru a sugera existența unui pericol iminent. Astfel, ne informăm despre traseul istoric al expresiei „Sabia lui Damocles”, utilizată încă din sec. III Î. Hr., într-o anecdotă consemnată în „Istoriile” grecului Timaeus din Tauromenion, de unde a preluat-o în scrierea „Biblioteca istorică” grecul Diodorus din Sicilia, inspirându-l ulterior și pe filozoful și oratorul roman Cicero.

Împletirea reușită în roman a elementelor de literatură și filosofie oferă cititorilor informații privind evoluția filosofiei, ideile și rezultatele primilor filosofi. Aurelian Silvestru evocă personalitatea lui Seneca în rol de personaj literar antrenat în dialogul despre esența vieții cu împăratul Nero.

Capacitatea de a gândi l-a ajutat pe Tudor Cerescu să reziste, în ciuda încercărilor dificile ale vieții și să facă alegerea corectă, între viață și moarte. De altfel, existența acestui personaj literar este dezvăluirea semnificației filosofice a maximei lui Descartes „Gândesc, deci exist”.

De asemenea, în cadrul romanului întâlnim și alte expresii celebre, expresive, la care se face frecvent trimitere, rostite, spre exemplu, în cadrul dialogului lui Seneca cu Nero: „*Sunt filosof, nu măscărici*”, „*Eu sunt, Cezarul*”, „*Teme-te de tine însuși*”.

Pornind de la faptul că în roman găsim și o altă formă a monologului ce apare îndeosebi în romanul modern – monologul interior, presupunem exersarea acestui procedeu literar fiind asimilat din tragedia clasică franceză din secolul XVII, cu imitarea aparentă a elementelor din stilul autorului dramaturg francez Pierre Corneille. Astfel, autoportretul unui împărat roman este reliefat prin monologul lui Nero actorul: „*Recunosc, am fost un împărat controversat. Nimeni nu mi-a cunoscut adevărata față... Credeam că sunt nemuritor. Eram convins că toți îmi datorează iubire și recunoștință... Ce alt împărat al Romei se va bucura de mai multă venerație decât mine? Nici unul. Nu neg: am fost și crud, dar nu este adevărat că am călcat pe suferința altora ca pe o zdreanță*” [5, p. 200].

Nimicnicia împăratului Nero este demonstrată, prin propria exclamare: „deși stăpân al lumii, sunt doar un fir de praf!”, recunoscută fiind supremația lui Dumnezeu, în fața cărora toți îngenunchem. Autorul ne amintește de Demiurg, nume dat în filosofia lui Platon, creatorului divin care a făurit lumea; creatorul universului în prezența căruia se realizează totul: „și toate acestea în palmele Demiurgului” [5, p.182].

Textul silvestrian versus textul biblic

O intertextualitate puternică, este manifestată, prin dialogismul cu Biblia în cadrul mai multor capitole din roman ce țin de Roma Antică, cu implicarea personajelor biblice, secundare în discuții ș.a.:

- „*În fiecare sâmbătă se joacă spectacolul crucificării: zeci de creștini sfârșesc în chinuri ca Iisus Hristos*” [5, p.179].

- „*Adevărat vă spun: Iisus Hristos a înviat!*” [5, p.180].

- „*Dar a treia zi, Maria Magdalena, una dintre surorile cu care împărtășeam credința, a alergat în mijlocul nostru și ne-a strigat: Bucurați-vă! Iisus a înviat din morți!*” [5, p.181].

- „*Toma s-a apropiat de Iisus și pipâindu-i rănile cu degetul, a exclamat: Acum văd și cred*” [5, p.181].

- „*Uluiitor ce forță de îmbărbătare are Sfântul Petru*” [5, p.182].

- „*Dumnezeu are grijă să pună nu ani, ci veacuri între două prersonalități ca el*” [5, p. 246].

- „*Dumnezeu e milostiv cu mine. Mi-a trimis exact ce căutam*” [5, p.137].

Sacru își găsește locul central în roman, imaginea icoanei servind ca un prilej de confesiune și desăvârșire morală a fiecăruia dintre noi, un obiect de cult, cu funcții miraculoase. Motivul icoanei evocă, în roman, chipul frumos al iubitei, divin, la care se închină nemijlocit pictorul Florin Montana:

- „*Avem icoana. Ne va ajuta*” [5, p. 254], confirmă Suzana, când Tudor Cerescu îi spuse că dacă pare că totul e pierdut, nu trebuie să disperi...
- „*Icoana lui Florin? Cu ea voiai să crești în ochii lui?*” [5, p.234], îl întreabă Suzana pe Adi.
- „*Când i-am arătat icoana, pentru prima oară în viață, i-am văzut ochii în lacrimi*” [5, p.235], spuse Adi, amintindu-și ultimele clipe ce țin de tatăl său.
- „*E îngerul la care a lucrat Florin Montana*” [5, p.196], zise Suzana când a fost descoperită icoana în demisol.

Motivele literare - în romanul contemporan

Motivul geniului a înfrumusețat romanul reliefându-l pe Florin Montana ca tipul omului superior, înzestrat cu o capacitate artistică deosebită. Era îndrăgostit de ceea ce face, tindea spre ipostaza absolutului. „*Avea talent cu carul. Pe lângă aptitudini, posedă și o voință de fier. Era ca o mașină de pictat... O pânză începută odată cu primele raze de soare capătă contur deja pe la chindii*” [5, p.11].

Motivul geniului este împletit cu cel al jertfei pentru creație. Personajul Florin Montana visa să devină un Michelangelo al zilelor noastre. Îl imita pe semizeul său, preferând singurătatea. „*Era născut pentru pictură*” [5, p.12], recunoșteau colegii. „*Uneori simțea că moare de foame sau de frig, dar nu-i pasă de asta. Era beat de culoare. Putea să trăiască fără sănătate, dragoste sau bucurii, putea să se lipsească de siguranța zilei de mâine, nu însă și de aceea ce constituia esența vieții sale – creația*” [5, p.11]. Dar când atelierul luă foc, vrând să-și salveze opera, Florin se avântă în flăcări, însă o grindă putredă se desprinsese din tavanul captușit cu lemn și îl lovi în cap. Spre finalul romanului, aflăm că tripticul la care lucra a fost, totuși, salvat de către colegul Adi Corn. Acesta a ales să salveze opera, jertfindu-și prietenul. Din considerentul că „*mâinile sale de fierar fiind făcute să țină coarnele plugului, nu pensula*” [5, p.10], acesta tindea să devină un geniu prin furt de icoană...

Florin Montana este acel personaj al lui Aurelian Silvestru, care ne amintește de Meșterul din poemul cu același nume al lui Nicolae Labiș. Este confirmat aspectul intertextual prin forma tragismului unei experiențe comparabile cu cea trăită de personajul labișian - Meșterul, poet național care și-a jertfit viața în numele creației. E semnul revendicării unei comuniuni de destin.

Un motiv folcloric explorat de Silvestru, cu ingeniozitate, este cel mioritic. Motivul mioritic se concretizează prin continuarea acțiunii baladei populare prin intermediul personajelor sale, cei trei ciobani sunt cei trei prieteni, colegi la școala de pictură: Tudor Cerescu, Florin Montana, Adi Corn. Cel mai talentat este pictorul Florin Montana. Acești trei păstori, toți trei veniseră la arte din provincie. Aici, cifra trei simbolizează doi colegi care creează soarta celui de-al treilea.

În cadrul evenimentului de lansare a romanului „Actorul anonim”, scriitorul Iulian Filip a remarcat, că cei trei păstori de culori coboară abrupt în nunta nunților, redactată de scriitor să se joace chiar la începutul narațiunii – cel mai talentat dintre cei trei moare, fiind cuprins de flăcări împreună cu picturile sale. Ceea ce rămâne după această nuntă – inevitabilă, dacă pornim din baladă – e Suzana, mireasa, și ceilalți doi din treime: Tudor Cerescu și Adi Corn. Ambii colegi abandonează pictura, determinați, într-un fel, să-și caute locul potrivit și de harul devastator al lui Florin Montana. Ortomanul își tănuia lucrările și nu admitea pe nimeni în preajma sa în timpul pașterii culorilor etc., a concluzionat Iulian Filip.

Lecturând romanul, ne-am familiarizat cu destine umane din perioada actuală, concomitent cunoscând soarta personalităților din Roma Antică. Am conștientizat cât de slabi suntem în fața Demiurgului recitind crâmpie din Biblie prin implicarea personajelor biblice. Familiarizându-ne cu

concepția despre om a filosofului francez Blaise Pascal, am identificat multiple simboluri pe care le întâlnim în diverse scrieri literare etc.

Concluzii

„*Cunosc un singur mare vampir – talentul, s-a plâns Nietzsche unui prieten*”, scrie Aurelian Silvestru în roman. Te înalță și te coboară, recunoaștem noi, cititorii.

Într-adevăr, trebuie să ai talent ca, fiind un cunoscător al literaturii române și universale, să le interpretezi în varii contexte, să ai curaj să anunți personalitatea și fenomenul prezentat cu referințele respective în textul nou creat.

Citind romanul „Actorul anonim”, observăm multiple aspecte ale intertextualității, care evocă diverse perioade istorice, curente literar-filosofice și reprezentanții acestora. Personajele promovează ideile personalităților care l-au inspirat pe Aurelian Silvestru pentru crearea unor noi texte, așteptate cu nerăbdare de publicul cititor.

Prozatorul Aurelian Silvestru a propus o nouă manieră de a concepe formele de intersectare explicită sau implicită dintre texte printr-o ilustrare fină a semnificațiilor temelor din literatură, filosofie și istorie etc, a expresiilor memorabile, utilizând limbajul accesibil pentru interpretare și împletind excepționalul, ales de maeștri ai cuvântului, cu stilul propriu etc.

BIBLIOGRAFIE:

1. CHIPER, Gr. *Modele intertextuale în poezia română (cu aspecte didactice)*. În: Materialele Conf. științifice cu participare internațională Educația lingvistică și literară în contextul dezvoltării valorilor general-umane. Chișinău, 24-25 noiembrie, 2017, ISBN: 978-9975-76-220-5.
2. KRISTEVA, J. Problemele structurării textului. În: Antologie „Tel Quel“, 1960-1971. București: Ed. Univers, 1980, 496 p.
3. PASCAL, B. *Cugetări*. Oradea: Aion, 1998, 567 p.
4. RUSU, A. *Intertextualitate, interludicitate, interteatralitate*. În: Colocvii teatrale. Iași: Ed. ARTES, 2007, ISSN: 1584-4927.
5. SILVESTRU, A. *Actorul anonim*. Chișinău: Tocono, 2021, 260 p.

HERMETISM ȘI HERMENEUTICĂ LA MIRCEA ELIADE

HERMETICISM AND HERMENEUTICS AT MIRCEA ELIADE

GALAȚANU, Daniela

*Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Ungheni,
Republica Moldova*

ORCID ID: 0009-0008-9445-6805

danagalatanu27@gmail.com

CZU: 130.1+165:82-94(=135.1)

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p82-86

Abstract: *This article reflects the manifestation of hermeticism and the hermeneutical approach in Mircea Eliade's researches. The topicality of this work is marked by the contribution of the Romanian philosopher's ideas to contemporary philosophy, as well as to revealing the hermeneutical method in the historical study of the religions. The aim of this article is to confirm the scientific value of these ideas and his role in the research of ancient alchemy and the history of religions. The conclusion of the current paper recognizes the footprint of the ancient wisdom in the studies of the Romanian historian of religions.*

Keywords: *hermeticism, hermeneutics, alchemy, religion, myth.*

Rezumat: *Acest articol reflectă manifestarea hermetismului și abordarea hermeneutică în cercetările lui Mircea Eliade. Actualitatea acestei lucrări este marcată de contribuția ideilor filosofului român asupra filosofiei contemporane, dar și la relevarea metodei hermeneutice în studiul istoric al religiilor. Obiectivul acestui articol este să confirme valoarea științifică a ideilor respective și rolul său în cercetarea alchimiei antice și a istoriei religiilor. Concluzia lucrării de față recunoaște amprenta înțelepciunii antice în studiile istoricului român al religiilor.*

Cuvinte-cheie: *hermetism, hermeneutică, alchimie, religie, mit.*

Noțiunile de *hermetism* și *hermeneutică*, deși în esență înregistrează o distincție certă, își găsesc etimologia în numele zeului grec *Hermes Trismegistus* (la egipteni *Toth*). Hermes era “zeu al cunoașterii tainelor divine, autorul unor cărți inițiatice sacre, hermetice.”[6] De asemenea era alchimist și „zeu al profetiei, educației, astronomiei, ocrotitorul scrisului, al geografiei, inventatorul vorbirii articulate, al scrierii, al lirei cu 3 coarde și descoperitorul măslinului. Era interpretul iscusit și fecund dintre natură și om, depozitarul cunoștințelor referitoare la fenomenele naturii și la rațiunea lor”. [5, pp. 3945- 3954]

Hermetismul reprezintă filosofia antică egipteană a doctrinelor expuse în lucrarea lui Hermes - *Corpus Hermeticum*, 17 tratate din secolele II-III. În hermetism, astrologia, filozofia, alchimia, teologia și magia alcătuiesc o doctrină a revelației și a mântuirii de care are parte cel care caută “unirea cu divinitatea”. [2]

Hermeneutica, la rândul său, se îndepărtează de acest sens original, reprezentând „arta sau știința interpretării” [7, p. 688], fiind atât o disciplină, cât și o tehnică a interpretării, o metodă de lucru adoptată în multe domenii ale cunoașterii drept metodă universală. Chiar dacă metoda hermeneutică nu este una clasică, totuși a fost abordată intens de cercetători.

Dominat de înclinațiile sale pentru mister, mitic și religios, Mircea Eliade, în calitate de filosof și istoric al religiilor, manifestă o curiozitate deosebită în cercetările sale atât hermeneuticii, cât și filosofiei hermetice.

Relația dintre tradițiile mitice și religioase reprezintă o metaforă sofisticată. Ambele poartă aceeași funcție de relaționare a experienței trăite cu un scop universal. Deseori, religia leagă alegerile vieții cu modele divine, în timp ce mitologia creează narațiuni care condiționează experiența. În majoritatea cazurilor, mitologia și religia funcționează simultan. Totuși, o distincție majoră între aceste două tradiții este faptul că mitologia este definită drept o narațiune adaptată, iar religia, la

rândul său, este restricționată în a deveni un model mitic trăit grație perspectivei dogmatice. Cu toate că există un larg continuum de interpretare religioasă, care variază de la cea ortodoxă la eclectică, drept o mitologie trăită, religia reprezintă o lentilă prin care este privită lumea. Drept explicație, există o lentilă religioasă catolică specifică, care trece prin filtru mitologia pentru a potrive o viziune bine definită a universului. O mulțime de mitologii au fost fundamentate pe culturi care nu mai există, precum miturile grecești sau romane. Aceste mitologii rezonază de-a lungul istoriei și dezvăluie caracterizarea arhetipală care poate fi observată în culturile și religiile lumii. Un exemplu specific de relație între mit și religie ar fi mai relevant prin mitologia din jurul tradiției alchimice cercetate de către teoreticieni precum Mircea Eliade sau Carl Jung.

Mircea Eliade a cercetat influența alchimiei în contextul modern. Fiecare teoretician propune propria definiție a mitologiei, care relevă importanța studiului alchimiei drept structură mitologică. În lucrarea *Mit și Realitate*, Mircea Eliade încearcă să definească mitul: „Mitul povestește o istorie sacră; el relatează un eveniment care a avut loc în timpul primordial, timpul fabulos al «începuturilor»”. Această definiție se axează pe metoda mitologiei, accentuând că mitul este bazat pe istorii ale creației, care sunt legate de “sacru” dintr-o cultură. Precum și la Carl Jung, la Eliade miturile reflectă o parte integrală a perspectivei umane. Eliade se concentrează pe miturile reflectoare ale sacruului în sinteză narativă, pe când Jung accentuează mitologia drept proces similar altor fenomene naturale.

Tradițional, rolul alchimiei poate fi analizat din câteva perspective. Eliade susține relația fenomenului fizic cu sacru și importanța alchimiei în generarea mitului tuturor comunităților globale. Așa precum știința schițează alchimia ca să descopere interacțiunile chimice, la fel și mintea intelectuală relaționează cu experiența simbolică a alchimiei în generarea unei comprehensiuni active a sistemelor individuale și culturale.

În studiul *Făurari și alchimiști* (1956), Mircea Eliade explorează modul în care alchimia relaționează fizicul și sacru printr-o varietate de contexte culturale. Cercetătorul consideră că alchimia precede totalitatea religiilor centrate pe zeități, fiind și fundament al științelor moderne. Examinând miturile alchimice ale fiecărei culturi, Eliade identifică cea mai consolidată continuitate a lor în cultura chineză.

O comprehensiune autentică a alchimiei prevede atât metoda științifică, cât și simbolismul spiritual. O serie de transformări ale elementelor este menită să creeze o nouă materie. Cu toate acestea, modificările respective nu depind doar de respectarea unei simple rețete fizice, ci trebuie să încorporeze și relații simbolice. Ordinea alchimică de bază începe cu un *mascul* și o *femelă* care pecetluiesc substanța originară (*prima materia*) într-un vas. Acest proces modifică substanța din roșu în negru, (*nigredo* - partea întunecată). *Calcinatio* este aplicarea focului asupra substanței, preschimbând-o din negru în purpuriu, iar apoi în scrum. Cenușa este dizolvată în *solutio* sau *apă*. Substanța “solară”, sulf, realizează *conjunctio* - uscarea soluției. Împerecherea contrariilor este posibilă într-o stare gazoasă - *sublimatio*. Finalmente, o “nuntă alchimică” dintre proces și materie creează *piatra filozofală*, de culoare roșietică și galbenă/roz - *coagulatio*. Detaliile acestui proces sunt dezvăluite prin examinarea simbolismului alchimic și a scrierilor alchimice de-a lungul istoriei de mii de ani.

În introducerea studiului, Mircea Eliade explică profanizarea chimiei din alchimie, substanțele vidându-se de sacralitatea originară. Omul originar a colaborat cu Natura, astfel încât minerul, metalurgistul, făurarul și alchimistul înlocuiau Timpul prin lucrul lor asupra Materiei și Substanței, ajutând în așa mod Pământul-Mamă să nască mai repede mineralele care se aflau în stare embrionară.

Începând cu capitolul *Meteoriți și metalurgie*, Eliade constată: „Meteoriții nu puteau trece fără să lase o puternică impresie : veniți "de sus", din Cer, aceștia participau la sacralitatea celestă”. [3, p. 17]] Acesta continuă să explice cum explorarea metalurgiei era conectată cu comprehensiunea spirituală a universului, menționând că în multe culturi fierarii sau metalurgiștii aveau un statut înalt în comunitate. Într-un capitol ulterior, *Lumea sexualizată*, autorul se referă la uniunea metalelor într-o “nuntă alchimică” drept o continuitate a proceselor naturale. Scriitorul explică faptul că plantelor, metalelor, minereurilor și pietrelor li s-au atribuit forme de gen de către culturile Orientului Antic, printre care și Mesopotamia. Instrumentele, indivizii și procesele care implică aceste metale reprezintă componente primordiale ale tradiției alchimice. Pe parcursul lucrării respective, Eliade stabilește o conexiune strânsă între producerea metalelor și semnificația sacră.

Așadar, alchimistul este “preocupat de "pățimirea", "moartea" și "nunta" substanțelor cerute de transmutația materiei (Piatra Filozofală) și a vieții umane (Elixir Vitae). C. G. Jung a demonstrat că simbolismul proceselor alchimice se reactualizează în anumite vise și fabulații ale unor subiecți care ignoră total alchimia; observațiile sale nu interesează numai psihologia profunzimilor: ele confirmă indirect funcția soteriologică, funcție constitutivă a alchimiei, după cum se pare.” [Ibidem, p. 11]

Influențele hermetice se remarcă și în proza fantastică inițiatică a scriitorului, marcând tangențe cu dialogurile renescentistului Lodovico Lazzarelli din cadrul scrierii *Crater Hermetis*, care reflectă catehismul creștin ascuns în enigmaticele lui Hermes Trismegistus. Proza eliadescă dezvăluie aceleași modele ezoterice din *Crater Hermetis*, teme similare despre drumul inițiatic al personajelor: pregătirile ascetice și călătoria interioară, (coborârea în Infern, labirintul), dar și emoția de groază, care susține participarea la călătorie până la descoperirea tainei.

Mircea Eliade a încercat să creeze o imagine integrală asupra manifestării sacralului, apelând, în acest scop, la științele adiacente cercetărilor despre religie. Modul său de studiu al faptelor religioase diferă de cel al istoricilor sau fenomenologilor religiei, iar I.P. Culianu remarcă această distincție: „caută structurile esențiale ale religiei, și de aceea ordonează faptele în categorii. Aceste categorii, rezultante ale descrierii fenomenologice, ar fi apriorice. Ele continuă să funcționeze în mod inconștient în momentul în care omul încetează de a mai trăi în orizontul lor. Un asemenea orizont, care constituie «ontologia arhaică», îi este din nou propus ca meditație omului care nu se mai recunoaște în el, cu intenția de a-l ajuta să depășească criza provocată de ideologiile istoriciste”. [1, pp. 21-22]

În timp ce fenomenologii se limitează la esența religiei, Mircea Eliade În *Tratat de istorie a religiilor* abordează și planul comparatist, la care primii renunță. În *Istoria credințelor și ideilor religioase*, Eliade începe cu termeni trans-istorici, ținând cont și de cronologia manifestărilor sacralului. Acesta observă că istoricii religiilor nu reflectă atât religia, cât istoria. Istoria și fenomenologia trebuie îmbinate armonios în istoria religiilor, formând sinteza *hermeneuticii creatoare*: „Pornind de la hermeneutica materialului istorico-religios, Eliade vrea să ofere jaloanele pentru constituirea unei «antropologii filosofice»”. [Ibidem, p. 23]

În general, hermeneutica este o interpretare a fenomenelor religioase, în vederea unei analize îndreptate spre spiritul uman absolut: “Fie că-i place sau nu, istoricul religiilor nu și-a isprăvit opera după ce a reconstituit istoria unei forme religioase sau i-a determinat contextul sociologic, economic sau politic. Pe lângă toate acestea, el trebuie să-i înțeleagă semnificația – altfel spus să-i identifice și să-i elucideze situațiile și pozițiile care i-au făcut posibilă apariția sau triumful într-un moment anume al istoriei sale”. [4, p. 14]

Fiind artă a comprehensiunii umane, hermeneutica reprezintă o metodă bazată pe texte, pentru clasificarea și descifrarea acestora, dar și modul lor de funcționare, ceea ce o face o metodă aplicabilă în toate domeniile. Astfel, Eliade înaintea conceptul de „*hermeneutică totală*”, care ar cuprinde și analiza textelor literar-artistică, nu doar a fenomenelor religioase: „Este deci greșit a spune că hermeneutica lui Mircea Eliade are drept obiect doar mitul și simbolul. Ea cuprinde, după cum s-a observat de altfel, și premise ale unei hermeneutici filosofice. Mircea Eliade contestă că obiectivul principal ar fi întemeierea unei antropologii filosofice personale. Preocuparea prioritara, fundamentală, rămâne în permanență doar instituirea unei «metode hermeneutice» de valabilitate universală. Definiția «hermeneuticii totale» la Mircea Eliade (...) trebuie deci extinsă de la orice tip de sacralitate, la orice tip de creație spirituală sacră sau profană”. [8, pp. 31-32]

Această „*hermeneutică totală*” dezvăluie intersectarea omului cu sacralul. Această întâlnire se reflectă prin interpretarea și comprehensiunea faptelor religioase, adică prin hermeneutică: „Faptul că hermeneutica duce la crearea de noi valori culturale nu implică ideea că ea nu este «obiectivă». Dintr-un anumit punct de vedere am putea compara hermeneutica cu «descoperirea» științifică sau tehnologică. Realitatea ce urmează a fi descoperită exista încă înainte de descoperire, dar ea nu era zărită, sau nu era înțeleasă, sau nu se cunoștea folosul ei. În același mod, hermeneutica creează semnificații care nu erau sesizate înainte și le evidențiază cu o asemenea vigoare încât, după asimilarea noii interpretări, conștiința nu mai rămâne aceeași. *Hermeneutica creează* transformă în cele din urmă omul; ea depășește simpla instruire, ea este totodată o tehnică spirituală susceptibilă să modifice calitatea existenței înseși”. [4, p. 102]

Sistemul fundamental eliadesc reflectă dialectica sacralului și profanului, a cărei structură universală distinge fenomenele religioase și simbolismul religios, sisteme structurale coerente de simboluri religioase prin a căror noțiuni Eliade interpretează semnificația fenomenelor religioase. Sistemele universale esențiale de structuri simbolice, integrate cu structurile universale esențiale de dialectică a sacralului, constituie cadrul hermeneutic primar la Eliade și reprezintă fundamentul abordării sale fenomenologice.

Analiza structurală a dialecticii sacralului și profanului, procesul universal de sacralizare, îi asigură lui Eliade mijloace pentru a distinge fenomenele religioase. Din aceste considerente, hermeneutica sa este îngrădită de anumite creații importante, cum ar fi dihotomia invariabilă sacru-profan sau relația paradoxală dintre acestea. Anume în hermeneutică Eliade vede unica sarcină potrivită și indisolubilă a istoriei religiilor. Fiind o știință a interpretării, Eliade o caracterizează în *Mefistofel și androginul* drept un răspuns occidental și unicul răspuns inteligent la solicitările istoriei contemporane.

În concluzie, Mircea Eliade, în calitate de cercetător, își direcționează interesul științific spre înțelepciunea antică. Miturile și religiile ocupă un loc de frunte în studiile sale, promovând o abordare originală hermeneutică în studiul acestora. Metoda hermeneutică dezvoltată de Eliade își găsește un loc de seamă în galeria celorlalte metode actuale propuse de alți savanți pentru studiul Istoriei religiilor. Totodată, curiozitatea pentru știința sacră a alchimiei, remarcă indisolubil influențele înțelepciunii primordiale a lui Hermes și ale hermetismului în lucrările lui Mircea Eliade. Reziduul tradiției alchimice poate fi remarcat în știință, mitologie, religie, artă, literatură, psihologie, politică și multe alte domenii ale gândirii intelectuale și ale experienței culturale, dar mai ales aceasta a dat naștere unei științe mult mai concrete - chimia, fapt explicat de Mircea Eliade în cercetarea sa.

BIBLIOGRAFIE

1. CULIANU, Ioan Petru. *Mircea Eliade*. Iași: Editura Polirom, 1998. 408 p. ISBN 978-9734-68-746-6.
2. *Dicționar Enciclopedic*. Coord. generală: M. D. POPA, au colaborat: A. STĂNCIULESCU, F.-M. GABRIEL et al. București: Editura Enciclopedică, 1993-2009. ISBN: 973-45-0143-7.
3. ELIADE, Mircea. *Făurari și alchimiști*. București: Humanitas, 1996. 224 p. ISBN 973-28-0670-2
4. ELIADE, Mircea,. *Nostalgia originilor. Istorie și semnificație în religie*, Traducere de Cezar Baltag, - București: Humanitas, 1994. 270 p. ISBN 978-9735-02-243-3.
5. *Enciclopedia Religiilor*, volumul VI. Coord. generală: M. ELIADE.. New York: Editura Macmillan, 1987. ISBN 978-0029-09-750-2.
6. HERMES, Trismegistos. *Tabula Smaragdina. Divinul Poimandres*. București: Editura Herald, 2006. 176 p. ISBN 594-8417-19-004-2.
7. LACOSTE, Jean-Yves. *Hermeneutics: Encyclopedia of Christian Theology*, volumul I. New York: Routledge, 2005. 1928 p. ISBN 978-0203-31-901-7.
8. MARINO, Adrian. *Hermeneutica lui Mircea Eliade*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980. 478 p. ISBN 978-2070-23-648-0.

CONSIDERAȚII DESPRE DIMENSIUNEA AXIOLOGICĂ A CÂNTECULUI VIEREAN PENTRU COPII

CONSIDERATIONS ABOUT THE AXIOLOGICAL DIMENSION OF VIERU'S SONG FOR CHILDREN

*Cristian SERDEȘNIUC, doctorand,
Școala Doctorală de Științe Umanistice, USM
ORCID: 0000-0001-8522-2523
e-mail: serdesniucristian@gmail.com*

CZU: 821.135.1-93:1(091)

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p87-91

Rezumat: În acest articol este analizată particularitatea muzicalității versului vierean, totodată dimensiunea axiologică a cântecului lui Grigore Vieru consacrat publicului infantil. Pe lângă faptul că este un poet al temelor majore, Vieru mai este și un compozitor de cântece pentru toate vârstele. Cântecele sale educă valori general-umane, promovează cultura bunei vecinătăți, demonstrează legătura organică cu sevele folclorice. Poetul a cântat teme pe care le-a sacralizat în timp: copilăria, casa părintească, verbul matern, satul, prietenia, iubirea, limba, natura, pacea și dorul. Un loc de cinste al creației sale îl reprezintă cântecul de leagăn. Cântecul vierean pentru copii este asociat cu un univers al ludicului și al bonomieii. Textele abundă în diminutive stilistice, imagini artistice, figuri de stil prin care este conturat paradisul copilăriei. Poetul reflectă un tablou fosforiscent, o ambianță irenică, un univers în care personajele conviețuiesc în armonie și fraternitate. La fel, creația lui Vieru pentru copii este definită prin simplitatea versului, accesibilitate, eliminarea artificialului, umanizarea naturii și dezvoltarea unui teren pentru fantezie continuă.

Cuvinte-cheie: creație viereană, copil, copilărie, muzicalitate, cântec, joc.

Abstract: In this article it is analysed the musicality feature of Vieru's verse, meanwhile the axiological dimension of Grigore Vieru's song devoted to infantile public. He is a poet of important themes, besides that Vieru is also a composer of songs for all ages. His songs educate human values, promote the culture of good neighborhood, prove the organic bund with the folkloric saps. The poet sang themes sacralized in time, such as: childhood, parental house, maternal verb, village, friendship, love, language, nature, peace and longing. The lullabies represent an honour place in his creation. Vieru's song for children is associated with the ludic and bonhomie universe. The texts abound in stylistic diminutives, artistic pictures, figures of speech through which is outlined the paradise of childhood. The poet reflects a phosphorescent panel, a peaceful ambiance, a universe in which the characters cohabit in harmony and brotherhood. Vieru's creation for children is also defined through the simplicity of the verse, accessibility, exclusion of the artificial, humanisation of nature and development of a land for continuous fantasy.

Keywords: Vieru's creation, child, childhood, musicality, song, game.

Una din particularitățile specifice ale creației lui Grigore Vieru pentru copii, dar și pentru cititorul adult, este **muzicalitatea**. După părerea lui Ion Ciocanu, „versurile lui Grigore Vieru se cer puse *pe muzică* ori *muzica – pe ele*” [1, pag. 137]. Proprietatea cantabilității versurilor nu este întâmplătoare în poezia pentru cititorul infantil. Cântecele capătă nuanțe de jocuri spectaculoase. Copilul citește și, intuitiv, se distrează prin imitație. Grație ritmicității armonioase, el le reproduce cu ușurință, chiar după o singură lectură sau audiție. Imitând fenomenele naturii și viețuitoarele din mediul înconjurător – acvatic, terestru și aerian – copilul descoperă lumea și se autoeducă. De la necuvântătoare, prin imitație, copilul preia toate însușirile ce-l fascinează. Din frageda pruncie, copilul este uimit de interjecțiile onomatopice: cântecul cocoșului, mieunatul pisicii, lătratul câțelului, țârâitul greierului, fâlfâitul fluturașilor, trilul puișorilor golași ș.a.: „*Greierașul a cântat, / Cri-cri-cri, / La un chef la împărat, / Cri-cri-cri*” (*Greierașul*). Mai mult, umanizarea vietăților îl

ademeneste spre dorința de împrietenire fraternă cu lumea înconjurătoare: „*Un arici avea o tobă, / Bum-bum-bum, / Toată ziua da în tobă, / Bum-bum-bum*”(Toba ariciului).

Pe lângă multitudinea de poezioare (educative) *jucăușe*, caracterizate prin asonanță, sonoritate, accesibilitate și simplitate, Grigore Vieru este un maestru al **cântecului de leagăn**: „*Nani, puiu, nani-na, / Puișorule, / Bucuroasă-i maica ta, / Puișorule, / Fiindcă are cui cânta, / Puișorule, / Și pe cine legăna, / Puișorule. // Nani-nani, pui frumos, / Puișorule, / Și tătuțu-i bucuros, / Puișorule, / Că e pace și-i senin, / Puișorule, / Grămăjoară ne găsim, / Puișorule*”(Cântec de leagăn). În viziunea poetului, pentru cântecul de leagăn, nu contează atât conținutul versului, pe care pruncul nu-l pătrunde încă, ci mierea muzicalității, vraja sunetelor izvorând din cuvânt care închid pentru somn pleoapele micii făpturi[2, pag. 21]. Pentru copil este importantă relația afectivă, vocea maternă care invocă ritualul de adormire, totodată atmosfera de liniște și siguranță. Vieru asociază cântecul de leagăn cu o „expresie a dragostei pentru copil”[*ibidem*, pag. 21], pentru că reprezintă o confesiune specială, lipsită de artificial, a mamei pentru fătul mult iubit. La fel, cântecul de leagăn este văzut ca un remediu terapeutic prin care copilul se vindecă de frică și neliniște. Întruchipând lumea angelică, mama este mereu alături de odrasla ei, veghindu-i până și somnul: „*Nani, nani, nani-na, / Că mama te-a legăna*”.

Pedagog fiind, recunoscând faptul că muzica este alături de toate nevoile omenești, Grigore Vieru știe cu iscusință cum să impresioneze starea afectivă a cititorului de toate vârstele, nu doar publicul juvenil. Fiind o expresie a sentimentelor umane, ce-și are originile din folclor, împletind teme universale, cântecul a scos la suprafață toate experiențele cotidiene ale țăranului: nașterea copilului, botezul, căsătoria, iubirea, dragostea, munca, moartea. Mai mult, muzica e calea de acces la sufletul omului. Prin cântec, omul râde sau plânge, suferă sau se bucură, speră sau se dezamăgește. Pentru poet, „cântecul e sufletul urgent al vieții omenești. Cântecul este posibilitatea și privilegiul artistului de a gândi auzit, cu voce tare, în mijlocul oamenilor. El este o forță miraculoasă: îndulcește clipa omului trudit și potolește pe omul cel rău. Cântecul seamănă copiilor: el nu poate stăvili răul, dar îl poate amâna”[3, pag. 283].

Recunoaștem faptul că nu orice text poate fi destinat cântecului. Versurile pentru cântec diferă mult de textul liric tradițional. După Vieru, ele au niște reguli aparte [*ibidem*, pag. 284]. Versurile cantabile se memorizează mult mai ușor grație *jocului* de vocale și rime, fascinația expresivă și, bineînțeles, punerea în valoare a temelor majore. Copilul are nevoie de cântece în care să se regăsească și, totodată, să descopere răspunsuri la întrebările-enigmă. În acest scop, autorii de versuri pentru cântece se conformă criteriului esențial al respectării particularităților de vârstă. Copiii însușesc și reproduc cu ușurință cântecele accesibile, în structura cărora se atestă preferențial cuvinte mono- și bisilabice: „*Soare-soare, domn bălai, / Spune câte raze ai? / -Zău că nu știu, măi nepoți, / Câte am, ajung la toți!*”(Cântecul soarelui).

Copiii sunt ființe cu o imaginație pură, lipsită de artificial și rea-voință. Gândirea lor caută mereu să deslușească lucruri neobișnuite, fiind ademeniți de ficțiune. Grigore Vieru recurge la principiul umanizării mediului înconjurător și-l invită pe cititorul infantil să conviețuiască într-un cadru miraculos propriu fanteziei sale. Versurile abundă în personificări spectaculoase, fenomenele naturii manifestă deschidere spre împrietenire, iar lumea necuvântătoarelor este înrolată în aventura jocurilor educative. La Vieru, natura se oferă în totalitate copilului, demonstrându-i fidelitate, protecție și cordialitate: „*Drag ne este soarele, / Că-ncălzește mamele, / Mamele duioasele, / Mamele frumoasele! // Dragi ne sunt izvoarele, / Că răcoresc mamele (...) // Dragi ne sunt steluțele, / Că adorm măicuțele (...)*”(Mamele).

Mai întâi de toate, Grigore Vieru caută, în poeziile sale (inclusiv pentru cântece), să esențializeze rostul vieții pe pământ. Textele sale promovează mesaje grăitoare: *a învăța să-ți iubești*

părinții, a învăța să-ți cinstești patria și neamul, a învăța să ai bunele maniere, a învăța să emani iubire aproapelui tău ș.a. După părerea criticului Mihai Cimpoi, „versurile lui Vieru sunt trecut într-adevăr prin inimă, fie că interpretează teme majore ale contemporaneității, fie că sunt expresia unor sentimente general-umane”[4, pag. 13]. Pe lângă lista de particularități distinctive ale operei vierene, enunțate mai sus, exegetul mai relevă particularitatea tonalității infantile, grație căreia educă în ființa copilului valorile supreme. De exemplu, prin intermediul cântecului „**Țărișoara mea**”, poetul cultivă sentimentul de patriotism și demnitate civică: „*Am un plai ca din poveste, / Țărișoara mea, / Altul mai frumos nu este, / Țărișoara mea*”. Poetul recurge la acest sistem de comparații pentru a altoi în conștiința cititorului infantil ideea că meleagurile natale sunt unice în lume și că vatra strămoșească nu poate fi dată uitării.

Dat fiind faptul că dispoziția copilului e molipsitoare pentru adulți, cântecele vierene pentru copii sunt vesele și săltărețe. Ele promovează starea de bine și jovialitate: „*Bună dimineața, soare, / Soare! / Cel cu fața ca o floare, / Floare! / Cel cu cerul de cicoare!*”(**Bună dimineața**). Copilul le asimilează cu ușurință, le interpretează și se transpune în rolul personajului principal. Astfel, cântecele despre soare îi oferă șansa de a conversa, sub semnul imaginației creatoare, cu astrul ceresc. Deschis pentru toată lumea și dornic de socializare, poetul îi cere copilului să fie adeptul legității strămoșești – să fii prietenul tuturor: „*Așa e prietenia: / Cum doinește ciocârlia! / Cât în ceruri ar cânta, / Nu te sature, nu, de ea*”(**Cântecul prieteniei**).

O altă trăsătură distinctivă a creației vierene, pe lângă valorificarea temelor și a resorturilor stilistice specifice literaturii pentru copii, este **limbajul diminutival**. Abundența de diminutive este un semn al atașamentului familiar pentru cititorul mic, dar și o modalitate de a-și exprima încântarea față de tot ce-l înconjoară: „țărișoara mea”, „măicuța”, „umbreluța spicului”, „steaua plugărașului”, „albinuța”, „toată luncuța”, „auzind mierlița”, „gurița”, „peștișor”, „Călinel”, „pește drăgălaș”, „bobocii mititei”, „fluturașii”, „oițele”, „fetițele”, „mănuțele”, „mioriță”, „botișor”, „nemurele”, „două surioare”, „feciorașii mei” ș.a. La Vieru, aceste diminutive au o conotație familiar-dezmierdătoare, unele sunt forme ale apelativelor alintătoare. După Iraida Condrea, formele diminutive scot în evidență atitudinea pozitivă, plăcerea pentru anumite lucruri[5, pag. 78], totodată exprimă „drăgălășenia pe care o inspiră micuții”[*ibidem*, pag. 78]. Așadar, creația viereană circumscrie un spectru vast de categorii diminutive: cu conotație afectiv-sentimentală; conotație familiar-dezmierdătoare; conotație familiar-apreciativă; conotație familiar-populară; conotație ironică; conotație depreciativ-peiorativă.

Compozitoarea Iulia Țîbulschi recunoaște faptul că adevărata poezie se află la hotarul dintre muzică, cuvânt și un poet adevărat care știe să toarcă firul de aur al poeziei, păstrând echilibrul dintre aceste două sfere[6, pag. 69]. Ea vede în ființa lui Grigore Vieru un valoros poet și muzician, asociindu-l cu un fenomen excepțional pentru propășirea culturii naționale. Versul său cantabil comportă nu doar particularități artistice, ci și instructive. Cântecul vierean devine o parabolă care cultivă calitățile etice. Pe de altă parte, este o baladă care are sarcina de a-l readuce pe om la izvoarele strămoșești. Cântecele lui Vieru promovează tradițiile moștenite din neam în neam, cultura bunei vecinătăți, dragostea pentru verbul matern și demnitatea națională. Mai cu seamă, poetul își cere sie și cititorului o sinceritate în ochii căreia să poată oglindi patria[7, pag. 13]: „*Țară de soare, / Țară de stea, / Nemuritoare, / Dragostea mea! / Țară de floare / Și de noroc, / Țărișoara mea / De busuioc*”(**Țară de soare**).

Totuși sorgintele din care se alimentează universul creației vierene este **ființa maternă**. Dragostea pentru mama este exprimată direct, în cele mai originale expresii, printr-un lirism patetic, în poezioarele pentru copii, dar și prin profunzimea meditațiilor menite publicului adult. Cântecul

despre mama exprimă îngrijorarea nestăpânită pentru despărțirea de arealul copilăriei. Mama e însăși imaginea unei copilării spre care poetul caută stăruitor reîntoarcerea. Dorul pentru revederea locurilor băstinașe capătă dimensiuni amplificatoare. La Vieru, mama nu dispare, ea locuiește lângă Dumnezeu, în veșnicie: „*Măicuța mea: grădină / Cu flori, cu nuci, cu mere, / A ochilor lumină, / Văzduhul gurii mele! / Măicuțo, tu: vecie, / Nemuritoare carte / De dor și omenie / Și cântec fără moarte*”(Mi-e dor de tine, mamă). În deschiderea cărții „O, mamă, dulce mamă” Grigore Vieru afirmă următoarele: „Toate cântecele lumii sunt trecătoare. Dar este un cântec ce dăinuie veșnic. Mereu drag, mereu proaspăt. Despre cea mai sacră ființă, despre cea care ne-a dat viața ei – despre mama. O cântăm zilnic cu toții pe mama, din vremuri vechi-străvechi, de când s-au ivit cuvintele graiului matern”[8, pag. 3].

Eliminând artificialul și dezaprobând dogmatica artisticului de epocă, Grigore Vieru caută hotărâtor să (re)animeze lumea creației sale. Poeziile și cântecele pentru copii sunt definite ca surse de producere a efectului mirării. Tablourile desprind elemente mobile, dinamice și cromatice. Personajele impresionează logica infantilă prin imprimarea unor comportamente neobișnuite, rupte de realitate. Copilul este captat de priveliștea revigorării și de atmosfera ludică. În plan comparativ, cântecele pentru adulți urmăresc scopul de a sensibiliza conștiința umană, accentul fiind pus pe trăirile intense – revenirea acasă, la poalele părintești. Confratele șazecist, Liviu Damian, observă faptul că, la Vieru, din mii de cuvinte zburătoare, din sute și sute de imagini s-a ajuns la acea concentrație extraordinară, exprimată printr-un singur cuvânt: dor”[9, pag. 6]: „*Eu nu cânt că știu cânta, / Hai, dorule, hai, / Dar mă îndeamnă inima, / Hai, dorule, hai, / Și-oi cânta așa mereu, / Hai, dorule, hai, / Că mi-i drag pământul meu, / Hai, dorule, hai!*”(La noi).

Cântecul vierean pentru copii nu doar că este un catalizator al educației temeinice, ci și o sursă pentru degajarea stării de bine. Copilului i se deschide-n față un univers de candoare. Natura îi surâde și-l ajută să-și formeze propriile raționamente. Vulnerabilitatea copilului este protejată de mesajul pacifist: „soarele lucește”; satele Moldovei sunt „aproape de codru, aproape de stele”; primăvara readuce rândunelele acasă; vara impresionează prin dulceața florii de tei; toamna, „auresc frunzele”, „îndulcesc merele”; iarna îl cheamă pe copil să iasă cu săniuța afară ș.a. Spațiul familiar/ domestic (rural) este redat prin schimbul de replici între copil și necuvântătoarele prietenoase: „*Bună vreme, moș Martine! / -Bună vreme, măi copile! / -Încotro cu noaptea-n cap? / -La oraș să-mi iau un brad! / -Bradul un' să-l pui, mă rog?! / -În pădure, în bârlog! / -Păi, în codru brazi nu ai?! / -Am, da-mi pare rău să-i tai!*”(Iată vine Anul Nou!).

Corelat cu izvoarele populare, asociat adesea cu o specie a cântecului bătrânesc, cântecul vierean invocă ceremonialuri folclorice ocazionale. Chemarea ploii este redată în cântecul paparudelor: „*Paparudă-rudă, / Vino de ne udă, / Vino de ne plouă / Cu ploiiță nouă*”(Paparudă-rudă). Copiii sunt ființe neprihănite, ritualul lor are puteri miraculoase. Ei se stropesc cu apă, se iau de mâini și, bucurându-se desculț, silabisesc unduios versurile cântecului. În viziunea lor, ploaia reprezintă o forță viguroasă identică soarelui: „*Vino luminoasă; / Spală mucegaiul, / Să zâmbească plaiul, / Spală și rugina, / Să rădă lumina!*”(Paparudă-rudă).

În mod special, personajele viereane tind spre atingerea strălucirii/ pătrunderii astrului ceresc – soarele. Copilul vierean, bălai și zâmbitor la chip, se vede înrudit cu razele solare. Lumina, la Vieru, este prezența lui Dumnezeu. Este și un semn al neîntinării universului copilăriei – pace, armonie și virtute. Cântecul despre soare redă dorința copilărească de a conviețui într-un mediu antirăzboinic. La fel, soarele topește frica și amărăciunea: „*Soarele, / El luminează toate casele / Cu iubire și pace. / Soarele / Nu se bate-n piept cu razele / Pentru darul ce face. // Trăiască soarele, / Marele soare, / Cel care pentru lume / Ca un noroc răsare!*”(Trăiască soarele!).

Fiind „cântărețul care crește din cântec”[6, pag. 72], Grigore Vieru a demonstrat faptul că muzica este indisolubilă de viața țaranului. Ea s-a născut din neliniștea sufletului, fiind mai puternică decât cuvântul și mai profundă decât tăcerea. La Vieru, cântecul, iubirea și copilăria se întregesc în eternitate, acolo unde locuiește ființa mamei. Poetul a închinat odă pentru tot ce este frumos și sfânt, esențializând idealul umanității.

În concluzie, creația lui Grigore Vieru reprezintă o sursă instructivă pentru educația temeinică a copiilor. Poezia și cântecul lui Vieru cultivă valori moral-spirituale, contribuind semnificativ la formarea și dezvoltarea personalității umane. La fel, poetul impulsionează spre civism și demnitate națională, spre perpetuarea tezaurului strămoșesc. Universul creației sale este autentic prin manifestarea complexității trăsăturilor distinctive – muzicalitate, simplitate, accesibilitate, personificare, miniatural, alegoricul, ludicul ș.a., precum și a implantării în ființa juvenilă a unui mesaj axiologic. Poetul Grigore Vieru demonstrează excepțional faptul că muzica însoțește omul de la naștere și până la moarte, asociind-o cu un ritual mitic. Cântecul de leagăn este un remediu terapeutic pentru copii, dar și o sursă de alinare pentru istovirea mamei. Cântecul pentru copii este asociat cu un joc al candorii, cu o aventură de însușire a rosturilor primare. Jucându-se, copilul imită și se transpune în ipostază de creator al propriilor reguli. Natura, la Vieru, se oferă cu toată dorința de împrietenire, ajutându-l pe micul explorator să-și formeze propriile raționamente. Astfel, în semn de fidelitate și cordialitate, copilul îi înalță odă soarelui, ploii, curcubeului, rouăi, firului de iarbă, stelei ș.a. Interpătrunsă de o multitudine de imagini artistice și figuri de stil, de sonoritate și limbaj diminutival, creația viereană a demonstrat o estetică a reconceptualizării într-o literatură ruptă de dogmatica ideologică.

BIBLIOGRAFIE

1. CIOCANU, I. *Literatura română contemporană din Republica Moldova*. Chișinău: Litera, 1998. 439p;
2. VIERU, Gr. *Cine crede*. Chișinău: Literatura artistică, 1989. 395p;
3. VIERU, Gr. *Cel care sunt*. Chișinău: Literatura artistică, 1987. 358p;
4. CIMPOI, M. *Alte disocieri*. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1971. 254p;
5. CONDREA, I. *Valorile stilistice ale formelor diminutive*. În: Revista „Limba Română”, nr. 7-9(145-147), anul XVII, 2007, pp. 76-81. ISSN 0235-9111;
6. ROIBU, N. *Focul din verb*. (Scriitori prezenți la radio național sau o istorie subiectivă a literaturii). Chișinău: Hyperion, 1991. 315p;
7. VIERU, Gr. *Poezii*. Chișinău: Literatura artistică, 1983. 151p;
8. VIERU, Gr. *Prefață*. În: *O, mamă, dulce mamă*. Chișinău: Editura „Lumina”, 1969. 95p;
9. VIERU, Gr. *Aproape*. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1974. 159p.

Notă: *Lucrarea a fost realizată în cadrul proiectului de cercetare 20.80009.1606.01 Valorificarea științifică a patrimoniului lingvistic național în contextul integrării europene, finanțat de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare a Republicii Moldova.*

RITUALUL VÂNĂTORII ÎN FOLCLORUL ROMÂNESC

HUNTING RITUAL IN ROMANIAN FOLKLORE

SOROCATÎI Oxana,*IP Gimnaziu-Grădiniță Calarașovca, r-nul Ocnîța,**Republica Moldova**oksanabrumarel@mail.ru***TABURCEANU Polina,***doctor, conferențiar universitar UPSC, or. Chișinău,**Republica Moldova**ORCID: 0000-0001-9475-3481**taburceanu.polina@upsc.md*

CZU: 39:398(=135.1)

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p92-99

Rezumat. În acest articol este elucidat specificul ritualului vânătorii în folclorul cinegetic. Prezentul articol se axează pe cercetarea multilaterală a valorilor simbolice pe care le comportă acest motiv. Vânătoarea devine un motiv literar prin care scriitorii meditează asupra unor profunde probleme de natură filozofică, socială, politică, națională, geografică și biologică, concomitent, desigur, cu evocarea, la propriu și la figurat, a unei adevărate vânători.

Operele folclorice în care motivul vânătorii se îmbină în mod tradițional cu cel al călătoriei și cel al explorării geografice, cu inițierea (cunoașterea) și experiența, cu descoperirea și apropierea de natură sunt surse extraordinare care trebuie utilizate în procesul instructiv-educativ.

Cuvinte-cheie: ritual, vânătoare, folclor, act magic, obicei.

Summary. In this article, the specificity of the hunting ritual in hunting folklore is elucidated. This article focuses on the multilateral research of the symbolic values that this motif carries. The hunt becomes a literary motif through which the writers meditate on deep problems of a philosophical, social, political, national, geographical and biological nature, simultaneously, of course, with the evocation, literally and figuratively, of a true hunt.

The folklore works in which the motive of hunting is traditionally combined with that of travel and geographical exploration, with initiation (knowledge) and experience, with discovery and closeness to nature are extraordinary sources that must be used in the instructive-educational process.

Keywords: ritual, hunting, folklore, magical act, custom.

În folclorul românesc vânătoarea era percepută ca un act magic, astfel ea nu poate fi despărțită de funcția ritualică. Prin intermediul vânătorii se reface simbolic scenariul vieții. Menționăm faptul că în societatea tradițională, arhaică, ocupațiile de bază erau agricultura, creșterea animalelor (păstoritul) și vânătoarea. „La români, seria de relatări populare despre vânarea bourului, a cerbului, a ciutei, a leului, a dulfului de mare, sau a vidrei includ realități mitice de cele mai străvechi dintre cele mai originale”. [27] În societățile arhaice vânătoarea era percepută ca un act magic, astfel ea nu poate fi despărțită de funcția ritualică. Prin intermediul vânătorii „se reface simbolic scenariul vieții.” [21, 367] Petre Caraman consideră că „sute de mii de ani omul nu numai că a trăit din vânătoare, dar a asumat o consangvinitate mistică cu animalul.” Ursul și cerbul au deținut, în acest sens, o poziție privilegiată în cultura populației din spațiul carpatic, căpătând funcții totemice. Romulus Vulcănescu este de părere că „la români obiceiurile cu măști de urs coboară până într-o adâncă antichitate și intră prin structura și funcționalitatea lor în compoziția unor aspecte culturale ale specificului nostru etnic”.

[25] Lucia Berdan, într-o reconstituire a acestui obicei străvechi, apreciază: „În cultul lui Zamolxis au fost preluate credințe și superstiții anterioare despre cultul ursului. Acest cult implica și purtarea unor măști-costume, care asigurau pe lângă secretul inițierii depline, și pe acela al ascezei celor inițiați. Adepții lui Zamolxis au putut să practice masacrarea integrală sau parțială, în scopuri rituale, îmbrăcați în piei de urs, după exemplul căpeteniei lor.” [3, p. 89-93] O precizare mult mai semnificativă este aceea că „în faza germinativă, jocul ursului, preluat de români de la geto-daci, s-a desfășurat mult timp în carnavalul de primăvară (...), de unde s-a deplasat în carnavalul de iarnă”. [3, p. 90] Cercetătoarea mai constată: „Trecerea de la un anotimp la altul, de la o vârstă la alta, era socotită de popoarele vechi ca un moment critic, era asemănată cu trecerea de la moarte la viață. Crăciunul, de fapt, înlocuiește anticele sărbători greco-romane, saturnaliile, sărbătorile Soarelui divinizat. În scenariul mitico-ritual al înnoirii periodice a anotimpului, a lumii, se includea și inițierea tinerilor băieți. În același scenariu magico-ritual se includea și violența sacră, ca practică magică de întemeiere”. [3, p. 93] În riturile de trecere, violența sacră marca ruptura dintre vechi și nou. L. Berdan afirmă, în continuare, că astfel de practici violente, cu caracter sacru, se întâlnesc la performarea unor colinde. Aspectul se confirmă cel puțin în cazul a trei colinde transilvănene: *Colinda cerbului*, *Colinda zidarilor* (versiunea arhaică a baladei Meșterul Manole) și *Colinda păcurarilor* (versiunea primară a baladei *Miorița*).

Despre cultul cerbului, Romulus Vulcănescu afirmă că acesta „își trage originea daco-romană dintr-un cult carpatic și unul celtic”, intrat apoi în „etnogeneza dacă”. [25, p. 509] Și în acest caz, ritualurile ce însoțeau cultul s-au transformat, în timp, în reprezentații cu caracter dramatic, apoi în colinde de iarnă: „Colindatul tradițional a fost tot timpul însoțit de colindători mascați în cerb (...). Cerbul este ucis și învie în bucuria aparițiilor din alaiul colindului. În acest scenariu al morții și al învierii, cerbul simbolizează reînnoirea ciclică a naturii, renașterea regnului animal o dată cu cel vegetal”. Iar Mihai Pop investighează sensul străvechi al acestei „minunate legende păstrată în corindă”, formulând ipoteza conform căreia „corinda perpetuează până azi un mit de inițiere” [20, p. 52] al vânătorilor.

Precum în cazul *Colindei păcurarilor*, unde sentința și condamnarea sunt plasate într-un plan ipotetic, la fel ca și moartea celui mic – „*De s-a-ntâmpla să mor eu*” – , în *Colinda cerbului*, „vânătoarea rămâne de fiecare dată suspendată la stadiu de intenție” , ceea ce întărește caracterul ritualic și inițiativ. Din pricina acestei similitudini, în unele texte din s-a produs o contaminare a celor două motive folclorice, printr-o intersectare subtilă în zona personajului principal: „Animalul urmărit este cerb, țapșor, pui de căprioară. În unele variante, animalul urmărit ascunde un personaj uman laic: «Ionuțu măicuții», «fecior de împărat» sau, foarte interesant, într-o variantă din Călinești-Maramureș, întâlnim ca personaj metamorfozat «vătavu oilor», element care vine să ne pună în lumină legătura acestor categorii de colinde cu folclorul păstoresc”. [4, p. 24]

În folclorul românesc întâlnim și motivul vânătorii de zimbri. Acest fapt este menționat și în toate cronicile (*Cronica Anonimă*, *Cronica sârbo-moldovă de la Neamț*, *Letopisețul de la Bistrița*) până la Vasile Ureche, povestea e, în linii mari, aceeași: „Și era între ei un bărbat cu minte și viteaz, cu numele Dragoș și s-au pornit odată cu tovarășii săi la vânat de fiare sălbatice și au dat, pe sub munții cei înalți, de urma unui zimbru...Și au trecut munții și au ajuns pe zimbru la țărnuțelul unei ape, sub o răchită, și l-au ucis și s-au ospătat din vânatul lor (...). Iar Dragoș au descălecat întâi pe apa Moldovei, mai apoi au descălecat la locul Baia și alte locuri... Și și-au făcut pecete domnească pentru toată țara un cap de zimbru. Și au domnit Dragoș voievod doi ani”. Cu toate acestea, creațiile folclorice, dar și numeroasele toponime din zonă, au păstrat în memoria colectivă acea memorabilă vânătoare. Capul de bour este „marcă înregistrată” și însemn statal, de sute de ani. Dragoș rămâne

eroul care a generat acest brand, un „prinț” maramureșean, întâiul domnitor al Moldovei, eclipsat însă de personalitatea puternică a marelui său contemporan – voievodul Bogdan din Cuhea. Grigore Ureche nuanțează legenda: nu-l pomenește pe Dragoș, „vânătorii” devin păstori, iar zimbrul e numit bour. Istoricul Alexandru Filipașcu este de părere că pretextul vânătorii de zimbrul „nu e decât o creație a fanteziei populare, impresionată de prezența fiorosului animal în pădurile virgine ale Maramureșului”. Mircea Eliade, în schimb, apreciază că „legenda lui Dragoș reprezintă una din multiplele variante ale temei vânătorii rituale”, de origine meridională și cu rădăcini în preistorie. Dar vânătoarea rituală a zimbrului e considerată pur autohtonă, pe motiv că, la daci, acest animal se bucura de „un prestigiu religios”.

Inițierea prin introducerea în cultura tradițională constituie aspectul cel mai important al ceremonialului. Învățarea „moștenirii misterioase și sacre” [6, p. 132] se face în mentalitatea arhaică românească prin intermediul (re)memorării acțiunilor arhetipale într-o formă rafinată, care are puterea magică de a reinstaura lumea mitică și de a transforma „personajul principal” al spunerii în chiar strămoșul întemeietor. Cântate în timpul magic al sărbătorilor de iarnă, colindele fac din cuvântul ritual vehiculul pentru mutația spirituală. Personajul evenimentelor mitice este chiar tânărul /tânăra de la casa colindată, numele lui apare în textul ceremonial și îl investește cu toată energia luminoasă de care va avea nevoie în anul următor pentru a se împlini la nivel social. J. G. Frazer notează că inițierea are menirea de „a revela sufletul către neofit pentru a-l face să-și cunoască totetul”. [14, p. 354] Legătura totemică între cerb și flăcăul din colinde este evidentă prin puterea celui din urmă de a auzi animalul (singurul cu această abilitate, deci un ales) sau de a-l vedea.

Colindele despre vânarea unui animal neobișnuit cum e cerbul din basme, de tipul Vânătorul și personajul metamorfozat, au cunoscut o intensă frecvență de circulație în teritoriul românesc. Funcția unor astfel de creații răspunde perfect cerințelor obiceiului, laudând bărbăția, vitejia, curajul, eroismul și iscusința vânătorului, cel înzestrat cu atare însușiri fiind, de fapt, chiar gazda ca adresant al colindei. Actanții întâmplărilor narate sunt: cerbul, sub a cărui aparență se află ființe umane ce nu pot constitui obiect al vânării - o fiară sfântă, un june de viță împărătească, un sfânt precum Ion Sânt-Ion; alt actant e o femeie deosebită, o împărăteasă sau o doamnă, având capacitatea să audă de acasă și să recunoască răgetul sau cântecul cerbului aflat în pădure; apoi un actant important e vânătorul, adică însuși împăratul sau un domn, ambii - artiști ai vânătorii. Savantul Mihai Pop consideră că vânarea cerbului păstrează vestigii ale unui străvechi rit de inițiere. [20, p. 63] Cerbul a fost adeseori asemuit „arborelui vieții din cauza coarnelor lui rămuroase, care se reînnoiesc periodic. Este simbolul riturilor creșterii, al renașterilor. În mai multe cosmologii, cerbul lopătar, prin mugetele lui, trezește viața creată; în arta indiană, arborele este adeseori reprezentat răsărind din coarnele ramificate ale animalului. De asemenea, cerbul este vestitorul luminii și arată drumul spre lumina zilei. În alte civilizații, cerbul este conceput ca mediator între cer și pământ, ca simbol al soarelui ce răsare și urcă spre zenit.” [7, p. 31] Alteori, reprezentat cu o cruce între coarne, cerbul devine imaginea lui Christos, simbolul harului mistic, al revelației mântuitoare. Cerbul este perceput și ca un urmăritor al șarpelui, adică al răului. Ca și vulturul ce devorează șerpii, cerbul este un semn prin excelență favorabil, dar bipolar, căci el distruge prin foc seceta, înăbușind tot ceea ce trăiește cu apă. Cerbul lopătar mai are o trăsătură cu totul specifică: calcă cu copitele din spate exact pe urma copitelor din față, astfel simbolizând modul în care trebuie urmată calea strămoșilor. [7, p. 31]

Feciorului, care a parcurs deja un stadiu inițiativ premergător, i se permite accesul în lumea forțelor primare întrupate de cerb: „*Ionel voinicu / Bine-casculară /Cum se tânguiră /Și se blăstămară*” [8, p. 59]; „*Gheorghe voinicu /P-acolea trecea,/Pe cerb mi-l zărea*” [5, p. 46]. Motivul transformării feciorului în cerb mândru este comun colindelor și basmelor. Vânători preschimbați în

cerbi, conține numeroase indicii inițiatice: „*Cel uncheș bătrân/ El că și-o d-avut/ Nouă fiușori./ El nu i-o-nvățat/ Nice văcărași./ Făr' el i-o-nvățat/ Munții la vânat./ Punte și-au d-aflat./ Urmă de cerb mare./ Atât au urmărit./ Pân' s-au rătăcit/ Și s-au neftinat/ Nouă cerbi de munte*”. [16, p. 122] Tatăl este aici, ca în basmele cu fecioara-războinic, ipostaza maestrului inițiator, bătrânețea lui se traduce în cunoaștere și capacitatea de a modela abilitățile neofiților, dovadă că nu își învață fiii ocupații profane care i-ar face să parcurgă drumurile orizontale din contingent, ci îi îndreaptă spre spațiul privilegiat al înălțimilor. Vânătoarea constituie acțiunea în timpul căreia se transfigurează sinele prin ascuțirea simțurilor și a reflexelor masculine, dar și prin comuniunea implicită cu sălbăticiunile rezervor de energie magică. Numărul fiilor conține deja premisa reușitei inițiatice, din momentul plecării lor pe munte trecând puțin timp până vor descoperi urma catalizatoare a mutației, „puntea” spre noul statut ontologic. Rătăcirea identității umane prin spațiul sacru îi transformă în nouă cerbi, metamorfoza fiind redată în text printr-un lexem pe care îngrijitoarea ediției *La luncile soarelui* nu l-a putut explica. *Dicționarul limbii române* al Academiei trimite lexemul *neft* la definiția lui naft, „petrol brut”. Adjectivul *neftiu*, „de culoarea petrolului, verde-nchis” ne sugerează că verbul insolit din text, a se neftina, sugerează o conversie cromatică în planul animalier, culoarea cerbilor amintind de negrul sepulcral – indiciu al șederii pe lumea cealaltă – dar și de vegetație. Răspunsul fiilor la rugămintea tatălui să revină în mediul matern (mama îi așteaptă cu masa pusă și pahare pline) certifică apartenența lor totală la dimensiunea neîngrădită a ființei: „– *Drag tăicuțul nostru./ Du-te tu acasă/ La măicuța noastră./ Că coarnile noastre/ Nu intră pe ușă./ Făr' numai prin munte./ Picioarele noastre/ Nu calcă-n cenușă./ Făr' numai prin frunză./ Buzuțile noastre/ Nu-și beau din păhare./ Căci beau din izvoare*”. [16, p. 123] Este limpede antiteza între elementele specifice universului familiar și cele ale libertății naturale. Coarnele ample, similare cu reprezentarea razelor solare, nu pot fi cuprinse de deschiderea casei natale, dimensiunea spirituală actuală trebuie să rămână în sacru, cel puțin deocamdată, fiindcă transformarea totemică are o perioadă rituală de împlinire. Muntele constituie sălașul ființelor mitice, atât suprafața lui, cât și adâncurile misterioase, după cum o sugerează prepoziția prin. Al doilea element anatomic fundamental pentru sălbăticiuni, picioarele (care fac legătura între ființă și mediul parcurs), refuză contactul cu energiile mistuite ale vetrei părintești și alege fertilitatea nestăvilită a naturii. Buzele, ca receptacolul vitalității externe, sunt atrase de energia intensă a apelor din străfunduri, căci au devenit incompatibile cu obiectele domestice ce întârzie contactul cu substanțele hrănitoare. Momentul ritual surprins în colindă este al iluminării: anterioritatea învățăturilor împlinite este redată de perfectul compus, iar prezentul indicativ al condiției nedomesticite apare drept efect al acestora. Imperativul adresării cerbilor este în acord cu statutul lor superior, îndreptățit să își alunge tatăl din sfera consacrată a noilor inițiați. Magia contactului cu urma omului sau a animalului reprezintă o credință universală, considerându-se că marca pe care o lasă trecerea pe pământ asigură atât o acțiune mediată prin talpă/ copită, cât și una imediată, pentru că urma e chiar ființa care a lăsat-o. Basmele exemplifică în număr mare efectul contactului cu copita imprimată în sol. Într-un text cules de la un informator din Telega, Prahova, frații pierduți de mama vitregă rătăcesc prin bunget, și băiatul resimte mai intens contactul numinos. Feciorul ars de sete renunță să bea din urmă de vulpe sau de urs și alege urma cerbului, sub influența legăturii totemice. Transformarea imediată aduce pe scenă un animal mirific, capabil să eclipseze astrul a cărui transfigurare este.

Trupul lui, cât era de mare, era numai și numai de aur, de strălucea să-ți ia vederile. Soarele rămăsese pe lângă el ca stelele cele mici pe lângă soare, iar coarnele cică iar fi fost lungi și pline de ramuri, și pe coarne și pe toată rămurica cică erau semănată pietre nestimate de sclipeau de o minune; iar de la vârful unui corn la ălălalt s-a fi cumpănit încetișor de acolo până acolo un leagăn împletit

numai din fire de mătase. [23, p. 43-44] Transformarea totemică are un plus magic, ea venind împreună cu leagănul specific pentru inițierea feminină, după cum ne-o arată colindele de fată mare. Metamorfoza trimite din nou la practicile primitive inițiatice în timpul cărora neofiții foloseau piei de animale pentru a sugera intrarea în existența sălbatică și se comportau potrivit noii forme. Șederea în trupul animalului transformat în casă după sacrificarea lui are o prefigurare intensă în această transsubstanțializare magică: pe tărâmul fără timp feciorul devine fiara sacră, după vânarea ei comunitatea lui preia puterea fiarei prin valorificarea trupului în social. Solul pe care umblă frații abandonăți oferă un alt indiciu pentru momentul sacru: este reavăn și plin de urme sălbatice. Umezeala fertilă, absența unei cărări bătătorite și fauna implicată misterios sugerează un spațiu rezervor de energii propice lumii în care pământul începe să se usuce. Exact vârsta inițiatcă constituie momentul metamorfozei din pădure: „*Tocmai ajunsese flăcăiandru, când o dată, bând apă dintr-o urmă de cerb, începu să-i crească păr și coarne rămuroase, prefăcându-se cu totul în cerb: alerga prin pădure și zbiera ca dobitoacele, numai cu sor'sa vorbea ca oamenii.*” [1, p. 232] *Încă un argument pentru legătura strânsă dintre cornuta sălbatică și flăcău îl găsim în refacerea scenariului inițiatc al înghițirii, însă nu Mistricean este victima aici: „și so tăt dus până-nt-un deal ș-o și audzât zberând cerbu în gura bălaurului”.* [17, p. 295] Cerbul salvat din gura infernului se transformă într-un „fecior frumos” care îmbină funcția fratelui de cruce cu cea a ajutorului năzdrăvan pentru erou. Ritualul inițiatc este aici dublu, feciorul găsit pe deal pătrunde mai întâi în ființa sălbăticiunii, apoi este înghițit de monstru și dobândește cunoașterea necesară pentru cel de-al doilea neofit. În basmul *Crăișor de diamant* feciorii sunt transformați în cornuta solară de o zână orgolioasă de pe celălalt tărâm: „*toț' cerbii care era[u] în lanurile [pe] care le-a văzut de iarbă, de grâu și de iarbă, ăia nu era altceva decât feciori de-mpărați, viteji, năzdrăvani, feciori de popă, care ajunsese până la vila respectivă și toți au refuzat-o pe fata respectivă și ea i-a prefăcut pe toți în niște cerbi*”. [18, p. 107] Proba inițiatcă a confruntării psihologice cu instanța supranaturală are ca scop cufundarea și confundarea identității tinerilor cu sălbăticiunea mirifică. Ei petrec un timp drept „*niște cerbi mândri și frumoș', avea[u] un păr cu totu și cu totu numai de aur, dă sclipița carnea și păru pă ei, pielea pă ei*”. [18, p. 106] Metalul solar decodează șederea în animal ca etapă a devenirii, metamorfoza nu este aici punitivă, ci reprezintă traseul înălțării spirituale prin asimilarea misterelor. Diferența între cerb și ciută este cea dintre animalul ghid și animalul belșug. Sacrificarea cerbului denotă simbioza eroină – vânat, în timp ce împărțirea ciutei construiește o „societate”, nu doar o imagine în miniatură a cosmosului: *Cu cita m-alăturai/ În subsuoară mi-o luai./ Pe mal negru o-arunca/, În genunchi do-ngenunghiai./ Dădui sânge câmpului,/ Iar pielea târgului,/ Tăbăcari s-o tăbăcească./ Parale să-ți dobândească./ Păru-l dădui la trăistari./ Să facă trăisti la măgari.* [19, p. 46] Ofranda căprioarei este menită pământului roditor și meșteșugarilor, două coordonate ale dimensiunii practice a lumii, secătuită de vitalitate. Credința totemică atestă faptul că în anumite împrejurări, „în special în caz de pericol”, omul poate lua forma animalului și la rândul lui „animalul e considerat o dublură a omului, un alter ego al său”. [12, p. 149] Pețirea poate lua, atât simbolic, cât și la nivel mitic, o formă cinegetică, imaginea fiind foarte frecventă în orațiile de nuntă. Ciuta constituie un intermediar între ipostaza inițiatcă a feciorului pornit prin pădurea misterelor și fata ieșită recent din cufundarea izolantă în mit. Transformarea ei constituie indiciul că și-a desăvârșit traseul ritual și a fost asimilată de natura sălbatică a ființei, ca depozitar al tuturor forțelor vitale. Nu întâmplător o voce feminină deconspiră alegoria vânătorii: *Strigă Leana, strigă tare:/ – Nu mi-l credeți, mari boieri,/ Că-i d-un mare prefăcut,/ Ș- are ibomnică greacă,/ Depărtată nouă zile;/ El se duce în trei zile,/ În trei zile pe trei cai:/ P-un' se duce, p-alt se-ntoarce,/ P-altu' cu el împrânzește./ Cătați-l în degețel,/ Veți găsi d-aur inel.* [10, p. 226] Inelul, năframa și cununa reprezintă coduri maritale cunoscute de fecioara

denunțator, printr-o legătură tainică cu ciuta și feciorul. Orațiile de nuntă dezvăluie continuitatea rituală a urmării sub forma alaiului de nuntă pornit spre casa miresei, pe un traseu ce coboară din uranian: *Ș'alergarăm de venirăm,/ Munță cu brajii și cu fagii,/ Ceriu cu stelele,/ Câmpu cu florile,/ Dealu cu podgorile;/ Vălcelili cu viorelile,/ Satile cu fetile./ Când bătu soarli de sară,/ Ieșirăm la drumu-al mare/ Și deterăm de-o urmă de fiară,/ Și stătu toată oștirea 'n mirare./ Unii zăsără că ie urmă de zână,/ Să'i fie împăratului cunună,/ Așa să găsără alți învățatori,/ Mai cunoscători,/ Și găsără că ie urmă de căprioară/ Să-i fie împăratului soțioară.* [22, p. 316] Asemenea epifaniei zoomorfe de la apus, feciorul devenit mire face descoperirea așteptată la plecarea soarelui de pe boltă. Diferența fundamentală este dată de spațiul revelației. Leul somnoros este întâlnit în inima sacrului, în punctul nodal al genezei caracterizat de vegetația nestăvilită și de spinul înflorit, ca sugestie a proliferării principiului distructiv. Urma fetei se află la intrarea în planul social, ceea ce înseamnă că „drumul mare” al deplasărilor mundane face legătura și cu dimensiunea sacră. Îmbrățișând viziunea lui Johan Huizinga asupra manifestărilor spirituale ca atitudine ludică serioasă, Jean-Jacques Wunenburger definește inițierea ca joc ritualic ce servește drept ceremonie de trecere [...]. Scenariul ritului inițiativ simbolizează moartea omului vechi și renașterea unei personalități noi, înzestrată cu o cunoaștere a miturilor sau cu o înțelepciune superioară. [26, p. 60-61] Pus în scenă în momente precis delimitate la nivel cosmic, jocul în urma căruia tinerii se maturizează vine din adâncurile insondabile ale cunoașterii, din momentul în care omul a realizat pascalian că poate înțelege supremația universului: ceea ce cândva a fost joc mut îmbracă acum formă poetică. Sentimentul că omul face parte din cosmos își găsește prima sa expresie, cea mai înaltă, cu calitate autonomă. În joc se adaugă treptat semnificația unui act sacru. Cultul se altoiește pe joc. [15, p. 58-59] *Colindul și Vifleimul*, păstrate doar de români, înseamnă adeziunea noastră la mit, cea care spune mai multe despre sufletul românesc decât o întregă înșiruire de întâmplări istorice.

Prelucrat și perpetuat în elementele de tradiție arhaică, motivul vânătorii a constituit, pentru spiritualitatea românească, un izvor de simboluri și, totodată, un mod de transfigurare artistică a raporturilor dintre om și natură. Latura eroică a confruntării cu sălbăticiunile nu face decât să completeze conturul convențional al activității cinegetice, alcătuit, printre altele, și dintr-un anume apetit pentru aventură, și din seducția pe care o exercită evadarea din ambientul antropizat, pentru a nu mai vorbi de sentimentul misterios al apartenenței la o confrerie odinioară de tip inițiativ. Sedimentele semnificației metafizice a vânătorii sunt conservate în multiple ipostaze ale culturii noastre populare, de la motivele ornamentale zoomorfe utilizate în arhitectură, pictură, obiecte de uz casnic, vestimentar sau religios, până la amplul evantai al formelor de expresie literară – basme, colinde, orații, descânțece, legende, balade. Multiplele conotații ale simbolisticii arhaice subsumate ideii de vânătoare au rezistat multă vreme în repertoriul literaturii populare. Inevitabil însă, timpul le-a erodat, codurile ancestrale menite să permită descifrarea și-au pierdut identitatea, iar locul sensurilor inițiale a fost luat, treptat, de pitoresc.

Folclorul românesc cinegetic consemnează o anume circulație a motivelor având ca obiect cervidele, generate de o mitologie a cerbului. Astfel, o variantă locală a *Corinzii feciorului* are la baza motivul vânătorii cerbului mitic: „*Mărs-o junii la vânare/ Florile dalbe (refren) / Prin pădurea cu fiare/ Tăt vânară cât vânară/ Tăt vânară zi de vară/ Nimica nu-și căpătară/ Când fu coala de cu sară/ Mândră fiară-și căpătară/ Un cerbuț cam surior/ Sub cel deal de cartinior/ Și la coarne-i mugurelu/ Și la par despicațelu.*” (*Corinda feciorului*) Motivul vânătorii cerbului este legat de idealul bărbătesc, al forței și al îndemânării. Lupta dintre cerb și vânător reprezintă conflictul dintre două forțe opuse, dintre animalitatea vorace a forței distructive a vânătorului și fragilitatea începuturilor reînnoirii

universale, cerbul fiind un simbol al acestei reînnoiri periodice a lumii, urmare a faptului că el își schimbă anual coarnele.

Colindul cântat cel mai des de către copiii românilor are ca motiv vânatoarea cervidului înțeleasă ca fiind calea către domnie: „*Am plecat la vânătoare,/ Domn, domn să-nălțăm,/ Să vânăm o căprioară,/ Domn, domn să-nălțăm.*” Urarea face parte din aceeași literatură folclorică din vremuri străvechi cu funcție originală inițiativă, ce asociază înălțarea voievodului în scaunul de domnie cu capturarea alegorică a căprioarei.

Brodând pe marginea ospitalității gazdei, mai multe colinde „de intrare în casă” dezvoltă motivul vânătorii. Depărtându-ne de bestiarii medievali cu vânători, căprioare, solștiții, acest motiv trimite nu numai spre un timp arhaic – legitimând vechimea colindei – ci și spre îndeletniciri specifice românului, ca vânătoare și agricultură.

Motivul vânătorii este legat și cu un alt motiv – venirea pe lume a lui Isus Christos. Emisari ai marii vești, colindătorii găsesc porțile boierilor ferecate aceștia fiind plecați la vânătoare de căprioare. Vânătorul este exponentul unei „caste” arhetipale al cărei model se convertește în convenție și în simbol. În acest punct, fabulosul exploatat în colindă se suprapune cu cel pe care îl întâlnim în multe din basmele românești, când mândrii fii de împărat pornesc la vânătoare ca într-o aventură inițiativă. Numai că de data aceasta, vânătorii sunt mai puțin norocoși – unica lor pradă este un iepuraș – iar scopul mult mai precis: ei doresc să facă din pielea lui „frumos veșmânt Domnului”: „*Am plecat să colindăm/ Domn, Domn să-nălțăm/ Când boierii nu-s acasă/ Domn, Domn să-nălțăm/ C-au plecat la vânătoare/ Să vâneze căprioare./ Căprioare n-au vânat,/ C-au vânat un iepuraș,/ Să facă din pielea lui,/ Frumos veșmânt Domnului.*” [11, p. 25] Colindătorii nu numai vestesc sau urează ci și laudă gazda prosperă.

În folclor vânatoarea poate fi și ca o metaforă a alaiului nupțial ce urmează un traseu paralel călătoriei soarelui pe cer. Plecată odată cu răsăritul de acasă, oastea descoperă urma miresei transfigurate totemic, după ce coboară din planul sacru și se înscrie în social: „*Ș-am vânat țara de sus,/ Despre apus,/ Până caii au stătut/ Și potcoavele-au căzut./ Atunci ne lăsarăm mai jos,/ Pe un plai frumos/ Și-ncepurăm/ De vânarăm/ Munți cu brazi și fagii,/ Dealurile cu podgoriile,/ Luncile cu florile/ Și satele cu fetele./ Dar când dădu/ Soarele-ndesarî,/ Ieșirăm șa drumu cel mare/ Și detem peste o urmă de fiară.*” [9, p. 233]

Vânatoarea în „*țara de sus, despre apus*” conține, într-o sinteză simbolică maximă, acea „zonă obscură” a protagonistului pe care o anunță Mircea Eliade drept condiție *sine qua non* pentru a fi erou solar: „Eroul „salvează” lumea, o reînnoiește, inaugurează o nouă etapă, care echivalează uneori cu o nouă reorganizare a universului.” [13, p. 149] Flăcăul venit la peșit a trecut mai întâi printr-o ascensiune de natură mitică („țara de sus”), unde a înfruntat și a învins monstrul infernal al asfințitului lumii (dinspre apus), iar acum el parcurge traseul invers mersului soarelui: „*Coboară la vale/ Spre soare-răsare*” [2, p. 107], vine dinspre vest ca o întoarcere triumfală a astrului însuși, similară cu repunerea lui pe boltă, în basme. Însăși venirea din înalt semnifică statutul sacru al protagonistului.

Găsirea urmei lăsate de mireasa-ciută la asfințit, dar în punctul central al universului ordonat – „drumul mare” –, reface tiparul eroic și evidențiază finalitatea maritală a inițierii. După ce a înfrânt fiara arhetipală, eroul trece cu alaiul său prin numenal pentru a-l infuza cu energia luminoasă eliberată prin gesturile arhetipale. Abia apoi, ca încununare a procesului de revigorare a lumii, își va întemeia familia.

În concluzie, diferite opere populare în care a fost dezvoltat motivul vânătorii au cunoscut o intensă frecvență de circulație în teritoriul nostru de referință. Funcția unor astfel de creații răspunde perfect cerințelor obiceiului, laudând bărbăția, vitejia, curajul, eroismul și iscusința vânătorului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Basme române*, culegere de G. Dem Teodorescu, ediție îngrijită și glosar de Rodica Pandelescu și Petre D. Anghel, prefață de Nicolae Constantinescu. București: Editura Vitruviu, 1996.
2. Băieșu, Nicolae. *Poezia obiceiurilor calendaristice*. Chișinău: Știința, 1975. 464 p.
3. Berdan, Lucia. *Rit și spectacol în jocul urșilor din Dărmănești*. Bacău, în Acta Musei Maramoresiensis, I, Etnografie și folclor, Sighet, 2002, p. 89-93.
4. Bilțiu, Pamfil. Studiu introductiv la antologia *Sculați, sculați, boieri mari*. Colinde din județul Maramureș. Cluj Napoca: Editura Dacia, 1996.
5. Brăiloiu, C., Comișel, Emilia, Gălușcă-Cîrșmariu, Tatiana. *Folclor din Dobrogea*. Studiu introductiv de Ovidiu Papadima. București: Editura Minerva, 1977.
6. Caillois, Roger. *Omul și sacrul*, traducere Dan Petrescu. București: Nemira 2006
7. Ciobanu, M., Negriu, D. *Motive și simboluri literare*. Chișinău: Prag-3, 2005. 160 p. ISBN 9975-9608-1-2
8. Cireș, Lucia. *Colinde din Moldova. Cercetare monografică*. Cu 72 de melodii transcrise de Florin Bucescu și Viorel Bîrleanu. Iași: Caietele Arhivei De Folclor, V., 1984.
9. Ciubotaru, Silvia. *Nunta în Moldova. Cercetare monografică*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009. 207 p.
10. *Colindatul tradițional românesc. Sens și simbol*. Prefață, antologie și glosar de Sabina Ispas. București: Editura Saeculum Vizual, 2007.
11. *Colinde românești*, volumul II, Coordonator Ioan Bocșa. Cluj-Napoca: Editura Media Musica, 2003.
12. Durkheim, Émile. *Formele elementare ale vieții religioase*. Traducere de Magda Jeanrenaud și Silviu Lupescu. Cu o prefață de Gilles Ferreol. Iași: Editura Polirom, 1995.
13. Eliade, Mircea. *Tratat de istorie a religiilor*. București: Humanitas, 1992.
14. Frazer, J. G. *Creanga de aur*, vol. 5. București: Editura pentru literatură, 1980.
15. Huzinga, Johan. *Homo ludens încercare de determinare a elementului ludic a culturii*. București: Humanitas, 2003.
16. *La luncile soarelui. Antologie a colindelor laice*. Ediție de Monica Brădulescu. București: Editura pentru Literatură, 1964.
17. Nișcov, Viorica. *A fost de unde n-a fost*. București: Humanitas, 1996.
18. Oprea, I. *Basme fantastice românești*, vol. V, Fata din icoană. București: Editura Vestala, 2006.
19. Păsculescu, Nicolae. *Literatură populară românească*, cu 30 arii notate de Gheorghe Mateiu. București: Librăria Socec și Comp., 1970.
20. Pop, Mihai. *Obiceiuri tradiționale românești*. București: Univers, 1999.
21. Ruști, Doina. *Dicționar de teme și simboluri din literatura română*. București: Editura Univers Enciclopedic, 2002.
22. Sandu-Timoc, C. *Poezii populare de la românii din Valea Timocului*, cu o introducere de N. Cartoian. Craiova: Editura „Scrisul Românesc”,
23. Stăncescu, D., *Sur-Vultur. Basme culese din gura poporului [român]*. Ediție îngrijită, prefață și tabel cronologic de Iordan Datcu. București: Editura Saeculum I.O., 2000.
24. Vulcănescu, Romulus. *Măștile populare*. București: Editura Științifică, 1970.
25. Vulcănescu, Romulus. *Mitologia romană*. București: Editura Academiei, 1987.
26. Wunenburger, Jean-Jacques. *Sacrul*. Traducere, note și studiu introductiv Mihaela Căluț. Postfață de Aurel Codoban. Cluj – Napoca: Editura Dacia, 2000.

SURSE ONLINE

27. Hanganu Lilia. *Motive cinegetice în folclorul românesc și cel bulgăresc*. Disponibil: <https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V2761/pdf>, consultat: 21.10.2023

INSCRIȚIE PE-O HARTĂ LITERARĂ – LAZĂR LĂDARIU

INSCRIPTION ON A LITERARY MAP – LAZĂR LĂDARIU

*Beatrice-Maria STANDAVID, dr. prof. gr. did. I
Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”,
Târgu Mureș, România*

*Beatrice-Maria STANDAVID, PhD. prof. did. dg. I
„Mihai Eminescu” National Pedagogical College,
Târgu Mureș, Romania
ORCID: 0009-0001-4274-1726*

CZU: 821.135.1-94 „20”

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p100-104

Abstract. Lazar Lădariu is a writer from Mures. He established himself in Romanian literature through an original artistic vision. The feelings of love, life, death, time, purity, along with symbols of Romanian spirituality: the village, longing, faith - are the main themes of the creation.

The poet defines his condition characterized by a continuous state of restlessness. He finds stability by foreshadowing another universe - a unique poetic world.

Keywords: literature, sensibility, nature, cosmos, ephemera.

Argument. A vorbi despre un scriitor născut pe meleaguri mureșene este ca o primăvara eternă. Valorificarea operelor acestor promotori ai culturii este o datorie de onoare și o șansă de care devenim conștienți în timp. În realizarea materialului *Inscripție pe-o hartă literară – Lazăr Lădariu*, s-a realizat analiza literară a cinci volume ale autorului, utilizate ca material de studiu precum și aprecierile criticilor interesați de creația scriitorului.

Autorul – poet și prozator ardelean – s-a remarcat prin scrierile sale, adevărate comori care leagă trecutul și prezentul poporului nostru printr-un invizibil fir al admirației față de locurile în care au prins rădăcini adânci, oamenii acestor meleaguri.

Cuvinte-cheie: literatură, sensibilitate, natura, cosmos, efemer.

I. PERIPLU BIOGRAFIC

1.1. Coordonatele unui destin

Lazăr Lădariu s-a născut 25 martie 1939, pe plaiuri mureșene în Idicel-Sat, ca fiu al lui Mihail și al Fironicăi și a decedat în 1 ianuarie 2019, în Târgu Mureș. [8].

Clasele primare și gimnaziale le face în Idicel-Sat, respectiv Ideciul de Sus. Urmează, apoi, Liceul „Papiu Ilarian” Târgu-Mureș. În anul școlar 1957-1958 își începe cariera didactică, fiind profesor suplinitor la Urisul de Sus, iar în 1958, în urma examenului de admitere, devine student la Facultatea de Filologie de la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, pe care o termină în 1963. Timp de 6 ani, este asistent universitar la Institutul Pedagogic din Târgu-Mureș.

Descoperă plăcerea de a scrie, iar anul 1970 reprezintă debutul publicistic al lui Lazăr Lădariu, când devine corespondent la un cotidian bucureștean *Satul socialist*.

A publicat peste 8000 de articole, iar poeziile i-au fost traduse în numeroase limbi: germană, rusă, maghiară, sârbă, albaneză.

Despre cărțile apărute, au avut aprecieri favorabile critici și istorici literari, scriitori și ziariști: Laurențiu Ulici, Alex Ștefănescu, Cornel Moraru, Gheorghe Perian, Constantin Sorescu, Constantin Crișan, Mihai Sin, Iulian Boldea, Valentin Marica și încă mulți alții.

De-a lungul timpului, Lazăr Lădariu a fost membru al Cenaclurilor literare „Liviu Rebreanu” și „Vatra”, unde a activat până în 1985. Este membru al Uniunii Scriitorilor din România și al Uniunii Ziariștilor Profesioniști din România.

Activitatea literară s-a concretizat în apariția numeroaselor volume de poezie și proză, publicistică, articole, eseuri, alocuțiuni parlamentare, culegeri de folclor.

1.2. A vorbi despre începuturi...

Pentru Lazăr Lădariu, poezia reprezintă „*mișcarea imaginației pe câmpul hârtiei*”, o formă de existență din care izvorăște „*plânsul unui ochi nevinovat*”, zborul cu înălțările și căderile cu care mereu trăim. Poetul afirmă cu mândrie că această dragoste pentru poezie și literatură o datorează profesorului său din liceu, Alexandru Nedelcu.

În perioada liceului, Lazăr Lădariu a scris prima poezie, dar nu a arătat-o nimănui. Mai târziu, a fost încurajat de un coleg și de Romulus Guga să participe la cenaclu, perioada în care și-a format stilul literar. Adevărata întâlnire a lui Lazăr Lădariu cu poezia a avut loc prin Lucian Blaga.

Prima poezie publicată a fost în ziarul „Steaua roșie”, dar adevărata consacrare a venit mai târziu, după concursul de debut, concretizat în „Caietul” de la Albatros, alături de mulți alți poeți. Lazăr Lădariu consideră un câștig faptul că „*trenul său a sosit mai târziu decât al altora*”.

Continuă să scrie în clipe de răgaz și publică o serie de volume.

II. DIAGRAMA UNEI CREAȚII

2.1. Despre poezie

O incursiune în creația lirică a lui Lazăr Lădariu conturează o personalitate complexă a lumii literare contemporane, un poet care trăiește o perfectă comuniune cu lumea înconjurătoare și cu sine însuși.

Talent înnăscut, autor a numeroase poeme memorabile, Lazăr Lădariu a intrat în memoria cititorilor ca un poet sensibil, care reflectă asupra unor principii de bază ale vieții: sentimentele de dragoste, viața, moartea, timpul, puritatea, dar aduce în prim-plan, într-o viziune proprie și simbolurile spiritualității românești: satul, dorul, credința.

Temele care ilustrează sensibilitatea poetului: condiția omului, soarta schimbătoare, ireversibila trecere a timpului, rotirea anotimpurilor, pot fi exemplificate făcând apel la câteva opere lirice, urmărindu-le evoluția în etape diferite ale creației. Volumele avute în vedere sunt: „Câmpuri cosite de ceață” (1985), „Planete pentru iscoadele albe” (1995), „Dimineți fără coloane” (1994), „Onomastica ierbii” (2001), „Litaniile cerului” (2006).

Volumul de debut individual „Câmpuri cosite de ceață” (1985) se constituie într-un material cu forță de expresivitate și sugestie. Metatextual, se întrevide o continuă stare de neliniște și emoție constructivă, merită să aducă în fața lectorului imaginea poetului conștient de propria sa valoare, dar și de rolul poeziei – „*formă de rezistență a spiritului la abandonarea în anonimat*”, așa cum aprecia criticul Cornel Moraru. [7, p. 2].

Poemele apărute la Editura Dacia din Cluj Napoca, dedicate „*Soției, Doinița Steluța*”, sunt prefațate de Alex Ștefănescu, cu un material intitulat „Modernitatea unui tradiționalist”. [4, p. 78].

Volumul „Planete pentru iscoadele albe” (1995) se constituie într-o trecere în revistă a sentimentelor umane supuse trecerii ireversibile a timpului. Cuprinde texte în proză, între care sunt

intercalate poezii dedicate fiecărui anotimp. Cele douăsprezece planete ale lunilor sunt închinat *Iscoadelor albe*, fulgilor de nea, care cotropesc orașul „*cu nepoftitul lor plâns de zăpezi*”, așa cum imagina poetul

În „*Dimineți fără coloane*” (1994) autorul realizează un univers imaginar, în care lumina dezvăluie cititorului o lume lipsită de limite și de suport material. Relația dintre condiția omului supus marii treceri și perenitatea elementelor naturii se constituie în leitmotive ale volumului.

Un alt volum, „*Onomastica ierbii*” (2001), reia tema trecerii ireversibile a timpului. Dilema pe care o evidențiază Lazăr Lădăriu pe parcursul întregului volum se referă la incapacitatea poetului de a recepta timpul ca pe un aliat. „*Recenta carte de versuri a lui Lazăr Lădăriu poartă un titlu semnificativ, ceva ce relevă din timbrul ei, tulburător și melancolic, oracular și grav totodată, dar și din substratul etnic ce alimentează multe din piesele de rezistență ale volumului „Litaniile cerului”, astfel a fost primit volumul de critica de specialitate [1, p. 6].*

2.2. Condiția omului într-un timp trecător

Condiția omului trecător printr-o lume ce nu-l acceptă întotdeauna și reprezentarea timpului care păstrează amintirea neștersă, sunt temele definatorii ale poeziei *Expulzat cu bucurie din Teritoriul Nimănu*, [2, p. 53] din volumul „*Câmpuri cosite de ceață*”. Textul emoționează prin cadrele inedite ce surprind transformările existențiale la care e supus omul între viață și moarte, conturând astfel mai clar tema sorții umane, aflate în continuă schimbare, deși în esență rămâne aceeași.

Metafora *Teritoriul Nimănu* e un spațiu închipuit bântuit de șerpi – simbol al păcatului, dar și de prezența unui *lup al singurătății*. Izolarea poetului într-o casă *de sub pământ* – spațiu al damnării, dar și al creației – sugerează prezența unui cadru ostil și întunecat în care doar *raftul cu cărți* reprezintă o atracție pentru același veșnic oaspete. Repetabilitatea vizitelor, introduce motivul timpului etern, neschimbat și continuu pentru poetul care își acceptă cu demnitate și cu bucurie condiția: „*între naștere și moarte / vizitatorul se întoarce în fiecare seară*”.

Volumul „*Dimineți fără coloane*” aduce în prim plan un alt motiv ce caracterizează condiția omului al cărui trup devine în timp o carceră a sufletului.

Poemul *Din închisoarea trupului meu* se caracterizează prin prezența motivului semințelor ca simbol al continuei regenerări a materiei. Autorul își găsește echilibrul prin intuirea unei alte realități – *eu și malul* – ce reprezintă doi poli existențiali constituiți în părți, ale aceluiași întreg, unite în singurătate. [3, p. 55].

Asemenea omului supus marii treceri și natura pare efemeră, idee exprimată prin metafora malului *nins cu pădăii*, sau prin redarea culorilor de toamnă care îmbracă pădurea. Conștientizarea relației dintre om și natură îl determină pe poet să-și simtă sufletul prizonier în închisoarea trupului, din care, în timp, va răsări mesteacănul. Simbolul acestui copac tulbură prin semnificația sa – coaja sa albă ascunde o viață ce palpă în tăcere: *Departe, / prin aripa transparentă / respiră semințele*.

Ultimii cai face parte din ciclul *Planeta de februarie* din volumul „*Planetă pentru iscoadele albe*”. Titlul poeziei sugerează trecerea iernii puțin câte puțin, timp în care poetul își conștientizează statutul de ființă trecătoare. [4, p. 35].

Autorul utilizează o metaforă sugestivă, pentru a reda imaginea fulgilor de zăpadă, care, într-o cernere a zădărniciilor, într-un *dans somnambulic*, au înfiorat înaltul: *căii cei albi, / doar doi au rămas*. Într-o lume în care doar albul zăpezii este imaculat, poetul simte dorința de a evada dincolo de *zidul cercului*, unde se întrevăd alte fire ale existenței, unde se poate produce miracolul trăirii și al nădejzii: *Dincolo de zidul cercului...se auzea doar herghelia mării*. Versurile finale ale poeziei sunt

simbolice pentru ultimele zile ale iernii în care *ploua cu fluturi pedepsiți*. Fulgii de nea s-au transformat ușor, ușor în picături de ploaie, murind sub ochii noștri.

Tematic, poezia se constituie și într-o meditație asupra sentimentului că omul este supus marii treceri.

O altă viziune asupra trecerii timpului ce-și pune inevitabil amprenta asupra condiției umile a omului e evidentă în volumul „Onomastica ierbii”.

În poezia *Treceri*, din volumul „Onomastica ierbii” privirea poetului se ridică de la pământul marcat de conturul strident al macului într-un lan de grâu, la spațiul cosmic în care luna tresare printre nori, cu simțuri amorțite, pentru a se odihni alături de viețuitoarele acvatice în unda rece a izvoarelor de munte. [5, p. 29].

Transcenderea în această atmosferă imaginată a fost posibilă datorită calității sufletului poetului de a migra în timp și spațiu: „*trecere tăcută / într-o altă lume / de noi odinioară trăită*. Prezentul etern al verbelor: *cântă, tremură, tresare*, conferă existenței o valoare perenă, în care numai autorul deține capacitatea unică de a percepe mișcarea lumii. Trecerile tăcute ale elementelor naturii sunt păstrate de memoria afectivă a unui timp regăsit.

Simbolul *somnului*, prezent în secvența inițială a poeziei, motivează deplasarea atenției poetului, în lumea florei și a faunei surprinse în trăsăturile lor definitorii.

O necuprinsă rugăciune e poezia *Nocturnă* din volumul „Litaniile cerului”. [6, p. 74].

Forma aparent clasică a structurii versurilor nu împiedică poetul să se exprime într-o manieră modernă. Relația pe care o stabilește de data aceasta între condiția sa trecută și prezentă e realizată prin intermediul unui timp care nu operează modificări la nivel comportamental.

Repetabilitatea acțiunii, întâlnită într-o altă formă în poemul *Expulzat cu bucurie din Teritoriul Nimănui*, din volumul „Câmpuri cosite de ceață”, nu provoacă monotonie, ci retragerea în sine a potului: *De ani și ani mă scald tot mai tăcut*

Metaforele *grâul amintirii* și *cicatricile de nori* conturează spectrul cerului în care poetul își caută liniștea – o lume imaginată ca un eden nocturn. Atmosfera de calm și liniște în care Lazăr Lădariu se caută pe sine, poate fi identificat, la un alt nivel, cu spațiul larg și generos al poeziei. Dominarea astrului nopții e exprimată poetic printr-un epitet ornat: *blânda lună, mare, argintată*

Statutul de ființă izolată într-un cadru feeric oferă textului nuanța unei creații romantice pliate pe sufletul sensibil al autorului.

CONCLUZII

Succinta *Inscripție pe-o hartă literară*, ni l-a dezvăluit pe Lazăr Lădariu ca o personalitate apreciată de locuitorii județului Mureș, datorită faptului că a fost atras din totdeauna de literatura națională, universală, de istorie, de agitația deloc liniștitoare a vieții cotidiene și politice.

Emoție – dragoste – frumusețe, acestea ar putea fi coordonatele ce definesc arta lui Lazăr Lădariu, poetul care și-a ascultat întotdeauna inima fără să se mintă, reușind astfel să găsească chei prețioase pentru ușa sufletului fiecărui lector.

Despre Lazăr Lădariu ca poet se pot spune multe: el este unul dintre puștii care reușește să scrie pentru mai multe tipuri de cititori: unii văd măiestria cu care este scrisă poezia, mijloacele artistice deosebite folosite și o apreciază din acest punct de vedere, alții însă, sunt capabili să citească „printre rânduri” și să înțeleagă ceea ce poetul ca persoană vrea să exprime, trăirile și sentimentele lui sau părerea despre un anumit lucru.

Esențială în scenariul liric al autorului, tensiunea limbajului tinde spre un orizont de semnificații nebănuite, dar niciodată exprimate deplin, definind astfel condiția însăși a poeziei.

Lazăr Lădariu este un om care a reușit să ajungă o persoană respectată și apreciată prin muncă asiduă și care nu a uitat de locurile în care s-a născut și de viața pe care a dus-o acolo, evocând frumusețile locurilor natale de câte ori avea ocazia.

BIBLIOGRAFIE

1. BOLDEA, I. *Litanii celeste*. În *Cuvântul liber*. 2007, nr 4. ISSN 1221-4310.
2. LĂDARIU, L. *Câmpuri cosite de ceață*. Cluj-Napoca: Dacia, 1985. 72 p.
3. LĂDARIU, L. *Dimineți fără coloane*. Târgu-Mureș: Tipomur, 1994. 106 p. ISBN 973-9168-25-6,
4. LĂDARIU, L. *Planete pentru iscoadele albe*. Târgu-Mureș: Tipomur, 1995. 80 p. ISBN 973-9168-50-7.
5. LĂDARIU, L. *Onomastica ierbii*. Târgu-Mureș: Tipomur 2001.
6. LĂDARIU, L. *Litaniile cerului*. Târgu-Mureș: Nico, 2006, 98 p. ISBN 978-973-1728-21-6.
7. MORARU, C. *Poezia lui Lazăr Lădariu*. În *Vatra*. 1987, nr 3. ISSN 2066-0952.
8. xxx *S-a stins din viață poetul și jurnalistul Lazăr Lădariu*. Disponibil: <https://www.zi-de-zi.ro/2019/01/01/s-a-stins-din-viata-poetul-si-jurnalistul-lazar-ladariu/> (vizitat 10.08.2023).

**INTERPRETAREA OPEREI „ICKABOG” DE JOANNE KATHLEEN ROWLING
INTERPRETATION OF THE FANTASY NOVEL „THE ICKABOG” BY
JOANNE K. ROWLING**

*Liudmila STEPANOV, profesoară
de Limba și lit. română, GD I,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”
or. Cimișlia, Republica Moldova
liudmilastepanov@gmail.com*

CZU: 821.111-93:82.09

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p105-112

Rezumat: Literatura fantastică este o sursă prețioasă pentru crearea deprinderii permanente de lectură, iar lectura este o modalitate indispensabilă a competenței de a învăța să înveți pe parcursul întregii vieți.

În acest articol mi-am propus să analizez romanul fantastic Ickabog de J. K. Rowling și să ofer acest material ca suport didactic pentru profesorii la disciplină. Sunt de părere că literatura fantastică este o punte către lectura unor opere mai complexe, de asemenea, este tipul de texte artistice care dezvoltă foarte mult imaginația și potențialul creativ al elevilor.

Cuvinte-cheie: analiză literară; rezumat; hartă a personajelor; semnificația numelor de personaje; etimologia, structura și semnificația titlului; abordare interdisciplinară.

Summary: Fantasy literature is a valuable source for creating permanent reading skills, moreover is an indispensable way of competence to learn throughout life.

In this article, I intend to analyze the fantastic novel The Ickabog by J. K. Rowling and offer this information as a teaching support for teachers in the discipline. I think fantasy literature is a bridge to more complex reading works. It also greatly develops the students' imagination and creativity.

Keywords: literary analysis; summary; map of characters; the meaning of character names; etymology, structure and meaning of the title; interdisciplinary approach.

Realizând un exercițiu imaginar, aș plăsmui cartea în forma unui labirint de idei care au abilitatea magică de a se țese în percepția noastră și a ne schimba viziunile, devenind mai buni, or, scriitorul Aurelian Silvestru zice „Părinții ne ajută să devenim oameni, cărțile să rămânem.”

Sunt de părere că *lectura și imaginația* – constituie baza unui proces creator complex, fapt confirmat de mai multe cercetări. Astfel, scriitorul englez Nail Gaiman, argumentează într-o prelegere la Centrul Barbican din Londra, la solicitarea Agenției Lecturii Riding Agency că în anul 2007 a participat la prima întrunire din istoria Chinei, aprobată de partid, despre literatura științifico-fantastică (SF). La un moment dat a întrebat oficialitățile: „- De ce acum?” Literatura SF n-a fost încurajată de mai mult timp în această țară. Răspunsul a fost simplu. Chinezii strălucesc în a executa lucruri după schițe făcute de alții, dar ei nu inovează și nu inventează. Ei nu-și pot imagina. Așa că au trimis o delegație în SUA la Apple, la Microsoft, la Google. Au vorbit cu oamenii de acolo și au descoperit că toți inovatorii în copilărie au citit literatură științifico-fantastică. [4]

Marea mea pasiune sunt lecturile romanelor fantastice, sau științifico-fantastice pentru copii, de aceea, în articolul dat, mi-am propus să direcționez atenția profesorilor spre creația adorabilei scriitoare engleze Joanne Kathleen Rowling care a reușit să creeze un univers fantastic ce contribuie la lărgirea orizonturilor de percepție în rândul cititorilor pasionați. Scriitoarea este un model desăvârșit pentru inspirație datorită operelor superbe recunoscute în toată lumea, dar și datorită faptului că a lăsat cunoscute toate dificultățile prin care a trecut în copilărie, adolescență și maturitate, transformând impedimentele într-un succes remarcabil.

Autoarea romanelor de fantezie „*Harry Potter*”, este mai puțin cunoscută ca autoarea a operei „*Ickabog*” care uimește prin împletirea unui fir narativ de basm cu unul de roman politic.

Opera menționată este o creație care ar putea motiva mulți copii să-și dezvolte deprinderea pentru lecturi sistematizate zilnic.

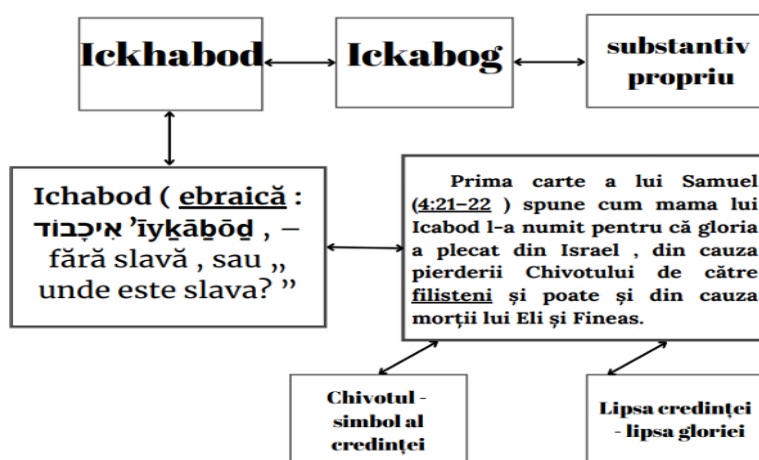
În acest articol, voi interpreta romanul „*Ickabog*”, oferind mai multe detalii referitoare la metodologia de predare-receptare a operelor epice.

Conform Educației literar-artistice, elevul angajat în producerea, redactarea unor texte literare și interpretative, prin cunoașterea apropiată a unor opere și fenomene literare de valoare, se va forma ca cititor cult de literatură, ca personalitate care reușește să delimiteze valorile de nonvalori. „*Scopul educației literar-artistice: (este) formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru educația artistic-estetică generală.*” [1, p. 6]

Aceste obiective denotă intenția bună a sistemului educațional de a călăuzi elevii spre un nivel avansat în propria dezvoltare, însă aceste scopuri pot deveni realitate în situația în care educabilii sunt motivați să urmeze algoritmul propus. Alegerea unui text-suport care îi va impresiona pe elevi este o soluție în acest context, precum afirmă scriitoarea J. K. Rowling: „*Dacă nu-ți place să citești, înseamnă că nu ți-ai găsit cartea potrivită.*” [5]

Opera „*Ickabog*” este creația care explică concepte mari pentru cei mici și care impresionează cititorii de toate vârstele.

Interesant este titlul operei, semnificația acestuia este explicată de autoarea în prefața pentru cartea dată, scrisă în iulie 2020: „Cuvântul *Ickabog* derivă din *Ickhabod*, care înseamnă „cel lipsit de slavă” sau „s-a dus slava”. Cred că veți înțelege de ce am ales acest nume după ce veți citi povestea...” [2, p. 7]



Titlul este constituit dintr-un lexem, un substantiv propriu, cu rădăcini etimologice puternic înfipite în contextul religios. Prima atestare a cuvântului originar din ebraică este în *Vechiul Testament*:

איִכְבֹּד יִיְקָבֹד - 'īyqābōd: [6] în limba ebraică accentul se plasează pe primul sunet al cuvântului – i. Cuvântul, împrumutat în limba engleză, suferă modificări: prin derivare este substituită litera *d* – cu litera *g* și se dublează litera *k*, obținând forma *Ickabog* în care se păstrează accentul pe primul sunet al cuvântului, corespunzător accentului britanic „i” se citește ca *ie*, îmbinarea de sunete „ck” se citește *c*, „a” se aude ca *ă* + *bog* care așa și se pronunță, precum se scrie, astfel, obținem pronunția *iecăbog*.

În conformitate cu DOOM₃ care „recomandă atașarea fără cratimă a articolului sau a desinenței la împrumuturile – chiar neadaptate sub alte aspecte – terminate în litere din alfabetul limbii române pronunțate ca în limba română...” [3, p. 33] forma lexemului *Ickabog* – articulat hotărât la singular se va scrie: *Ickabogul*, sau art. hot. la plural se va scrie *Ickabogii*.

Epuizând analiza gramaticală, fonetică și ortografică a titlului vreau să mă opresc încă un pic pentru interpretarea stilistică a acestuia, deoarece originea arhaică a cuvântului îi conferă, de asemenea, și o nuanță de mister, aspect important pentru conturarea personalității personajului eponim.

Dar, să includem cititorii în contextul operei printr-o relatare rezumativă a subiectului acesteia:

Un împărat pe nume Fred cel Neînfricat trăia fericit în țara Cornucopia până în momentul în care moare croitoreasa principală, motiv pentru care nu se mai simte adorat de curteni și servitori. Dorind să schimbe situația, hotărăște să preia inițiativa și să facă un gest eroic pentru a redobândi admirația subalternilor. Astfel, aflând despre legenda Ickabogului pleacă cu alai să înfrunte monstrul. Campania militară se încheie tragic cu moartea maiorului Bucur și mușamalizarea omorului de către lorzii Clapon și Stupitu care îl induc pe rege într-o stare anxioasă și preiau controlul asupra țării. Consecințele acestei întâmplări au fost drastice, deoarece Cornucopia, dintr-o țară prosperă se transformă într-un stat condus de tirania lacomă a lorzilor menționați. Oamenii îndură foame, copiii sunt închiși pe la orfeline, numărul deținuților crește. Peste câțiva ani, fiul maiorului Bucur, Bert, devine un tânăr neînfricat care pornește împreună cu prietenii săi în căutarea adevărului despre moartea tatălui său și existența Ickabogului. Voi lăsa necunoscut în acest articol finalul operei pentru a motiva cititorii să lectureze integral cartea.

Anterior am menționat că opera este o simbioză dintre basm și romanul politic și vreau să argumentez acest fapt. În context am atestat următoarele *trăsături de basm*:

1. Spațiul acțiunii - un tărâm îndepărtat, inexistent pe hartă (Țara Cornucopia cu orașele Ecleria, Untișoara, Jambonești, Mocirlova);
2. Timpul acțiunii – un trecut foarte îndepărtat, imprecis (*A fost odată ca niciodată...*);
3. Prezența personajelor specifice basmului: Regele Fred cel Neînfricat, Ickabogul – personaj fantastic;
4. Delimitarea clară a personajelor negative de cele pozitive, fiind caracterizate direct de către autor, chiar de la începutul operei.
5. Utilizarea formulelor specifice basmului (*A fost odată ca niciodată* – formulă inițială/introductivă).
6. Finalul este unul fericit în care binele obține victoria asupra răului.

În pofida faptului că în articolele editate în presa engleză creația este menționată ca nuvelă fantastică, consider că se încadrează în specia epică *roman*, deoarece volumul este de aproximativ 300 de pagini, subiectul divulgă un număr impunător de personaje și acțiunea se desfășoară pe mai multe planuri narative, de exemplu, destinul familiei Huluban, sau destinul familiei Bucur, structura de guvernare a țării Cornucopia.

Naratorul este omniscient, fapt demonstrat de povestirea la persoana a III-a, dar în unele momente ale subiectului acesta se identifică cu persoana I singular, creând impresia că se află lângă cititor și îi relatează fidel toate întâmplările. În acest context sunt relevante următoarele exemple „*Ceilalți nu putură răspunde, desigur, dar eu pot. Am să vă spun acum întregul adevăr și sper că n-o să vă supărați că nu am făcut-o mai devreme. Fred chiar îl zărise pe Ickabog prin ceața deasă din mlaștină, în noaptea cea fatală...*” [2, p. 250], „*Se întâmplară mai multe lucruri aproape în același timp, de nici un privitor n-ar fi putut ține pasul cu evenimentele. Dar, din fericire, eu pot să vă spun tot ce s-a petrecut.*” [2, p. 296]

În lumea fantastică creată de autoare, locul și timpul acțiunii sunt inexistente, dar sunt create după prototipul realității de pe planeta noastră, fiind vorba despre organizarea societății într-o țară,

orașe, cu denumiri ce nu pot fi localizate pe hartă, însă care se aseamănă cu trecutul îndepărtat pe care îl cunoaștem din istorie. Prezint mai jos cronotopul operei:

Indicii de timp

„*A fost odată ca niciodată...*” - un trecut foarte îndepărtat (timp specific basmelor).

Acțiunea se desfășoară pe parcursul a mai mulți ani, aproximativ 3-4 ani, deoarece copiii au devenit adolescenți.

Indicii de spațiu

Cornucopia – țară;

Ecleria – capitala Cornucopiei;

Lăptișoara – oraș amplasat la nord de Ecleria;

Jambonești – oraș amplasat la nord de Ecleria;

Ieroboam – orașul de granit, amplasat la nord de Jambonești și Untișoara;

Mocirlova – un loc necunoscut în capătul cel mai de miazănoapte al regatului;

Pluritania – țara vecină.

Printre indicii de spațiu se regăsește și *Mocirlova*, denumire simbol care provine de la substantivul „mocirlă” + sufixul de origine slavă „-ova”, utilizat frecvent la formarea prin derivare a toponimelor. În conformitate cu DEX al Limbii române, lexemul *mocirlă* are sensul de „*Apă stătătoare (de mică întindere) provenită din ploi, revărsări etc. și plină de mâl, de noroi; loc mlaștinos, noroios; noroi, mâl.*” [7] Alegerea acestei denumiri nu este întâmplătoare, deoarece în mitologia multor culturi, mlaștina este asociată cu un loc rău, dezastruos, necurat. Din cele mai vechi timpuri, oamenii au fost speriați de luminile care apar noaptea pe mlaștini:

- Germanii spuneau că luminile din mlaștină sunt fantomele celor care au furat pământ de la vecini - drept pedeapsă, sufletele lor rătăcesc prin mlaștini în căutarea pământului solid;
- În Europa de Nord, se credea că luminile de pe mlaștină sunt spiritele vechilor războinici care păzeau comori;
- Englezii considerau că luminile menționate atrag oamenii în mlaștină sau într-un alt loc periculos;
- În mitologia celtică, mlaștinile erau „porțile spiritelor” - în locul în care pământul aparent solid dispare instantaneu de sub picioarele tale, porțile se deschid către lumea spiritelor și zeităților naturii misterioase, de aceea, celții aduceau sacrificii în mlaștini.
- Khanty și Mansi credeau că întreaga lume s-a născut din „pământ lichid”, adică dintr-o mlaștină. [8]
- Slavii estici și occidentali au tratat mlaștinile ca locuri periculoase și „necurate” în care trăiau diavoli / demoni. Originea mlaștinilor din provincia Vitebsk a fost asociată cu pământul, pe care, în timpul creării pământului de către Dumnezeu, diavolul l-a ascuns în gură și apoi l-a scuipat. [9]

În majoritatea mitologiilor exemplificate mai sus *mlaștina*, care mai poate fi numită printr-un sinonim *mocirlă*, este un loc primejdios, mistic, aducător de nefericire. Astfel se întâmplă și în opera analizată, deoarece nenorocirile din Cornucopia au provenit anume din acel loc îndepărtat și enigmatic în apropierea căruia trăiau mocirlovenii.

Așa precum am menționat în rezumat, în *Cornucopia* se povestea o legendă în care era vorba despre un monstru, Ickabogul, de existența căruia toți știau, dar puțini credeau, astfel, personajul

principal al operei este pe parcursul întregului roman învăluit de mister și incertitudine „...*un monstru care locuia în capătul cel mai de miază-noapte al țării, într-o zonă întinsă, acoperită de mlaștină întunecată, adesea învăluită în neguri, prea primejdioasă ca vreo ființă umană să se aventureze... Unii îl înfățișau ca pe un șarpe, alții drept un dragon sau un lup... avea puteri nemaipomenite. Putea imita voce omenească... Dacă încercai să-l ucizi... se rupea în doi Ickabogi.*” [2, p. 17]

Caracterizarea Ickabogului este o dovadă a creativității locuitorilor din Cornucopia, deoarece câte păreri existau, atâtea înfățișări presupunea monstrul: dragon, strigoi, demon. Personajul, inițial, era o metodă de educație pentru copiii din Cornucopia și o modalitate de a justifica furturile, pentru că părinții aveau grijă să le spună copiilor să fie atenți pentru a nu fi furați de Ickabog, iar când dispărea vreo oaie, de asemenea, se dădea vina pe monstru. Însă, în timp, această legendă inofensivă, devine cea mai periculoasă armă în mâinile unor criminali ticăloși precum sunt lord Clapon și Stupitu.

Pe parcursul romanului am identificat aproximativ 38 de personaje, vă prezint mai jos numele acestora și descrierea succintă a rolului jucat:

1. Ickabog – monstrul din legenda mocirlovenilor, potrivit căreia trăia în mocirla de la miazănoapte;
2. Fred cel Neînfricat – regele Cornucopiei;
3. Lordul Stupitu – mare demnitar la Palatul Regal, bogătan al Cornucopiei;
4. Lordul Clapon – mare demnitar la Palatul Regal, bogătan al Cornucopiei;
5. Porfirio – regele Pluritaniei – țară vecină;
6. Domnișoara Eslanda – cea mai frumoasă domnișă de la curtea regelui Fred, iubirea secretă a lordului Stupitu, iubirea de scurtă durată a regelui Fred;
7. Bertha Bucur – cofetăreasa personală a regelui;
8. Maiorul Bucur – șeful Gărzii Regale;
9. Bert Bucur – copilul Berthei și maiorului Bucur;
10. Dora Huluban – croitoreasa șefă de la palat;
11. Dan Huluban – cel mai priceput tâmplar din Ecleria;
12. Margareta Huluban – fiica lui Dan și a Dorei Huluban, prietena lui Bert Bucur;
13. Heringos – Marele Sfetnic al regelui Fred, om bătrân și foarte înțelept;
14. Gordon Bunescu – prietenul bun al Maiorului Bucur, căpitan în Garda Regală, iubirea secretă a domnișei Eslanda, iar, în final, prim-ministrul Cornucopiei;
15. Soldații Ogden și Wagstaff – susținătorii căpitanului Bunescu, închiși în temniță împreună cu acesta;
16. Mama soldatului Wagstaff;
17. Fratele soldatului Ogden;
18. Hetty Hopkins – o servitoare de la palatul regal;
19. Domnul Hopkins – soțul lui Hetty Hopkins
20. Muma Groh – deținătoarea orfelinatului de copii ai deținuților, așa numiții „trădători” de țară;
21. Căpitanul Goangă – polițistul corupt, tată a trei fii;
22. Roderick Goangă – fiul maiorului Goangă, devine prietenul lui Bert Bucur în pofida faptului că îl necăjea pe acesta;
23. Doamna Goangă – soția maiorului Goangă;
24. Frații Goangă – fiii maiorului Goangă, doi frați ai lui Roderick Goangă;
25. Nobby Năsturel – falsul erou;
26. Doamna Năsturel – impostorul plătit de Stupitu pentru a juca acest rol;

27. Profesorul Tenșală – același impostor care pentru galbeni a jucat rolul unui profesor – expert în Ickabogi, la solicitarea lordului Stupitu;
28. Otto Vălmășeanu – majordomul lordului Stupitu, cel care a jucat rolul doamnei Năsturel și a profesorului Tenșală;
29. Malik Măscărețu – cel mai bun pictor portretist din Cornucopia;
30. Martha – fată orfană din orfelinatul Mumei Groh, prietena Margaretei Huluban;
31. John Ciomăgaru – mâna dreaptă a mumei Groh, băiat violent care bătea copiii din orfelinatul mumei Groh;
32. Tubby File – un măcelar;
33. Zăbăloiu – lacheu la curtea regală, sluga ipocrită care se linguește pe lângă mai marii de la conducere;
34. Soldatul Ghiontea – care devine maior în locul lui Goangă, sluga devotată a lordului Stupitu;
35. Iscoadele – personaje nedenumite, adevărați trădători ai patriei, slugarnicii lordului Stupitu;
36. Garda de apărare împotriva Ickabogului – soldați docili, fideli Lorzilor Stupitu și Clapon;
37. Millicent – camerista domniței Eslanda;
38. Gârbiță – rânđașul lordului Stupitu.

Lecturând numele personajelor enumerate mai sus, sunt evidente similitudinile între opera lui I. L. Caragiale și în romanul *Ickabog* care constă în utilizarea tehnicii *comicalui de nume*, personajele fiind „botezate” corespunzător trăsăturilor principale de caracter sau îndeletnicirilor sale, de exemplu:

Lord Stupitu - originea numelui Stupitu este de la verbul *a stupi* și substantivul *stupit* care semnifică- scuiătură, secreție bucală scârboasă, precum este și personalitatea lordului;

Lord Clapon – lexemul *clapon* în DEX este definit ca „cocoș castrat care foarte repede se îngrașă”, numele face aluzie la obișnuința lordului de a înfuleca mereu, fiind masiv, orgolios și lipsit de înțelepciune;

Familia Bucur - numele provine de la verbul *a bucura*, deoarece existența acestei familii aducea multă bucurie tuturor;

Familia Goangă - cuvântul provine de la onomatopee, semnifică o insectă, iar în expresii are sensul de fleac, minciună, neseriozitate;

Profesorul Tenșală - provine de la verbul *a înșela*, a spune minciuni, cuvântul fiind constituit prin compunere, sudarea pronumelui „te” + verbul „(î)nșală”;

John Ciomăgaru - numele provine de la substantivul *ciomag*, este sugerată îndeletnicirea principală a personajului de a bate copiii de la orfelinatul mumei Groh;

Muma Groh - numele provine de la onomatopee, sunetul emis de porc, este sugerată atitudinea și caracterul rău, nesimțit al mumei care batjocorea, maltrata copiii de la orfelinat, semnificație preluată și din exprimarea populară în care comportamentul needucat se asociază cu comportamentul unui porc;

Lacheiul Zăbăloiu – numele provine de la substantivul *zăbală*, în popor astfel se numesc bubele care ies la colțul gurii, fiind sugerată îndeletnicirea personajului de a vinde și a răspândi toate minciunile ascultate pe ascuns;

Familia Huluban - provine de la substantivul *hulub* care semnifică pacea, iar personajele acestea au participat nemijlocit la stabilirea păcii în Cornucopia.

Regele Fred cel Neînfricat poartă un nume, la prima vedere, foarte nobil, corespunzător pentru un monarh, însă, de fapt, este ironizată personalitatea acestuia care atât la începutul domniei, cât și pe parcursul ei nu a demonstrat deloc abilități de lider, iar determinativul „cel Neînfricat” este doar

un moft al regelui, se redenumeste astfel „pentru că odată reușise să prindă și să omoare o viespe de unul singur, asta dacă nu-i socotim și pe cei cinci valeți și pe servitorul care avea în grijă încălțările regale.” [2, p. 11] Chiar de la începutul operei, este caracterizat direct de către autor, fiindu-i descris aspectul exterior: „Avea părul numai bucle aurii, o frumoasă mustață în furculiță și arăta minunat în pantalonii lui strâmți, tunica de catifea și cămașa cu volane, așa cum purtau cei bogați pe vremea aceea.” [2, p. 11]

De fapt, Regele Fred cel Neînfricat devine doar o marionetă în mâinile păpușarilor, lorzii Clapon și Stupitu, iar concluzia la care ajunsese inițial, despre faptul că „țara părea că se conduce de la sine” [2, p. 12] este doar o iluzie, fiindcă țara funcționa datorită consilierilor demni, în frunte cu Heringos, sfetnicul, care era un demnitar înțelept și onest.

Numele menționate sunt doar o parte din totalitatea personajelor identificate și fiecare este potrivit personajului, determinând caracterul sau preocupările principale.

Stilul principal de organizare al operei este basmul, fapt care simplifică nivelul de receptare al creației, fiind adaptat pentru vârste mici. În același timp, ideile principale explicate în operă sunt departe de a fi simpliste.

În acest context, menționez că romanul ar putea fi studiat în cadrul unui atelier interdisciplinar elaborat de profesorul de limba și literatura română în colaborare cu profesorul de istorie, deoarece la etapa de interpretare a textului artistic pentru înțelegerea ideilor principale este necesară explicația mai multor termeni istorici. De exemplu, forma de guvernământ în *Cornucopia*, în conformitate cu tipologia definită încă de Aristotel este cea monarhică constituțională, fapt confirmat de mai multe trăsături ale monarhiei atestate în contextul operei:

- Șeful statului deține titlul de rege, Fred cel Neînfricat;
- Regele Fred cel Neînfricat a moștenit tronul de la tatăl său Richard cel Drept – prin succesiune;
- Existența unui parlament este sugerată de prezența personajelor Stupitu și Clapon care poartă titlul de lorzi, titlu ce aparține membrilor camerei superioare a parlamentului, din istoria Regatului Unit și, de asemenea, este confirmată de replica personajului Heringos care îi spune lordului Stupitu, atunci când acesta îi relatează evenimentele întâmplare pe mlaștină „...această problemă,... va fi preluată de consilieri. Avem legi și protocoale în Cornucopia spre a rezolva asemenea cazuri de urgență.” [2, p. 102]

Interesante sunt momentele în care se explică cum funcționează un stat în care, după o perioadă îndelungată de *monarhie*, situația trece într-o formă gravă de *tiranie* și care sunt riscurile unei asemenea guvernări „Mulțimea ovaționează când zise căpitanul Bunescu că, în opinia lui, era timpul să încerce să trăiască fără un rege.” [p. 302] - *întemeierea unei revoluții*.

Pentru a manipula societatea, lorzii Stupitu și Clapon au utilizat următoarele metode:

- Frica – cea mai puternică armă pentru a manipula societatea, deoarece este unul dintre sentimentele de bază ale omului, foarte important în cadrul necesității de autoapărare;
- Înlocuirea valorilor adevărate prin false valori, sau a eroilor adevărați (Maiorul Bucur) cu eroi falși: Bravul Nobby Năsturel pentru care a fost înălțat un monument comemorabil pe cea mai mare piață din Ecleria deoarece a fost „jertfa” Ickabogului în drum spre capitală în calitate de mesager, iar regele laș care a fugit de monstru în mlaștină a fost pictat în ipostază de erou și copiile acestui portret au fost trimise și atârinate în toate orașele Cornucopiei;
- Încarcerarea persoanelor incomode puterii de la guvernare (Căpitanul Bunescu etc.);
- Lichidarea persoanelor incomode puterii de la guvernare (Sfetnicul Heringos etc.);
- Mituirea aliaților fricoși care nu se încumetă a opune rezistență (Căpitanul Goangă etc.).

În concluzie, romanul Ickabog de J. K. Rowling este opera care, asemenea unui basm, ne prezintă diferența dintre bine și rău, iar, în același timp, descrie structura complexă a societății, cu diversitatea personalităților care reprezintă tipologii realiste și în baza cărora elevii înțeleg mai ușor atât trecutul istoric, cât și realitatea actuală. De asemenea, opera fantastică este o punte către deprinderea elevilor pentru lecturi permanente, deoarece, dacă operele propuse pentru lectură nu prezintă interes elevilor, probabilitatea că aceștia o vor lectura este foarte mică. În manualele de Limba și literatura română, textele-suport sunt departe de a acoperi această categorie (SF) mult îndrăgită de elevi, cu excepția câtorva basme pe care ei le epuizează încă în clasele primare. De aceea, pentru a le trezi elevilor interesul pentru lectură, vă îndemn să nu neglijați această categorie de texte literare. În context psihologic, romanul Ickabog de J. K. Rowling este opera potrivită pentru a reflecta în baza întrebărilor: „*Ce spun despre noi înșine monștrii pe care îi invocăm? Ce trebuie să se întâmple pentru ca răul să pună stăpânire pe o persoană sau o țară și de ce este nevoie pentru a-l înfrânge? De ce hotărâsc oamenii să creadă în niște minciuni, chiar și în lipsa unor dovezi sau atunci când există prea puține dovezi?*” [2, p. 7] Aici mă opresc pentru a oferi posibilitatea fiecăruia să găsească propriile răspunsuri.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; grupul de lucru: Ion Guțu (coordonator) [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 148 p. : fig., tab. ISBN 978-9975-3437-2-5.
2. Rowling, J. K. Ickabog/ J. K. Rowling; trad. Din engleză de Tatiana Dragomir, trad. Versurilor Florin Bican. – București: Editura Arthur, 2020 ISBN 979-606-788-964-2.
3. Olga COSOVAN dr., formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, În dialog cu norma ortografică: DOOM3 CZU 811.135.1'374 | doi.org/10.5281/zenodo.7038982
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/31-35_51.pdf .
4. <https://clubbib2.wordpress.com/2013/11/18/de-ce-trebuie-sa-citim-literatura-stiintifico-fantasticas/>
5. <https://rightwords.ro/citate/daca-nu-ti-place-sa-citesti-inseamna-ca-nu-ti-ai-gasit--163829>
6. <https://en.wikipedia.org/wiki/Ichabod>
7. <https://dexonline.ro/definitie/mocirl%C4%83/definitii>
8. <https://tinyurl.com/2w2nkjzm>
9. <https://tinyurl.com/2p8rrnty>

**VOCEA COPILULUI ÎN ROMANUL *LEGATĂ CU FUNIA DE PĂMÂNT*
DE LORINA BĂLTEANU**

**THE VOICE OF THE CHILD IN THE NOVEL *LEGATĂ CU FUNIA DE PĂMÂNT*
BY LORINA BĂLTEANU**

Natalia STRĂJESCU

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Catedra Limba și Literatura Română,
Republica Moldova*

Natalia STRĂJESCU

*„Ion Creangă” State Pedagogical University of Kishinev
Department of Romanian Language and Literature
Republic of Moldova
ORCID 0000-0001-9832-2531
strajescu.natalia@gmail.com*

CZU: 821.135.1-31:82.09

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p113-117

Abstract: *Legată cu funia pe pământ* by Lorina Balteanu is a diary-style novel. Here is projected the voice of a young girl from a village in the Republic of Moldova. She is astonished by numerous circumstances and grows up dreaming of traveling to the Big World. The narrator's voice guides us through a variety of scenes that capture with their sensitivity and depth. It is delivered with compassion and empathy to the village world.

Keywords: longing to leave, family, village, relatives, road.

În luna mai a acestui an, scriitoarea Lorina BĂLTEANU a lansat, la Chișinău, primul său roman, *Legată cu funia de pământ*, (editura CARTIER, 148 de pagini), care a fost receptat cu mare entuziasm de criticii literari din Republica Moldova, precum și de publicul cititor. Romanul este scris sub forma unui jurnal, deoarece intenția autoarei a fost „să am un jurnal în care scriu doar despre mine. Așa nu risc să mi-l fure cineva și să-l citească în voce la toți. Nimănu-i nu-i pasă ce simt. Nici mie nu-mi pasă ce cred ei despre mine” [1, p. 148]. Aici este proiectată vocea unei fetițe, locuitoare a unui sat din Republica Moldova, surprinsă în diverse situații și care crește cu dorința „de a pleca departe de locul în care s-a născut, simțindu-se legată de el cum i se pare că e prinsă luna, cu o funie (invizibilă) de pământ” [3]. Chiar din primele pagini, dorul de ducă devine axa tematică a scriiturii. Tehnica narațiunii utilizată de Lorina Bălțeanu e cea a fragmentarismului, iar aceasta nu știrbește din frumusețea textului, ci îi oferă o coloratură aparte: nici un cuvânt nu este de prisos, fraza este una densă, senzorială și poetică. În context, scriitorul Emilian Galaicu-Păun menționează că romanul *Legată cu funia de pământ* este o carte foarte rară. „Marea reușită a acestei cărți este tocmai scriitura. Este acea candoare a textului, și nu suficient de răutăcios pe anumite fragmente. Aceasta face parfumul cărții” [4].

Fiecare personaj face parte dintr-o istorie concretă, are o pagină a sa în jurnalul scriitoarei, iar o dată reflectate, ele nu dispar din text, ci navighează prin întregul conținut și au continuitate existențială. Provoacă emoții și stări sufletești cu ajutorul cuvintelor, autoarea creează mici universuri în care dominantă este vocea fetiței cu dorul de ducă, în palma căreia încap întreaga lume. Fiind întrebată ce abordează în romanul său, Lorina Bălțeanu spune: „E ceva între poem și proză.

Cred că e un țipăt fiindcă, după ce am tăcut mult, chiar și o șoaptă răsună ca un țipăt. Cartea asta e despre toate – și despre singurătate, și despre dorul de ducă, și despre iubirea de mamă și tată, și despre regimul comunist, în care noi am existat legați cu funia de pământ” [5]. Naratoarea, omniprezentă, se regăsește în fiecare pagină și este părtașă la toate peripețiile descrise aici. „O adevărată povestitoare, cu istoriile alese pe cea mai bine aranjată sprânceană din lumea poveștilor” [6].

Istoriile se desfășoară într-un sat din perioada regimului sovietic, care marchează unele evenimente din viața protagonistei noastre. Chiar dacă autoarea sare de la o întâmplare la alta, constatăm o cursivitate și o logică a narațiunii, o „funie” care leagă fiecare peripeție, reușind în același timp să înnoade întemeiat și fluent datele dintre ele. Firul narativ se țese ca o pânză de păianjen „ca într-un caleidoscop, cu imagini când ferm conturate, când răsturnate hipnotic, în tușe precise sau în linii contorsionate de emoții, de întâmplări, de neliniști și de așteptări copilăria acestei fete al cărei nume nici măcar nu îl cunoaștem” [2].

Totodată, constatăm că romanul are și o tentă autobiografică. Fiind întrebată cât de prezentă este propria viață în lucrare, scriitoarea spune: „Toți mă întreabă dacă a existat una sau alta... E o modalitate literară de a finaliza în mintea mea anumite întâmplări. Autobiografia e un material de la care pornești, dar în rest [romanul] este o operă literară, o ficțiune. Frații mei, 7 la număr, sunt adevărați, am avut mamă și tată, mătuși, verișoare, totul a existat în realitate. După mine s-a născut fratele meu, scos din carte” [7].

Fata, protagonista scrierii, s-a născut într-o zi geroasă de iarnă, într-o familie cu mulți copii, ea fiind a șasea. Tata a adus-o de la spital cu sania, a pus-o pe laiță și a plecat în mahala să caute „pe cineva cu lapte în țâțe” [1, p. 7]. În fața ei erau aranjați frații și surorile, care încă nu voiau ca ea să le fie soră. „Voiau să dispar. Mai bine să nu fi existat. Eram monstrul care a făcut-o pe mama lor să o doară” [1, p. 7]. În roman ea nu era nume. Chiar și atunci când i-l potriveau, a existat o situație contradictorie: mama a vrut să o cheme ca pe o soră de-a ei, iar tata – ca pe mama lui. Deoarece nu s-au putut înțelege, o lună fata nu a avut nume. Până la urmă a învins mama. I-au pus numele mătușii sale, iar când a crescut, a înțeles că nu-i place și nu vrea să semene cu mătușa, pentru că o numea fată rea. A vrut să rupă „mitrica”, dar a constatat că fără document nu va putea pleca în lumea mare, iar de la tata știe că „dacă nu ai o hârtie pe care ți-e scris numele, nu ești om ca toți oamenii” [1, p. 64]. Planul pe care l-a pus în funcțiune în legătură cu numele său a mers: „Mai întâi am ras cu lama o literă din numele scris cu cerneală neagră în mitrică. S-a făcut un gol cât o cârpă și am scris repede alta în loc. cu cerneală albastră, fiindcă neagră n-am găsit în toată casa. Nu mi s-a părut destul, de aceea am ras și codița de la litera *a*, s-o prefac în *o*. Tot cu lama” [1, p. 64]. Și-a citit numele de câteva ori, uitându-se în oglindă să vadă dacă îi seamănă. Abia acum a simțit că are și ea un nume, un nume al ei, o identitate construită de propriul său *eu*.

Fata fără nume, respinsă la început de frații săi, a început să vorbească târziu. Muțenia ei avea cuvinte, doar că nu le permitea să iasă afară. La început mama sa crezuse că se încăpățânează și nu vrea să vorbească. Apoi când a văzut că lucrurile se complică, a dus-o la baba Dochia să o descânte de deochi și de sperietură. La această babă veneau toți sătenii ca să primească vindecare. „Oamenii vin după leacuri, dar mai mult după mângâiere” [1, p. 11]. După un întreg ritual și reguli care făceau parte din descântec, fata nu s-a vindecat. Mama era gata să meargă și la mănăstirea din satul vecin, numai că în ea se făcuse spital de nebuni. A făcut ungheraș sfânt acasă: au pus o măsuță sub icoană, a aprins lumânări și au spus rugăciunea pe care mama o știa de la bunica fetei. Nici doctorul nu i-a adus vocea. „Doctorul din sat nu i-a spus mamei mare lucru despre muțenia mea. S-a uitat în fundul gâtului, ca într-o fântână și n-a văzut nicio broască. Iar cel de la raion m-a fotografiat și i-a dat mamei

pozele, pe care fața mea nu se vedea. Erau doar plămâni. Fără niciun cuvânt în ei” [1, p. 12]. De mică, Lorina trăiește într-un spațiu dezagreabil: mama nu o înțelege, frații și surorile au prietenii lor și cercurile lor de interes, iar disconfortul constant îi sporește dorința profundă de a pleca din sat. Acest îndemn este alimentat constant de vizitele mătușii Muza, care o ademenește tot mai mult, prin poveștile sale, să ia calea pribegiei spre București, să viseze la Parisul prezent în hainele mătușii, în bijuteriile și parfumurile ei, în strălucirea zâmbetului și a istoriilor care o însoțeau mereu. Când se ceartă cu frații, gândul fetei zboară țintă spre tanti Muza: „Când frații mei mă bat cu pumnii în cap, fiindcă nu-i ascult și le răspund urât, eu le spun că tanti Muza o să vină să mă ia de suflet. O să plec la București și n-o să mă mai întorc la ei niciodată... Umblu cu gândul prin lume după dânsa, uneori mă duc și mai departe, pe unde ea încă nu a ajuns” [1, p. 22].

Și despre membrii familiei sale autoarea vorbește într-o manieră poetică, chiar dacă nu de fiecare dată într-o lumină vie. Bunăoară, mama îl ceartă deseori pe tata pentru boacănenele făcute de el. I se pare că are în mâini un boț de plastilină și vrea să-l modeleze după tiparul său, căci aceasta i-a promis bunicii când s-a măritat. „Bunicii nu i-a plăcut viitorul ginere și nici neamul din care se trage. Că-i prea jos de statură, că-i necioplit, că vorbește prea mult, că-i tinda, că-i manda... De aceea mama muncește zilnic, să-l facă pe tata mai bun și mai frumos decât este” [1, p. 37]. Cel mai des fata visează ca părinții ei să divorțeze, iar dorința sa are și o explicație. Mama s-ar mărita cu alt bărbat în alt sat, iar tata s-ar duce, la sigur, la oraș, după cum și-o dorește. Și atunci ea ar putea să plece ba la unul, ba la altul. Iar dacă n-o să-i placă, va putea merge la internat, despre care știe atâtea de la prietena sa. Să poată pleca în lumea mare și să nu se mai întoarcă înapoi. Fiecare pas este bine gândit și proiectat de eroina cărții. Se documentează despre cum trebuie să se descurce într-o lume străină, necunoscută, unde nimeni nu o așteaptă. Ba chiar strânge bani, ruble, sustrasă câte una de la tatăl său sau din cele oferite de fratele său, pe care le primește de la mătuși. Lorinei nu-i dă nimeni nimic. Ea nu le trezește rudelor niciun sentiment de duioșie și pentru asta nu se supără. Cu banii strânși, fata nu-i cheltuie, ci are alte planuri. „Banii mei sunt pentru altceva. Pentru când o să plec în lumea mare. Noaptea, când mă prinde iar dorul de ducă, scot lanterna de sub pernă și, la lumina ei, să nu mă simtă nimeni, îmi număr a câta oară banii. Încă nu sunt de ajuns. Eu vreau să plec departe, iar pentru asta îmi trebuie mulți bani” [1, p. 47]. Răbdătoare, manifestând calități de adevărat economist, naratoarea este conștientă că fiecare copeică aruncată și dosită în pușculița ei va fi folositoare în lumea mare.

Acest dor de ducă nu i-l poate nimeni baricada. Plastic descrie autoarea acest motiv, căruia îi dedică pagini separate: „Când mi se face dor de ducă, mă duc. Ies la marginea satului și aleg un drum. De fiecare dată altul. Nici la școală nu merg pe același. Când termin lecțiile, mă întorc acasă pe un drum, pe care încă nu am mai fost. Chiar dacă uneori înconjur tot satul. Dacă merg pe unde am mers și ieri, mă doare capul” [1, p. 58]. Odată pornită, ea nu merge pe șosea sau drum de piatră, căci nu vrea să fie abătută de nimeni din calea ei: nici de rude, nici de frați și părinți, cu atât mai mult de Ivan Gheorghievici, milițianul, cu motocicleta lui. „De aceea merg doar pe drumuri bătătorite de tălpi, pe care nu te poate prinde nimeni. Și nimeni nu te întreabă unde te duci. Pe acestea se merge cu treabă” [1, p. 58]. Iar Lorina are un scop al ei, o taină care, dacă s-ar realiza, ar schimba traseul său existențial. Fata este măcinată de dorul de ducă, are o dorință extraordinară de a rupe cercul comun și de a obține libertate.

Cea care vrea să „o lege cu funia de pământ”, să o oprească la baștină, să rămână în casa părintească este mama. Acestui personaj naratoarea nu-i oferă vastitate în roman. O antrenează în situații concrete sau evenimente ce țin de familia ei. Unica pagină plină de sentimentalism și căldură pentru mama este cea în care descrie cadoul – o lalea – pe care o confecționează din hârtie, la școală, cu tânăra ei învățătoare, cu prilejul zilei de 8 martie. „Tânăra noastră învățătoare, venită la practică, ne-a explicat că 8 martie este Ziua femeilor și trebuie să ducem floare acasă și să ne felicităm mamele. Să le spunem că le iubim. Eu mamei mele nu i-am spus niciodată cuvinte atât de duioase și nici de

data asta nu știam cum să-i spun” [1, p. 60]. Iar gestul pe care îl face este unul care explică dragostea față de cea care i-a dat viață: „Fără să stau mult pe gânduri, mi-am crestat cu lama degetul mare de la mână și am vopsit lealeua mea în roșu. Cu sânge. Ca mama mea să înțeleagă cât de mult o iubesc, fără să-i spun cuvinte” [1, p. 60].

Mama nu găsea explicație pentru dorul acesta nebun de ducă al fiicei sale. Visa să o vadă bibliotecară, să rămână în locul nanei Raia, care, din cauza că nu avea copii, își răsfrângea toată dragostea asupra Lorinei, dorind chiar să o înfieze. Naratoarei-personaj îi plăcea să citească foarte mult. În acea perioadă erau interzise cărțile cu grafie latină. În ziua când i-a dus nanei Raia la bibliotecă una dintre cărțile *Punguța cu doi bani*, deoarece tanti Muza îi dăruise aceeași carte de trei ori, bibliotecara i-a spus că trebuie să ascundă această carte acasă, „cât mai departe de ochii lumii” și să nu o mai aducă la școală. Fiind copilă, nu înțelegea de ce să o ascundă, nu înțelegea ideologia comunistă și cât de tare își avea adâncite rădăcinile în societate. Frica deportărilor, interzicerea de a citi cărți cu scris românesc, persecutarea celor care merg la biserică era spaima cea mai mare a sătenilor. Prizonieră a acestui spațiu, protagonista vrea să evadeze din el.

În ziua când învățătoarea a prins-o că citește o carte cu „altfel de litere decât cele pe care le învățam noi la școală, s-a dus singură până la magazinul tatei și i-a cerut un kilogram de unt, ca să nu-l părăscă la nu știu care partid. Unt tata i-a dat, iar cartea mi-a adus-o acasă. M-a așezat pe scăunel și mi-a spus cu voce răspicată, că n-am voie să scot cărți din astea din casă. Dacă vreau să mai vină tanti Muza la noi, să-mi țin limba după dinți și să nu mă laud la toți cu neamurile mele de la București. Iar ceea ce vorbim în casă, în casă să rămână” [1, p. 86].

Pe nana Raia mama o rugase să nu iasă la pensie până nu va termina școala mezina familiei, pentru a o putea ține lângă ea. De aceea nici tare nu a insistat ca Lorina să învețe bine, așa cum a făcut-o cu frații ei. Bibliotecară oricum nu avea de gând să devină, deși învăța foarte bine și citise toate cărțile de pe rafturi, iar nana Raia putea „să rămână liniștită în casa părinților ei. Ea doar pentru asta s-a întors din Siberia” [1, p. 127]. Căci dorul de ducă este mai puternic decât ființa acestui copil, conflictul ei interior este mult mai vocal.

Scriitorul Nicolae Popa spune că acest roman pare scris dintr-o răsuflare. Este un roman despre părinți și copii, despre copilărie, despre adolescență, despre prima dragoste, despre drama deportaților și teroarea comunistă, despre viața de zi cu zi a oamenilor din satul sovietic. S-au mai scris lucrări cu această tematică, dar Lorina Bălțeanu o face într-o altă manieră: este directă în vorbire, dar, totodată, atentă la fiecare cuvânt și gând; emoțiile transmise sunt profunde și răscolitoare – de aceea și scriitura ei este plină de patos și însuflețire. „*Este un roman cuceritor. Cu personaje selecte dintr-o copilărie la prima vedere obișnuită, dar până la urmă selectă și ea dacă a ajuns să ne apară pe pagini de roman. Este marea surpriză pe care ne-o oferă proza noastră din ultimii ani. O carte de nelăsat din mână*” [4].

Deși în roman apar multe personaje, 33 la număr cu protagonista noastră, vocea copilului este cea care le domină pe toate. Textual, naratoarea își vizitează toate cunoștințele: frați, surori, părinți, mătuși, unchi, verișoare, nani și nane, preotul satului, vecini, moși și babe, copii din mahala.

În romanul *Legată cu funia de pământ*, Lorina Bălțeanu redă propria sa copilărie, fragmentat. Introduce cât mai multe persoane, oameni aieva, care au făcut parte din viața ei, iar în paginile scriiturii capătă conturul personajelor artistice. Nu sunt personaje fictive, dar sunt cele care își au rădăcinile, împreună cu naratoarea, cu tot amalgamul lor de emoții, în copilăria ei. Scriitoarea redă cu afecțiune și empatie lumea satului, vocea ei purtându-ne printr-o multitudine de scene care surprind prin intimitatea și subtilitatea lor.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂLTEANU, L. *Legată cu funia de pământ*. – Chișinău: Cartier, 2023. 148 p. ISBN 978-9975-86-679-8
2. MUNTEANU, N. *O lume fără drumuri care să te scoată din ea: Legată cu funia de pământ, de Lorina Bălțeanu*. În: *Alecart*. Revistă de atitudine culturală. <https://alecart.ro/legata-cu-funia-de-pamant-cr/> (vizitat 15.08.2023)
3. POPESCU, S. *Postfață*. În: Lorina Bălțeanu. *Legată cu funia de pământ*. – Chișinău: Cartier, 2023. 148 p. ISBN 978-9975-86-679-8
4. <https://www.moldpres.md/news/2023/05/12/23003763> (vizitat 22.06.2023)
5. <https://moldova1.md/p/9373/lorina-balteanu-a-lansat-primul-sau-roman--legata-cu-funia-de-pamant--primele-impresii-ale-criticilor-literari-sunt-favorabile> (vizitat 21.06.2023)
6. <https://booknation.ro/recenzie-legata-cu-funia-de-pamant-de-lorina-balteanu/> (vizitat 25.06.2023)
7. <https://www.moldova.org/nu-sunt-obisnuita-sa-renunt-chiar-si-o-iubire-pana-n-o-fac-praf-nu-ies-din-ea-interviu-cu-scriitoarea-lorina-balteanu/> (vizitat 30.06.2023).

LITERATURA POPULARĂ – FILON AL SPIRITUALITĂȚII ROMÂNEȘTI

POPULAR LITERATURE – THE LINE OF ROMANIAN SPIRITUALITY

Vera ȘEPTELICI, IPLT „Alexandru Ioan Cuza”,
grad didactic I, master în filologie.
Republica Moldova
v.septelici@mail.ru

CZU: 821.135.1-34:39

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p118-123

Rezumat. Omul a ajuns la un nivel destul de înalt în dezvoltare, atât intelectuală, cât și materială datorită faptului că nu a rupt legătura cu spiritualitatea. Suntem poporul născuți din humă și însemnați pe creștet cu untdelemnul sfânt. Obiceiurile și tradițiile moștenite din îndepărtata vreme ne țin pe verticală, ne înobilează și ne poartă prin timp, exteriorizând puterea lăuntrică a neamului ce a fost pus la diferite încercări, însă datorită tezaurului pe care îl deținem ne ridicăm de fiecare dată mai dârzi și mai plini de viață. Literatura populară în toată plinătatea ei ne înalță sufletul până la Domnul și ne aruncă în cele mai îndepărtate vremi, dar la fel de vii, minunate și pline de farmec ca de la începuturi. Avem o datorie sfântă să o transmitem generațiilor ce vin pură și neschimbată, ca pe un izvor dătător de viață.

Cuvinte-cheie: literatură populară, miturile fundamentale, operele folclorice.

Summary. Man has reached a fairly high level of development, both intellectual and material, due to the fact that he has not broken the connection with spirituality. We are the people born from the earth and marked with the holy oil. The customs and traditions inherited from the distant time keep us upright, ennoble us and carry us through time, externalizing the inner strength of the nation that has been put to various trials, but thanks to the treasure we possess we rise each time stronger and fuller of life. Popular literature in all its fullness lifts our soul up to the Lord and throws us into the most remote times, but as alive, wonderful and full of charm as from the beginning. We have a sacred duty to pass it on to future generations pure and unchanged, like a life-giving spring.

Keywords: popular literature, fundamental myths, folklore works.

Motto: „Farmecul poeziei populare îl găsesc în faptul că ea este expresia cea mai scurtă a simțământului și a gândirii.” Mihai Eminescu

Dictonul biblic ne spune, că la început a fost cuvântul prin intermediul căruia omul a început să-și exprime gândurile și sentimentele.

Literatura populară își are începutul în popor, cristalizată într-o multitudine de forme concrete, începând cu proverbe și zicători și finalizând cu poeme complexe, având subiecte impresionante și personaje vii, conflicte puternice pronunțate de un profund conținut filozofic. Astfel literatura populară se autodeclară expresia geniului națiunii și se caracterizează printr-o frumusețe rară a limbii. Și nu ar fi fost literatura populară atât de enigmatică, dacă nu ar sta la temelie poveștile misterioase cu Feți - Logofeți, Ilene Cosânzene, un meșter faur, o oiță năzdrăvană, un Zburător fermecător sau Traian și Dochia. Întreaga literatură română vine din folclorul autohton și se caracterizează prin miturile fundamentale fixate de George Călinescu, care fac trimitere la spiritualitatea și rădăcinile adânci, puternice ale neamului românesc, având și propria mitologie. „Comori neprețuite de simțiri duioase, de idei înalte, de notițe istorice, de crezuri superstițioase, de datini strămoșești și mai cu seamă de frumuseți poetice pline de originalitate și fără seamăn în literaturile străine, poeziile noastre populare compun o avere națională, demnă de a fi scoasă la lumină ca un titlu de glorie pentru nația română”. [1, p. 150]

Literatura populară rămâne cea dintâi literatură a oricărui popor, ea a luat naștere concomitent cu poporul respectiv și i-a cântat dorurile, alinându-i suferințele și credințele în balade, doine, basme sau legende. În literatura populară cel mai des întâlnit sentiment este cel al dorului cu incomensurabilele: credință, dragoste și iubire de neam și țară, legătura spirituală cu casa și satul, tendința de a face frumos și bine tuturor. Un îndrăgostit de literatura populară a fost Mihai Eminescu, care susținea că, în literatura populară găsim „expresia cea mai scurtă a simțământului și a gândirii” căci ea este „limbă a sentimentului”, folosind „cuvântul cel mai simplu”. Temele, dar și motivele creațiilor populare își au geneza în miturile fundamentale, care au fost numite de G. Călinescu piloni ai „Olimpului” nostru. Miturile ne alimentează sufletul și ne face să le retrăim în diverse moduri și spații, povestindu-le sau reiterând un anume ritual, de sărbători, păstrăm vie memoria acelor momente ale unei „întemeieri”, dăm sens mai profund vieții prezente, acțiunilor și aspirațiilor noastre, ieșim din timpul profan, pentru a intra într-unul sacru, veșnic, infinit, precum Coloana fără de sfârșit. Făcând referire la spiritualitatea românească, poetul și filosoful Lucian Blaga constata, în urmă cu peste trei sferturi de secol, că noi, românii, „vrem să fim latini, limpezi, raționali, cumpătați, iubitori de formă, clasici, dar vrând - nevrând suntem mai mult, avem și un bogat fond latent slovo – trac, exuberant și vital, care se desprinde uneori din corola necunoscutului, răsărind puternic în conștiințe. Smerenia și armonia latină ne este adeseori sfârticată de furtuna care fulgeră molcom în adâncimile oarecum metafizice ale sufletului românesc”. Astăzi, mai mult ca oricând, avem nevoie să ne întoarcem la ceea ce a asigurat existența noastră în istorie – spiritualitatea, hrana românului, care se află acum într-o lume al cărei cuvânt de ordine este „globalizarea” și din care nu lipsesc crizele, confuzia, conflictele, deruta, înstrăinarea omului de sine și de cei din preajma lui.

Miturile fundamentale ne reprezintă spiritualitate noastră, reprezintă „matricea stilistică”, a romanității, începând cu mitul etnogenezei „Traian și Dochia”, mitul existenței pastorale „Miorița”, mitul jertfei pentru creație „Monastirea Argeșului” și mitul erotic „Zburătorul”. În literatura populară temele și motivele sunt într-o interdependență, conexiune inevitabilă:

- comuniunea om-natură cu motivele: transhumanța, testamentul, alegoria viață moarte (balada - Miorița);
- jertfa pentru creație cu motivul zidului părăsit, al surpării zidurilor, al visului, al soției zidite, motivul lui Icar (balada Mănăstirea Argeșului);
- tema iubirii cu motivul adorației, mândrei (iubitei), blestemului (doinel);
- binele și răul, cu învingerea binelui asupra răului, în basmele și povestirile populare;
- dorul, o simțire românească unică, un sentiment complex care exprimă iubire, durere, jale, speranță;
- jalea este exprimată mai ales în cântecele populare și este un cuvânt (ca și dor) intraductibil înstrăinarea, cu motivul dezrădăcinării, cuvântul „acasă” este specific românilor, nu înseamnă casa personală, ci o stare de spiritualitate, de asemenea unică - revolta este o atitudine spirituală regăsită mai ales în doine, cu motive diverse ca: haiducie, om care, răzvrătindu-se împotriva asupririi, își părăsea casa și trăia în păduri, singur sau întovărășit de alții, jefuind și prădând pe bogați și ajutând pe săraci), nenoroc, cățanie (stagiul militar, armată);
- ireversibilitatea (care nu se poate întoarce) timpului este o temă filozofică a mitologiei românești ilustrată în doine, balade populare și care a fost preluată de cei mai mari poeți români în poezia cultă (M. Eminescu, L. Blaga).

În timp, literatura populară s-a regăsit în numeroase forme de manifestare. Unele dintre ele își mai păstrează și în zilele noastre caracterul sincretic pe care îl aveau în fazele primare de dezvoltare, când, artele nefiind încă diferențiate, textul vorbit era însoțit de muzică și dans. Creația folclorică românească, lirică și epică, în versuri sau în proză, cunoaște numeroase specii, caracteristice: colinde, legende, balade, orații, doine, strigături, ghicitori, bocete, descântece, basme, povestiri, snoave, anecdote, proverbe.

Pentru prima dată cuvântul doină a fost întâlnit în *Descrierea Moldovei* a lui D. Cantemir. Specia *Doina* rămâne a fi de bază în lirica noastră populară. Ea abordează o tematică variată ce exprimă o mare bogăție metaforică și reacția sufletului omenesc ce este mișcat de sentimentul iubirii, dor, revoltă, de jale, mulțumire, încântare, de înstrăinare, de haiducie, de leagăn etc. În concluzie, doinele se cântă pe melodii specifice, ilustrând prin aceasta caracterul sincretic primitiv al folclorului.

Legenda se remarcă prin faptul că ne ajută să cunoaștem mai bine trecutul istoric al propriului popor, să aflăm lucruri curioase despre strămoșii noștri legendari, să vedem cu alți ochi lumea și să nu excludem tărâmul de dincolo; cu zâne, cu magie, pitici și cu un farmec deosebit. Sferele legendei le putem considera nelimitate - omul putându-și pune întrebări și căuta răspunsuri în legătură cu originea, forma și însușirile tuturor lucrurilor, viețuitoarelor și fenomenelor din univers, încât pe bună dreptate remarca academicianului geograf Grigore Ștefănescu: „Așa de convins este poporul că orice fapt trebuie să aibă o cauză, încât, când cunoștințele lui mărginite nu-i sunt îndestulătoare ca să explice această cauză, el aleargă la legendă, care nu este decât rezultatul imaginațiunii, care voiește să explice prin supranatural un fapt pe care nu și-l poate explica în alt mod”. [5, p. 394] În realitate, însă, omul nu-și pune prea multe întrebări, sau nu consideră necesar să-și complice existența cu întâmplări mai mult decât îi trebuie pentru a-și explica secretele esențiale ale „lumii” în mijlocul căreia trăiește. Ov. Bârlea vorbea de circa 5000 de subiecte de legendă înregistrate, luând în considerație și „legende” istorice, toponimice și onomastice, care, de fapt, sunt tradiții istorice. Desigur, neînregistrate vor fi existând încă numeroase, deoarece, dat fiind caracterul lor local, ele nu cunosc o mare circulație prin variante, cum se întâmplă cu restul prozei populare.

Balada sau cântecul bătrânesc este o specie a poeziei epice prin care se povestesc întâmplări din trecut, cu personaje puține și acțiune scurtă. Baladele noastre populare sunt pastorale (*Miorița*), haiducești, istorice (*Novac și corbul*). Cu un conținut ușor modificat termenul de baladă este folosit și în literatura cultă de către Vasile Alecsandri, apoi Coșbuc, Topârceanu, ș.a

Basmul este creație artistică veche a epicii noastre populare cu diverse procedee și mijloace artistice specifice: întâmplările au caracter fantastic, personajele care participă la ele sunt imaginare, de regulă întruchiparea unor forțe supranaturale, a unor precepte sau idealuri colective. Aspectul fantastic al întâmplărilor și al personajelor ascunde modul specific popular de reflectare a realității, de exprimare a năzuințelor spre adevăr și dreptate, se ascund trăsăturile morale tipice ale oamenilor buni și ale celor răi.

În basmele românești orizonturile sunt larg deschise: călătoriile se fac peste nouă mări și nouă țări; omul pleacă în străini și se întoarce la ai săi cu o concluzie invariabilă - „Român în țară / Duce dorul și suspină”. Privită din acest punct de vedere, creația folclorică ne apare ca un gest multimilenar de armonizare a existenței omului cu pământul țării și cu legile lui specifice. Creația folclorică românească a fost din cele mai vechi timpuri o armă de luptă împotriva nedreptăților de tot felul, a asupririlor sociale și naționale cu care s-a confruntat poporul nostru de-a lungul existenței sale milenare. Nota aceasta de protest străbate deopotrivă lirica și epica populară, de la doină la basm. Ea este, poate, una din cele mai importante trăsături ale folclorului nostru.

După concepția populară, omul cât trăiește are datoria să facă dreptate, să lupte împotriva răului. Apariția eroului în literatura populară marchează epoca în care societatea a devenit conștientă de valoarea individului, de rolul pe care acesta îl poate juca. Literatura noastră populară este bogată în eroi, nu în zei, ca a altor popoare. Pinte-Voinicul sau Viteazul-Vitejilor, Baba-Novac, profilând imaginea demnității ce nu se umilește. Ursan, care înfrânge prin cinste pe asupritorii nedrepti. Toma Alimoș și atâția alții nu puteau să lipsească din panteonul figurilor legendare literatura populară românească.

O altă specie a creației populare este *Poezia obiceiurilor*. În împrejurările deosebite ale vieții și ale muncii omului s-au format, din cele mai vechi timpuri, anumite datini și obiceiuri. Multe dintre acestea, dobândind o lungă tradiție, sunt respectate ca niște adevărate sărbători populare, antrenând întreaga activitate. Astfel, obiceiurile Anului Nou au produs o bogată și variată poezie, cunoscută sub numele de *colinde*, *urături*, *teatru popular*, în care elementele mistice se îmbină cu elementele de baladă, de legende astrale, de pantomimă etc. Obiceiurile legate de muncile primăverii, verii și toamnei, de momentele importante ale vieții omului (naștere, căsătorie, moarte) - ritualuri străvechi - îmbogățesc și colorează, prin conținutul lor, existența socială.

Operele folclorice au câteva trăsături specifice comune, ele sunt anonime, nu au un autor cunoscut. Apărute spontan și circulând pe cale orală, operele folclorice, deși inițial sunt poate produsul imaginației unui singur om, devin cu timpul o creație colectivă, ele fiind transformate și cizelate prin contribuția a numeroși indivizi talentați, aflați, uneori, la distanțe mari și neștiind nimic unul de celălalt. Orice creație folclorică poate fi întâlnită în numeroase variante, care reprezintă transformări și adaptări la gusturi și necesități artistice diferite. Spre exemplu, sunt cunoscute până în prezent peste 160 de variante din balada *Meșterului Manole* și aproximativ 900 din *Miorița*.

Literatura populară se dezvoltă nu prin însumarea creațiilor, ci prin transformarea și selecția lor continuă. Creațiile folclorice care au ajuns până la noi reprezintă o foarte mică parte din cele ce au circulat de-a lungul istoriei. Deși, prin esența lor, folclorul este o creație artistică spontană, supusă unor transformări și adaptări continue la necesitățile mereu noi ale vieții spirituale, orice colectivitate umană își creează, cu timpul, din aceste forme de manifestare artistică o tradiție. Această tradiție folclorică are la bază teme și motive strâns legate de experiența de viață a poporului respectiv, un fond de idei și convingeri specifice, o sumă de imagini artistice și de simboluri particulare, anumite forme și modele structurale și, în sfârșit, un stil propriu. Prin ceea ce au specific și esențial, operele folclorice sunt o cristalizare a experienței de viață în răspunsuri artistice, pe care inteligența și sensibilitatea omului simplu le-au dat, de-a lungul timpului, problemelor fundamentale ale existenței.

Aceste răspunsuri s-au concretizat în teme și motive ca:

- bucuria de a trăi și de a-și împlini dorințele, neliniștea pe care o aduc iubirea;
- solidaritatea și devotamentul în prietenie;
- tristețe provocată de sentimentul îmbătrânirii sau al morții,
- nesupunerea la rău și la împilare;
- revolta împotriva nedreptății;
- credința în triumful binelui;
- pasiunea pentru creație, pentru muncă;
 - sentimentul dureros al înstrăinării de țară și de cei dragi etc.

Datorită schimbării condițiilor de viață și evoluției însușirilor sufletești ale omului, același teme și motive folclorice capătă întruchipări poetice diferite de la o epocă istorică la alta. Spre exemplu, tema muncii în folclorul nostru nou are un caracter profund optimist. Dar, cu toate schimbările ce se

produc în mentalitatea cu care sunt abordate unele teme și motive, în mesajul umanist al folclorului există anumite trăsături esențiale perene, care stau la baza întregii creații populare. Cea mai pregnantă dintre aceste constante este caracterul lui profund național și unitar. Unitatea de limbă, de tradiții morale, obiceiuri, credințe, de aspirații și de idealuri social-politice se observă și în răspândirea pe întreg teritoriul țării a tuturor temelor și operelor folclorice mai importante. Aceleași colinde, descântece, superstiții, bocete, orații, doine, balade, legende și basme pot fi întâlnite în variante ce nu diferă prea mult de la o provincie a țării la alta. Se vede de aici că ideea unității spirituale și a continuității noastre pe aceste meleaguri este o veche și durabilă concluzie a gândirii populare, a reflectării caracterului specific al existenței noastre social-istorice și spirituale în conștiința colectivă a maselor. Ne explicăm astfel de ce românii nu cedau în fața dușmanilor nici când erau copleșiți. Ei mai aveau ceva de apărut - cultura, idealurile, speranța, unitatea vieții lor spirituale, exprimată cu atâta vigoare în creațiile folclorice.

O altă constantă a conținutului creației folclorice românești este sentimentul legăturii stabile a omului cu locul în care s-a născut. De aici izvorăște și pentru natură și pentru tot ce ține de ea: munții și dealurile, văile și câmpiile, apele și pădurile țării, holdele de grâu și livezile de pomi fructiferi, miremele florilor și cântecele păsărilor etc. Din același sentiment al legăturii tainice a omului cu locul în care s-a născut și în care au trăit, s-au bucurat și au suferit părinții, moșii și strămoșii lui, izvorăște și respectul pentru neam și pentru istorie, pentru faptele de vitejie ale eroilor. Exprimând acest sentiment deosebit de puternic, baladele și legendele noastre populare umpleau repede întreaga țară cu ecourile faptelor de vitejie, făcând să vibreze timpurile de știri emoționante sau dramatice. O notă distinctă capătă în creația populară expresia sentimentului iubirii. Lirica românească de dragoste se caracterizează prin intensitate, puritate, gingășie, gust pentru frumos. Folclorul românesc a acumulat de-a lungul timpului o mare bogăție de teme și imagini, și-a format și a menținut în permanență un nivel de exprimare artistică strălucitoare. Așa cum reiese din toate trăsăturile fundamentale menționate mai sus, sensul existenței omului în folclorul nostru nu este ambiguu, neclar. Oamenii nu se zbat în incertitudine. Lupta lor neîncetată este determinată de dorința de a face să se respecte sensul pozitiv, uman, al existenței lor. Într-o formulare mai generalizatoare, putem spune că folclorul nostru literar este expresia dragostei pentru om, a iubirii de viață de țară, un reflex artistic spontan al acestor două sentimente care s-au împletit atât de strâns de-a lungul istoriei poporului român. Limbajul folcloric, deși spontan, este deosebit de bogat în imagini artistice și în figuri de stil (comparații, metafore și simboluri), care îi conferă o valoare stilistică remarcabilă. Prin aceste elemente specifice, stilul folcloric depășește mult capacitatea vorbirii obișnuite de exprimare a gândurilor și sentimentelor, oferind autorilor de literatură cultă un adevărat model de comunicare artistică, perfecționat și viguros. Așa se explică faptul că toți marii noștri scriitori au găsit un izvor nesecat de inspirație nu numai în aria motivelor și a temelor culturii populare, ci și în expresia stilistică a folclorului literar. În creațiile folclorice literare aflăm prima folosire a limbii române ca instrument de cultură. Sfera de utilizare folclorică a limbii noastre fiind foarte largă, iar exercițiul creației populare fiind vechi și efectuându-se destul de intens, limba română are o consacrare culturală și literar-artistică de o îndelungată tradiție. Aici putem menționa, că folclorul moldovenesc se împarte în două grupuri mari: folclorul ritualic și folclorul neritualic.

Creația populară ritualică cuprinde poezia obiceiurilor calendaristice: colinde, urături, teatrul popular:

- „Căluțul”, „Ursul”, „Capra”, „Malanca”, „Jienii”, „Irozii”, „Novăceștii”;
- cântece de stea, orații rostite la umblatul cu „semănatul” etc.
- orații de nuntă – conăcăria, iertăciunea, cântecul miresei;
- poezia obiceiurilor de vară- *Paparuda*, *Drăgaica*, *Cântecul cununii* etc.

Creația populară orală neritualică cuprinde câteva genuri și specii:

- eposul eroic („Gruia”, „Novac”, „Badiu” ș.a.);
- balada („Ilincuța”, „Nevasta vândută”);
- lirica populară – cântecele de dragoste, de Joc, de pahar, romanțele, strigăturile și scrisorile versificate;
- paremiile – proverbe, zicători;
- folclorul copiilor – numărători, cimilituri, frământări de limbă, formule versificate care însoțesc jocurile copiilor – „Ineluș-învârtecuș”, „Mijatca” ș.a.

Proza populară înglobează în sine:

- legende – „Ștefan cel Mare”, „Odochia”, „Legenda mărtișorului”, „Legenda rândunicii”;
- basme – „Făt-Frumos și Ileana Cosânzeana”, „Omul saraiman și zmeii”, „Fata harnică și fata leneșă”;
- povești cu animale – „Lupul și vulpea”, „De ce ursul n-are coadă”;
- povești nuvelistice, parabole, snoave (ciclul cu Păcală și Tândală);
- anecdote; tradiții și povestiri orale.

Printre celebrii folcloriști din toate timpurile, care au adunat cu migală și scrupulozitate creația noastră populară orală, sunt figurile remarcabile ale lui Mihai Eminescu, Vasile Alecsandri, Alecu Russo, Teodor Burada, Petre Ștefănuță, T. Gălușcă, Elena Sevastos, Tudor Pamfile, E. Lebedeva, precum și pleiada cercetătorilor sectorului de folclor al Academiei de Științe din Republica Moldova, de la Academia de Arte „Gavriil Muzicescu”, de la Centrul Creației Populare: Nicolae Băieșu, Dumitru Blajinu, Ion Buruiană, Gleb Ceaicovschi-Mereșanu, Ion D. Ciobanu, Victor Cirimpei, Tudor Colac, Nicolae Demcenco, Iulian Filip, Andrei Hîncu, Efim Junghietu, Maria Mocanu, Sergiu Moraru, Andrei Tamazlîcaru ș.a.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Alecsandri Vasile. *Opere*, vol. III. Chișinău: Hyperion, 1991. 664 p. ISBN 5-368-00959-3.
2. Călinescu George. *Istoria literaturii romane de la origini pana în prezent*. București: Editura Minerva, 1986. 1060 p.
3. Călinescu, George. *Istoria literaturii romane, compendiu*. București: Editura pentru Literatura, 1963.
4. Papadima Ovidiu. *Literatură populară română: din istoria și poetica ei*. București: Editura pentru Literatură, 1968. 724 p. ISSN 2784-031X
5. Ștefănescu Grigore. *Geologia și legenda*. București, 1900, extras din Analele Academiei Române, seria lit. rom. XXII, p. 394.
6. Velculescu Cătălina. *Cărți populare și cultură românească*. București: Editura Minerva, 1984. 219 p.
7. Vrabie Gheorghe. *Retorica folclorului*. București: Editura Minerva, 1978. 317 p.

FENOMENUL INTERTEXTUALITĂȚII ÎN „IONA” DE MARIN SORESCU
THE PHENOMENON OF INTERTEXTUALITY IN "IONA" BY MARIN SORESCU

Polina TABURCEANU,
doctor, conferențiar universitar UPSC, or. Chișinău,
Republica Moldova
 ORCID: 0000-0001-9475-3481
taburceanu.polina@upsc.md

CZU: 821.135.1-21:82.0-3

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p124-130

Abstract. *In this article, the intertextual elements of biblical, mythical origin are revealed, there are affinities with literary-artistic texts, etc. A connection with the Holy Book (the Book of the Prophet Iona) is observed at the level of the title Iona; Iona is the symbol of the lonely individual (Albert Camus, Jean Paul Sartre, Eugen Ionescu, etc.), but he is also the tragic Odysseus, who tries to return to his homeland (Ithaca – the unattainable ideal), he is a Don Quixote (the appearance of the windmill, Table III). Jonah is also an Ulisse ("I leave again"), a tragic figure trying to return to the (ideally unattainable) island of Ithaca.*

The meanings of the play branch out and various interpretations of the work are possible. The author in a confession about the play talks about the plurality of ways to discern the symbols and about the impossibility of absolute elucidation.

Keywords: *intertextuality, biblical myth, title, character, drama of knowledge.*

Textul poate fi descris ca spațiu al dialogului cultural, un câmp al relațiilor pe care textul le întreține cu alte texte. Termenul *intertextualitate* acoperă această abordare despre care Iulia Kristeva scria: „...orice text se construiește ca mozaic de citate, orice text este absorbție și transformare a unui alt text. În locul noțiunii de intersubiectivitate se instalează cea de intertextualitate” [3, p. 135], iar după părerea lui Gérard Genette intertextualitatea este „prezența literală (mai mult sau mai puțin literală, integrală sau nu) a unui text în altul”. [6, p. 82] Despre fenomenul intertextualității se discută frecvent în literatura de specialitate din ultimele decenii, iar conceptul are diferite definiții, dar și multiple clasificări: *intertextualitate generală* (generalizată), *intertextualitate restrânsă*; *intertextualitate intenționat practică de autor* și una *involuntară*, datorată impregnării sale cu datele unui context – cultural, social, istoric etc., *intertextualitate explicită* (materializată în text, de obicei, prin reproducerea elementelor împrumutate) sau *implicită, difuză, ascunsă* (aluzia, reminiscența); *intertextualitate internă, propriu-zisă* (de relaționare a unor texte diferite), *externă* („textul infinit” sau „textul lumii”). [4, p. 19-20] Intertextualitatea este modul în care un text interacționează cu alte texte. Elemente ale intertextualității pot fi identificate în orice text literar-artistic.

În creația lui Marin Sorescu menționăm o intertextualitate intenționat practică. Autorul trilogiei *Setea muntelui de sare*, după părerea criticului literar Grigore Canțâru, este „unul dintre cei mai originali (...) și unul dintre cei mai intertextuali dramaturgi români”. [4, p. 54-55] Piesa de debut *Iona* se remarcă prin nenumărate elemente de originalitate, încât i s-a contestat chiar apartenența la genul dramatic. Totuși se regăsesc aici trăsături ale expresionismului: centrarea, pe problematica eului, eroul activ din categoria protestatarilor, scindat lăuntric și căutând să evadeze din mediul ostil, plin de contradicții, căutându-se pe sine, dedublându-se. Vrând să fie altfel decât lumea pe care tinde s-o schimbe, să instaureze alt sistem de valori în idealul lui de libertate totală. Mijloacele de expresie cu care operează expresionismul dramatic sunt ironia, grotescul și tragicul. Procedeele sunt ele caracteristice: solilocviul, personajul generic, stilizarea conflictului, abandonarea formelor

tradiționale ale dramaticului (intrigă, conflict, deznodământ). Finalul rămâne deschis și are caracter profetic. Tragedia *Iona* este o „lucrare dramatică cu multiple trimiteri existențialiste, este o rescriere a mitului biblic omonim, menită să răspundă sensibilității și întrebărilor omului laic contemporan. Intertextualitatea cu mitul respectiv nu este o noutate în literatură. Ea se distinge însă prin utilizarea preferențială a ironiei, dar nu în scopul înfruntării ideatice a mitului, ci în direcția desacralizării lui formale”. [4, p. 55] Piesa *Iona* „este o parabolă sub forma unui monolog dramatic, iar o tehnică a ambiguității, foarte răspândită în teatrul modern, face ca faptele să poată fi interpretate în mai multe feluri.” [12, p. 177] Dramaturgul în personajul Iona redă simbolul individului însingurat al cărui strigăt încearcă regăsirea identității. Tema piesei este condiția umană într-un anume spațiu și timp.

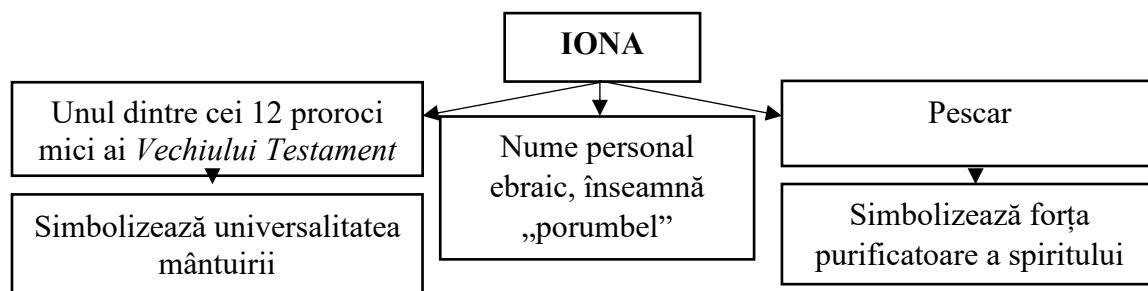
Piesa lui Marin Sorescu are la origine cunoscutul mit biblic al lui Iona. Profetul izraelit, Iona, a fost trimis de Dumnezeu în capitala Ninive (oraș din Mesopotamia, capitala Asiriei) cu misiunea de a le transmite locuitorilor că răutățile lor au ajuns până la el și că vor fi pedepsiți. Fiul lui Amitai, profetul din Gat-Hefer a hotărât să se ascundă: a mers la Iope, unde s-a îmbarcat pe o corabie care mergea la Tarsis. Dumnezeu îl pedepsește pentru neascultare: trimite un vânt ceresc care răscolește marea, o furtună puternică arunca corabia dintr-o parte în alta, încât vasul era în primejdie de a se sfărâma. Corăbierii încearcă să ajungă la uscat, dar totul este în zadar. Pentru a potoli urgia, îl aruncă pe fugarul Iona în valuri, iar marea și-a încetat furia. Un monstru marin, un chit (balenă), îl înghite, din poruncă divină. După trei zile și trei nopți petrecute în pântecul peștelui, în rugăciuni de expresie, „*Domnul a poruncit chitului, iar acesta l-a lepădat pe Iona pe uscat*”. [2, p. 1171] Cercetătorul Gheorghe Crăciun remarcă: „Mitul biblic despre profetul minor Iona creează un personaj ambiguu. Iona refuză inițial să vestească moartea cetății Ninive și fuga lui e pedepsită. Rugăciunea lui îl salvează însă ca o revenire la credință și Dumnezeu îl renaște dându-i a doua șansă de a îndeplini rolul profetului. Iona se revoltă împotriva lui Dumnezeu, dar el nu poate ieși din voința acestuia”. [5, p. 471] Iona, ajuns în cetatea Ninive, procește că peste trei zile cetatea va fi distrusă din cauza păcatelor ei. Atunci toți locuitorii cetății au intrat în post și rugăciune, iar Dumnezeu s-a milostivit de ei fiindcă s-au pocăit și i-a iertat. Iona, aflând despre mântuirea păcatelor, s-a întristat că prorocirea lui nu s-a împlinit. Această schimbare bruscă de atitudine constituie o dramă pentru Iona, care vede întâmplându-se exact lucrul de care se temuse mai mult: cetatea Ninive nu va fi pedepsită. El se retrace dezamăgit la marginea cetății, însă Dumnezeu îi arată ce importanță are iertarea păcatelor pentru toți oamenii.

Subiectul fabulei biblice nu-l regăsim decât vag în conținutul piesei lui Marin Sorescu. Tragedia *Iona* este o „lucrare dramatică cu multiple trimiteri existențialiste, este o rescriere a mitului biblic omonim, menită să răspundă sensibilității și întrebărilor omului laic contemporan. Intertextualitatea ei cu mitul respectiv nu o noutate în literatură. Ea se distinge însă prin utilizarea preferențială a ironiei, dar nu în scopul înfruntării ideatice a mitului, ci în direcția desacralizării lui formale”. [4, p. 55] Eroul este opus într-un anumit fel omonimului său biblic, care fusese înghițit de chit pentru că voia să fugă de o misiune. Balena care trebuia să îplinească porunca transcendentă era ea însăși cuprinsă în traseul unei predestinări. În plus pescarul biblic, închis pentru necredință în burta unui pește, este eliberat după pocăință. Drama lui Marin Sorescu trimite la mitul biblic al lui Iona, deși personajul său nu a săvârșit niciun păcat pentru a-l ispăși, ca Iona din mitul biblic.

Titlul operei este un cuvânt, substantiv propriu, numele Iona. În *Dicționarul biblic* este specificat:

IONA. Nume personal ebraic, înseamnă „porumbel”. 1. Un profet evreu din timpul domniei lui Ieroboam al II-lea, regele lui Israel, în secolul al 8-lea î. Cr. [16] Porumbelul în simbolistica iudeo-

creștină este un „simbol al purității, al nevinovăției, ba chiar, atunci când aduce ramura de măslin la Arca lui Noe, un simbol al păcii, al armoniei, al speranței, al fericirii regăsite”. [6, p. 751]



Posibile sau numai anecdotice, echivalențele cu mitul lui Iona (sau alte mituri) nu pot explica întru sensul pe care le conține, în fond, textul lui Marin Sorescu. În Cartea Sfântă, Iisus dă de înțeles preoților cărturari, leviților și fariseilor că el împlinește destinul prefigurat de profetul Iona, „*căci precum a fost Iona semnul nenivitenilor, așa va fi și Fiul Omului semn acestui neam*”. Identitatea de destin este surprinzătoare: se întâmplă ca și Iona să moară, pentru a renaște după trei zile și trei nopți, afirmând triumful vieții asupra morții și întunericului. Este Iona al lui Marin Sorescu un alt mântuitor? În măsura în care replica din finalul piesei: „*Răzbin noi cumva la lumină*”, urmată de sinucidere, este interpretată ca moarte sacrificială, în schimbul renașterii (purificării) în conștiință, în universul interior, ca unică șansă de salvare a umanității, convergența de sens, deși riscantă, se impune cu toate că – trebuie s-o spunem – Marin Sorescu nu s-a gândit să facă din *Iona* o dramă creștină. Mai mult chiar, mitul este desacralizat, golit de conținut religios. În abdomenul monstrului, eroul dramaturgului își amintește doar foarte vag de profetul biblic înghițit de chit, dar nu mai știe ce a urmat. „Iona, unicul personaj din opera soresciană este un om însingurat, un pescar care vorbește mereu cu sine în glas, își pune întrebări la care tot el răspunde, discută... Dar în nici un caz nu este un romantic visător, cum e numit de către unii interpreți. El este un individ singuratic asemeni majorității celorlalte personaje din piesele lui Marin Sorescu”, [1, p. 37] remarcă Mihaela Andreescu. Marin Sorescu procedează logic și poetic distribuind în *Iona* un singur personaj care, spune autorul, „să învingă absurditatea și absurdul”. Iona, la ridicarea cortinei, este cu un picior în labirint, pescuind așezat în gura peștelui care îl va înghiți. Eroul este un ghinionist la pescuitul în mare, pescuiește din acvariu adus în fiecare dimineață de acasă. „Spargerea” acestui ghinion, forțarea norocului poate fi echilibrată cu intrarea în labirint – aluzie la mitul antic despre „palatul cretan al lui Minos în care era închis Minotaurul și de unde Tezeu nu a putut ieși decât cu ajutorul firului Ariadnei. Trebuie deci să reținem în primul rând planul lui complicat și dificultatea parcurgerii sale”. [6, p. 503] Balena care îl va înghiți pe Iona este labirintul în care se avântă personajul pentru a ieși sau pentru a ajunge.

Pescarul Iona visează de-o viață să prindă peștele cel mare. Personajul primei piese a lui Marin Sorescu, se joacă, pe malul mării, „de-a pescarul amator”: pescuiește în acvariu, simulează, deci, visător, propria sa profesiune (prin materializare a cercului, a luptei pentru existență în care peștele mare înghite pe cel mic, iar „cunoaștere despre lume” a peștișorului, sumara sa învățătură despre viață și legile ei, e înghițită de necunoaștere). „Scoțând peștii din acvariu, Iona improvizează un pescuit norocos. E un detaliu simbolic mai mult decât grăitor, care scoate în evidență, pe lângă lipsa amară a nenorocului, dârza neîmpăcare cu situația care îi este hărăzit să trăiască, oroarea de zădărnice, încercarea de a duce cu zăhărelul propria-i soartă, caracterul de neînvins al personajului.” [15, p. 768] După părerea cercetătorului Mihai Vaculovschi, pescarul Iona are tangențe cu prințul din celebra baladă *Mistrețul cu colți de argint* de Ștefan Augustin Doinaș, fiind și el cucerit de visul său.

Autorul baladei descrie o vânătoare la care participă un prinț din Levant însoțit de slujitorii săi. Eroul este un om neobișnuit, care poartă în locul armelor, un flaut de os și care caută în pădurile nepătrunse, un vânat la fel de neobișnuit: „- *Veniți să vânam în păduri nepătrunse/ mistrețul cu colți de argint, fioros,/ ce zilnic își schimbă în scorburi ascunse/ copita și blana și ochiul sticlos...*” Îndemnat de servitorii săi să umble după „*vânatul cu coarne, ori vulpile roșii, ori iepuri mici*”, prințul refuză, urmărindu-și doar propriul vis. Mistrețul simbolizează, prin colții lui de argint, idealul superior al unui căutător deosebit de ceilalți oameni. Personajul dramei *Iona* visa să prindă odată și odată un pește enorm de mare, care în cele din urmă îl înghițe pe pescarul nostru.

Ritualul zilnic l-a obișnuit cu insuccesul. Similitudinea între destinul său de pescar ghinionist și cel al peștilor i se impune: „*Apa asta e plină de nade, tot felul de nade frumos colorate. Noi, peștii, înotăm printre ele atât de repede, încât părem gălăgioși. Visul nostru de aur e să înghițim una, bineînțeles, pe cea mai mare. Ne punem în gând o fericire, o speranță, în sfârșit ceva frumos, dar peste câteva clipe observăm mirați că ni s-a terminat apa*”. Aruncându-și undița în acvariu, pentru că, spune el, „*Trebuie să trăiesc și eu*”, Iona este înghițit de peștele uriaș, în gura căruia, de la început, făcea considerații despre pești, pescari, ghinion și „*visul nostru de aur*”. Iona imediat ce își dă seama că este închis, reactualizează „*povestea cu unul înghițit de un chit*”. Această reactualizare poate fi un procedeu prin care „autorul însuși își explicitează discret și cu umor filiația” [9, p. 92], deși filiația este oricum subterană, ori, ceea ce este mai aproape de natura întregii construcții imaginate de autor, o atitudine de comportament mitic care „îi garantează omului că ceea ce el se pregătește să facă a mai fost făcut, îl ajută să alunge îndoielile pe care le-ar avea în ceea ce privește rezultatul întreprinderii sale”. [7, p. 132-133] Caracteristici ale comportamentului mitic pot fi depistate la toate nivelele piesei căci labirintul pe care îl are de străbătut Iona orientează toată problematica mitului spre un nou început, simbolizat de ieșirea din labirint. Este remarcabil procedeu lui Marin Sorescu de fixare a caracterului paradigmatic al piesei: Iona, în primul tablou este determinat, ca personaj dramatic, prin atributele meseriei sale de pescar. Treptat, aceste atribute devin tot mai vagi, căci drumul în labirint distruge progresiv neesențialul care se instaurase în viața exterioară (și la propriu și la figurat), a lui Iona. Recapitularea, în finalul piesei, a acestei vieți, pune într-o lumină clară sensul procedurii de realizare a paradigmaticului. Drumul de la cunoaștere la conștiință reprezintă subiectul piesei *Iona*.

Subiectul piesei *Iona* reprezintă drumul de la cunoaștere la conștiință. Drumul eroului este construit simetric. Primul tablou îl arată pe Iona afară, la fel ca și în al patrulea (și ultimul) tablou. În tablourile al doilea și al treilea, eroul se află într-un spațiu închis, interiorul balenei. Iona și-a pierdut libertatea, în schimb are parte de o hrană mai îmbelșugată. El asistă la descărnarea unui peștișor, acompaniind ceremonia cu un cântec funebru cântând pe o melodie apropiată de „*veșnica pomenire*”.

– „*Veșnica mistuire, veșnica mistuire,
Veșnica mistuire, veșnica mistuire,
Veșnica mistuire, veșnica mistuire*”.

Primele constatări sunt ale naufragiatului. Intrat în alt spațiu, Iona își dă seama că a intrat și în alt timp. Reacțiile sunt normale, de verificare a reflexelor, deprinderilor. Argumentează: „*Pot să merg (...). Pot să merg unde vreau. Fac ce vreau. Vorbesc*.” Primul asalt al fricii este contracarat de amintirea unei experiențe anterioare, de fapt reactualizarea mitului eroului înghițit de un monstru marin și ieșirea lui victorioasă după ce a spintecat pânțele monstrului. Următorul moment important este găsirea cuțitului. O slabă posibilitate de a continua drumul s-a ivit și Iona, de aici înainte, va spinteca burți de balene pentru a căuta ieșirea. Lipsa unei călăuze în labirint determină această călătorie să devină o rătăcire. După ce iese la lumină Iona vrea să se întoarcă acasă. Simte, însă, că

nu mai este același Iona, cel care fusese înghițit de o balenă. Dedublarea la nivel verbal – monologul dialogat de Iona permanent cu sine însuși – devine o dedublare a propriei ființe.

Reactualizarea scenei de început, când este înghițit, nu-l ajută de loc să se regăsească. „*Dar cine era omul acela? Ce gândea?*”. Rătăcirea sa este evidentă. Lungul drum din întunericul labirintului către lumina salvatoare relevă iluzoria ieșire: „*Naiv ce sunt! Poate am trecut demult de locul unde eram la-nceput (...) trebuie să punem semne la fiecare pas, să știi unde să te oprești, în caz de ceva. Să nu tot mergi înainte*”. Din acest moment Iona încearcă suprema desprindere. Rătăcirea sa trebuie să devină o întoarcere, o revenire. Nostalgia pescarului Iona de la început este dureroasă. Scindarea ființei sale – rezultat direct, nefast, al drumului prin labirint – trebuie să se convertească într-o altă unitate, superioară prin înțelegerea propriului drum, al sensului propriei rătăcirii. Sinuciderea lui Iona iese din sfera separării bipartite (Viață/Moarte) care i-ar fi dat sensul obișnuit de „a-și pune capăt zilelor” dacă drumul său prin labirint ar fi păstrat caracteristicile unui drum obișnuit, cu o țintă concretă. Ieșirea, pentru Iona, este un act pur de reamintire de sine ca „subiect al propriei existențe”, regăsind la acest capăt de drum „umanismul teoretic (...) ca singura rațiune de a fi.” [10, p. 162]

Ultimele replici ale lui Iona, apelând ironic la o vagă filiație biblică (profetul Iona), determină această reamintire: „*Ce prooroc ai mai fost și tu! Viitorul, am văzut ce bine ți l-ai ghicit. Ia încearcă acum să-ți prezici trecutul. Să vedem dac-o nimeresti măcar cu asta, proorocule! Încearcă să-ți amintești totul. Acest suprem efort de concentrare este reușit în cele din urmă: „Cum mă numeam eu? (...) Iona - (strigând) Ionaaa! – Mi-am adus aminte: Iona. Eu sunt Iona.*” De acum înapoi totul este posibil, nimic din ceea ce a fost înainte nu mai există și Iona, pentru care viitorul este trecut, va porni la drum. „*Și acum, dacă stau să mă gândesc, tot eu am avut dreptate. Am pornit-o bine. Dar drumul, el a greșit-o. Trebuia s-o ia în partea cealaltă...*” „*A pornit-o bine*” înseamnă a pleca mânat de un imbold fast. Dorința lui Iona de a ajunge echivalează cu progresul conștiinței sale. Este o dorință de cunoaștere până la capăt: acesta este un lucru bun, în ciuda consecințelor sale. Din nefericire, dorința bună a lui Iona a nimerit-o pe un drum prost, nu prost ales, căci intrarea sa în labirint este accidentală. Revelația propriului drum a ore abia în final. Iona, pus în situația de a lege, nu mai pleacă singur, ci optează pentru solidaritate. Și atunci, Iona, „ultimul născut”, pleacă împreună cu Iona, pescarul care se juca de-a pescuitul la începutul piesei. Astfel, la fel ca în spiritualitatea elină, revelația întoarcerii ca adevăr explică rătăcirea personajului. După părerea lui Gabriel Liiceanu: „Rătăcirea, caracterizând dominantă obsesiei nostalgice a elinilor, este curba rea ce așteaptă să fie închisă și care în această închidere doar – care este o întoarcere la stare a egalității cu sine – dizolvă conștiința nefericită a stării traumatizante, a dezordinii și ruperii de sine.” [10, p. 163] „Curba rea” este, în cazul lui Iona, drumul greșit, iar revenirea la „o stare a egalității cu sine” este semnificată de gestul final – sinuciderea. Este remarcabil faptul că, pentru Iona, sinuciderea nu este o „problemă filozofică”, încărcată cu un conținut deprimant. Dimpotrivă, ea constituie semnul cert al unui „nou început” și este investită cu încrederea caracteristică în justetea oricărui „nou început”. Iona pleacă pe noul drum, conștient de triumful logicii sale care nu s-a mai lăsat înșelată de jocul rutinier. Labirintul străbătut i-a dat lui Iona o cheie potrivită: voința de a alege liber solidaritatea cu sine. Experiența de cunoaștere, în *Iona*, consacră un elan individual care întrunește un „consens al umanului.”

Construcția piesei *Iona* – tragedia unui singur personaj – impune trei elemente, fire călăuzitoare în geometria dramaturgică; „fabula” piesei, drumul („căutarea spirituală”) și recunoașterea. Caracterul plurivalent, întrucât este vorba de o justă situație a omului în raport cu lumea, este esențial în cazul drumului prin labirint. Personajul lui Marin Sorescu intră într-un interesant joc de reducere a indeterminării care pare să stăpânească destinul lui în raport cu lumea, indeterminarea lumii cedând,

pas cu pas, în fața forței și curajului personajului. Fiecare eșec indică un drum greșit, o fundătură în labirint dar, în același timp, luminează un alt drum, o altă posibilitate, o altă speranță. Luciditatea personajului este suverană în deciziile pe care le ia în final. Efortul de gândire la care s-a supus Iona de-a lungul drumului este epuizant. Iona reprezintă o dramă ale căutării spirituale – setea de adevăr, de cunoaștere – a parcurs aproape cercurile cunoașterii de sine. Inspirată și parafrazând mitul fundamental, cel biblic, creația dramatică reprezintă o ipostază umană limită: omul înverșunat să iasă din imperiul necesității, Iona. „În maniera sa deosebită, Marin Sorescu face din Iona, profetul biblic, un personaj tragic, un căutător al cunoașterii absolute, o ființă care se zbate între condiția de „muritor” și om „altfel” decât ceilalți, om care vrea să se pătrundă de sensul adânc al esențelor, trecând dincolo de concret și aparență. El ajunge de trei ori, ca în basmele românești, în pântecul chitului, pentru a se naște de fiecare dată mai pur, mai inițiat, mai aproape de divinitatea care guvernează peste tot și toate”. [5, p. 451] Eroul invocă semnul divinității ca în psalmii lui Tudor Arghezi: „noi, oamenii, numai atâta vrem, un exemplu de înviere – apoi ne vom duce la casele noastre”. Iona spintecă burta balenei pentru a găsi o ieșire, dar nimerește în altă burtă, apoi în alta – „un șir nesfârșit de burți”. Iona încearcă să găsească ieșirea din labirintul vieții, fiind o jucărie a destinului și ca destin propriu-zis.

În concluzie, intertextualitatea deschide noi orizonturi lecturii, cititorul cooperează la producerea și actualizarea sensului. O conexiune cu Cartea Sfântă (Cartea Profetului Iona) o observăm la nivelul titlului *Iona*; Iona este simbolul individului însingurat (Albert Camus, Jean Paul Sartre, Eugen Ionescu etc.), dar este și tragicul Odiseu, care încearcă să se întoarcă la baștină (Ithaca – idealul de neatins), este un Don Quijote (apariția morii de vânt, Tabloul III). Iona este și un Ulisse („*plec din nou*”), personaj tragic care încearcă să se întoarcă pe insula Ithaca (ideal de neatins).

Sensurile piesei se ramifică și sunt posibile variate interpretări ale operei. Autorul într-o mărturisire asupra piesei vorbește despre pluralitatea căilor de deslușire a simbolurilor și despre imposibilitatea elucidării absolute.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andreescu, Mihaela. *Marin Sorescu. Instantaneu critic*. București: Editura Albatros, 1993. 225 p. ISBN/COD:418IP13D1918MA
2. Biblia sau Sfânta Scriptură. Versiune diortosită după septuaginta, redactată, adnotată și tipărită de Bartolomeu Valeriu Anania. Cluj-Napoca: Renașterea, 2009. 1840 p.
3. Bodișteanu, Florica. *O teorie a literaturii*. Iași: Institutul european, 2008. 311 p. ISBN 978-973-611-564-6
4. Canțăru, Grigore. *Totul pare un palimpsest (Interogații asupra funcționării intertextualității în literatura română)*. Chișinău: S.n., 2008. 170 p. ISBN 978-9975-66-035-8
5. Crăciun, Gheorghe. *Istoria didactică a literaturii române*. Brașov: Editura MAGISTER, 1997. 480 p. ISBN 973-98063-1-7
6. *Dicționar de simboluri. Mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere* / Vol. coord. de Jean Chevalier, Alain Gheerbrant. Iași: Polirom, 2009. 1072 p. ISBN: 978-973-46-1286-4
7. Eliade M., *Aspecte ale mitului*. București: Ed. Univers, 1978. 195 p.
8. Genette, Gérard, *Introducere în arhitect. Ficțiune și dicțiune*. București: Univers, 1994. 209 p. ISBN 973-34-0262-1
9. Ianoși I., *Alegerea lui Iona*. București: Ed. Cartea Românească, 1974. 155 p.
10. Liiceanu G., *Tragicul. O fenomenologie a limitei și depășirii*. București: Ed. Univers, 1975. 288 p.
11. Popescu, Marian. „Povestea cu Iona” // Prefață la volumul M. Sorescu, „Ieșirea prin cer”. București: Editura Eminescu, 1984. 552 p. II 89717.

12. Simion, Eugen. *Scriitori români ne azi*. Vol. III. București-Chișinău: David-Litera, 1998. 312 p. ISBN 973-9355-03-X; ISBN 9975-74-089-8
13. Sorescu, Marin. *Iona* (Teatru). Craiova: Scrisul Românesc, 2005. 72 p. ISBN 973-38-0457-6. II 89359
14. *Terminologie poetică și retorică*. // Coord.: Panaitescu, Valeriu. Iași: Editura Universității "Al. I. Cuza", 1994. 238 p. ISBN 973-91-49-11-1
15. Vaculovschi M. Piesa „Iona” de M. Sorescu - o parabolă biblică a destinului uman // *Literatura română postbelică*. Coord. M. Dolgan. Chișinău: „Tipografia Centrală”, 1998. 815 p. ISBN 9975-923-46-1

SURSE ONLINE

16. *Iona*. Disponibil: <https://dictionarbiblic.blogspot.com/2011/11/iona.html>, consultat 15.09.2023.

**VIATA LUI CONSTANTIN CANTEMIR DE DIMITRIE CANTEMIR
(350 DE ANI DE LA NAȘTEREA SRIITORULUI UMANIST)**

**THE LIFE OF CONSTANTIN CANTEMIR BY DIMITRIE CANTEMIR
(350 YEARS FROM THE BIRTH OF THE HUMANIST WRITER)**

TABURCEANU Valerii,
or. Chișinău, Republica Moldova,
Republica Moldova
valeriitaburceanu@gmail.com

TABURCEANU Valerii,
hours Chisinau, Republic of Moldova,
Republic of Moldova
valeriitaburceanu@gmail.com

CZU: 821.135.1.09"16"(092):929(049.7)

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p131-138

Rezumat. Scriitorul Dimitrie Cantemir este prima personalitate multilaterală a culturii și a literaturii române moderne, personalitate enciclopedică de renume mondial, ultimul mare umanist, autorul celei mai importante scrieri literare românești. Articolul este o analiză multiaspectuală a lucrării *Viața lui Constantin Cantemir* de Dimitrie Cantemir. Opera scriitorului se impune prin latura sa documentară, cognitivă, autorul insistând asupra descripției și reconstituirii evenimentelor; caracterul memorialistic; modalități de zugrăvire artistică (amănuntul familiar, tablourile de decor, indicațiile ceremoniale, povestioarele și anecdotele intercalate în corpul lucrării, portretele, relatarea directă și indirectă etc.) se supun fluxului memoriei. *Viața lui Constantin Cantemir* nu e lipsită de certe calități literare și de însușiri narative.

Cuvinte cheie: umanism, biografie, memorialistic, documentar, portret.

Summary. The writer Dimitrie Cantemir is the first multilateral personality of modern Romanian culture and literature, a world-renowned encyclopedic personality, the last great humanist, the author of the most important Romanian literary writing. The article is a multi-aspect analysis of the work *Viața lui Constantin Cantemir* by Dimitrie Cantemir. The writer's work is imposed by its documentary, cognitive side, the author insisting on the description and reconstruction of events; the memorialistic character; ways of artistic painting (familiar details, decorative paintings, ceremonial indications, stories and anecdotes interspersed in the body of the work, portraits, direct and indirect narration, etc.) are subject to the flow of memory. Constantin Cantemir's life is not without certain literary qualities and narrative skills.

Keywords: humanism, biography, memorial, documentary, portrait.

Personalitatea lui Dimitrie Cantemir (1673-1723), fiul răzeșului Constantin Cantemir, ajuns domn al Moldovei, se înscrie în contextul literar și spiritual al epocii de la sfârșitul secolului al XVII-lea și începutul celui de-al XVIII-lea. Este cel mai mare umanist român din perioada feudală a literaturii noastre, care nu rămâne omul unei singure cărți, ci scrie istorie, geografie, face versuri, compune proză, încearcă să creeze muzică, se ocupă de logică și matematică etc. Plus la toate acestea a fost un om de stat cu vederi politice progresiste, un om de cultură cu o erudiție excepțională. Dimitrie Cantemir face parte din categoria celor gânditori și scriitori care prin vasta lor cultură și-au depășit epoca. Deși activează în perioada când *Letopisețul* lui Ion Neculce, o strălucită realizare artistică în sânul genului cronicăresc, încununează un proces literar de câteva secole, opera cantemireană prezintă un pas înainte, apropiindu-se prin structura literară și ideologică de scrisul

renascentist și de primele scrieri iluministe din literaturile europene. În contextul literaturii române vechi opera sa e o prezență singulară. El este cărturarul care, având o existență tensionată, absorbită de îndatoririle de stat sau irosită pe drumuri străine, a reușit să dea curs și vocației sale de scriitor, gânditor, savant de proporții titaniene. Fire de o inteligență extraordinară și o putere de muncă neobișnuită, posedând un interes științific neobosit și un talent multilateral, fiind instruit ca nimeni altul dintre contemporanii săi, Dimitrie Cantemir a deschis prin aproape fiecare scriere a sa un drum nou. Nu întâmplător numele său figurează între învățații mari ai lumii pe pereții bibliotecii Saint Geneviève din Paris. D. Cantemir este, în viziunea istoricului – literar V. Coroban, primul om de cultură care realizează o sinteză între Orient și Occident „este adică o figură interculturală, interfrontalieră: în el se adună nu doar cele două moduri de gândire, ci și timpurile, în primul rând cel antic și cel renașcentist”. [3, p. 4]

Lucrarea *Vita lui Constantini Cantemirii cognomento senis, Moldaviae principis* (Viața lui Constantin Cantemir supranumit cel Bătrân domnul Moldovei), o biografie literară a tatălui autorului și, în același timp, o succintă cronică a Moldovei, în continuitatea letopiseșului lui Miron Costin, de la 1661 până în 1693. Dimitrie Cantemir își scrie lucrarea în limba latină, pe la 1716-1717, în limba română fiind tradusă abia în 1925 de Nicolae Iorga. În obiectivul operei lui Dimitrie Cantemir stă atât biografia tatălui său, cât și ilustrarea succintă a istoriei Moldovei, în continuarea letopiseșului lui Miron Costin, de la 1661 până la 1693, dându-se importanță descriției și reconstituirii evenimentelor. De aceea, *Viața lui Constantin Cantemir* se impune prin latura sa documentară, cognitivă, deci se poate apela la ea ca la un izvor informativ. Dimitrie Cantemir încearcă să contureze un amplu tablou al vieții sociale din Moldova, să redea chipuri de personalități istorice reale. Mai mult decât atât, se păstrează documente istorice inedite care confirmă multe dintre evenimentele relatate în lucrare. Istoricul N. Iorga, analizând *Viața lui Constantin Cantemir* sub aspect documentar, al veridicității istorice, citează o bună parte dintre acestea. [7, p. 161-192] Dar istoricii „trebuie să citească mai degrabă între rânduri, decât să se ia drept bune afirmațiile politice ale lui autorului” [11, p. 14], susține cercetătorul P.P. Panaitescu, căci acest miez documentar, este așezat într-o anumită structură literară, ceea ce, pe de o parte, presupune unele abateri de la adevărul istoric, pe de altă parte, asigură legătura sufletească dintre autor și receptor. *Viața lui Constantin Cantemir* e cea mai familiară, cea mai „sufletească” dintre scrierile lui Dimitrie Cantemir, cea mai lipsită de artificii retorice și podoabe filosofice.

Viața lui Constantin Cantemir trebuie privită și receptată ca un tot întreg, între aspectul documentar și cel imaginar existând o legătură indisolubilă. Acțiunea pusă în mișcare plutește într-o atmosferă de istorie, dar și de legendă. De exemplu Constantin Cantemir într-adevăr a domnit în Moldova între anii 1685-1693. Dar încercarea lui Dimitrie Cantemir de a face din tatăl său un domn energetic cu pricepere excepțională care a cărmuit țara cu autoritate, înfrânt tendințele de uzurpare boierești, nu are o bază reală, întrucât domnia lui Constantin Cantemir a însemnat, dimpotrivă, culmea guvernării oligarhice boierești. Dimitrie Cantemir îl evocă pe tatăl său preamărindu-i meritele și prezentându-l în cele mai atrăgătoare culori în spiritul *Vieților paralele* a lui Plutarh. Privită ca parte integrantă a procesului de receptare a lucrării, paralela istorie – imaginație (sau fabulație), ne impune următoarea afirmație: opera lui Cantemir își are, cu certitudine, izvorul de inspirație în realitatea istorică, dar, totodată, constituie manifestarea unei atitudini apreciative a scriitorului față de evenimente ori personalități istorice. Cărturarul prelucrează evenimentul istoric în fapt de legendă. În această ordine de idei, apare o altă problemă, a raportului obiectivitate – subiectivitate, tangențială cu cea a corelației istorie – imaginație. Factorul obiectiv – istoria – conlucrează cu cel subiectiv – imaginația, care are la bază atitudinea autorului față de istorie. Istoria obiectivă devine în opera lui

Cantemir o istorie subiectivă, ea este interpretată într-un stil personal, așa cum a înțeles-o ori a dorit-o el. În împrejurările speciale în care a fost scrisă lucrarea, autorul „nu putea face o operă de cronicar obiectiv”. [11, p. 12] Sentimentele filiale îl sileau să înfrumusețeze, să înobileze figura morală a lui Constantin-Vodă. Dimitrie Cantemir își scrie lucrarea *Viața lui Constantin Cantemir* neavând acces la izvoare. Autorul operei nu uită ce văzuse, ce simțise, dar confundă datele, și de aceea este greșit dacă încercăm să descoperim în echivalente perfecte cu istoria, cu evenimentele reale. Aceasta este cu totul altceva decât istorie. Autorul înfățișează evenimentele nu cu obiectivitatea indiferentă a istoricului, ci cu reacția sufletească vie, cu duioșie sau ironie, cu atașament sau sarcasm, cu revoltă sau indulgență. El le comentează ca martor la desfășurarea faptelor. Atunci când întâmplările sunt numai auzite, Cantemir știe să le povestească în așa fel, încât să iluzia maximă a realității și actualității, procedeză ca un adevărat autor dramatic, impunându-și personajele să acționeze și să reacționeze după propria-i vre.

Memoriile lui D. Cantemir se referă, în primul rând la tatăl său. La vârsta de 15 ani el pleacă în Polonia, unde intră în serviciul regelui polonez. Se povestesc unele isprăvi militare ale lui Constantin, reîntoarcerea în Moldova și plecarea în Muntenia, unde Grigore Ghica îl face ceauș spătăresc. Ia parte la războaiele pe care le duce Ghica. La fuga acestui domnitor din Muntenia spre Germania, trecând prin Moldova, Constantin Cantemir care îl însoțește revine în Moldova. Domnitorul de atunci, Istratie Dabija, îl face pârcălab al regiunii Tigheciului. Îl vedem din nou în Muntenia, pe lângă Grigore Ghica, la venirea lui la a doua domnie. Stabilite în Moldova, Constantin Cantemir, pe la începutul domniei întâia a lui Gheorghe Duca, se căsătorește cu Ana Bantăș. La răscoala boierilor de sub conducerea lui Hîncu, Constantin Cantemir dă un ajutor mare domnitorului Duca: cu un grup de tătari, el risipește tabăra răsculaților. Din această carte aflăm că Constantin Cantemir ar fi luat parte, în anul 1672, la războiul turco-polon, când a fost cucerită Camenița, și că el ar fi adus mari servicii sultanului, salvându-i haremul. Constantin ia parte activă la viața politică din Moldova și sub domnitorii care urmează după Duca Vodă. Intercalate în această biografie sunt și unele date (sărace, ce-i drept) despre Dimitrie Cantemir. Se dau foarte multe amănunte cu privire la evenimentele externe și interne de atunci. Indiferent de faptul, dacă toate acestea corespund sau nu istoriei documentare, cert e un lucru: aceste evenimente sunt trecute prin prisma imaginației artistice a autorului scrierii. Și dacă adevărul istoric trebuie confirmat în baza altor surse, atunci valoarea literară a *Vieții lui Constantin Cantemir* este de netăgăduit. Abordând problema receptării operei Dimitrie Cantemir între document istoric și imaginație artistică, vom insista asupra a două momente care au trezit în jurul lor discuții între reprezentanții istoriei și criticii literare: originea familiei Cantemir și episodul uciderii tragice a fraților Costin de către Constantin-vodă.

Viața lui Constantin Cantemir debutează cu genealogia neamului Cantemireștilor. Originea umilă a tatălui său Dimitrie Cantemir o cunoștea prea bine, după cum se constată din *Istoria ieroglifică*. O spune și Ion Neculce în capitolul XI al letopisețului său: „Acest domnu Cantemir-Vodă au fost de oameni proști de la ținutul Fălciului...” [10, p. 93] În *Viața lui Constantin Cantemir* scriitorul a hotărât să-și aranjeze o familie nobiliară de proveniență tătărească. Prima dată această genealogie apare în *Descrierea Moldovei*. Incipitul operei *Viața lui Constantin Cantemir* se realizează prin referire la venirea pe lume a lui Constantin Cantemir, originea părinților. Conform genealogiei tătărești, strămoșii ar fi fost coborâtori direcți ai marelui cuceritor Timur. Unul din prinții Cantemir, oblăduitor al Crimeei, ar fi trecut la creștinism, ar fi căpătat numele de Teodor și ar fi trecut sub steagul lui Ștefan cel Mare. El capătă moșii în ținutul Fălciu, printre care și satul Silișteni, unde s-a născut Constantin Cantemir, din părinții Teodor și Maria. E greu de spus, când D. Cantemir își întocmește această origine tătărească. Aproape toți cercetătorii sunt de acord cu ideea unei aranjări a

acestei genealogii în Rusia din nevoia de a-și ascunde originea de jos, din popor. Dimitrie s-ar fi rușinat cu familia sa răzeșească printre nobilimea rusă. De această părere este și Șt. Ciobanu care susține că Dimitrie Cantemir „care se-nvârtea la Petersburg în cercurile înalte ale țarului, boierime mândră cu originea ei din principii de pe linia lui Riurik sau proveniți din hani tătari – își făurește și el o genealogie, în care își trage originea din principii tătărăști, Cantemir.” [4, p. 581] Argumentul, însă, e puțin convingător, și e combătut de cercetătorul V. Coroban: „E știută proveniența din popor sau din păturile mai de jos decât ale nobilimii a unei serii de demnitari de la curtea lui Petru I, care, de fapt, reprezentau cursul politicii meritelor personale, și nu pe acel al nobilimii străvechi. E suficient să ne gândim la Menșicov, Savva Rogojinskii, Hanibal, străbunul lui Pușkin, și mulți alții”. [6, p. 15] Mai degrabă originea tătărăască Dimitrie Cantemir a inventat-o la Constantinopol, fiind mereu în contact cu pătura nobiliară a turcilor și dându-se din interese diferite, probabil, unul de-ai lor, pe care împrejurările istorice îl făcuseră la un moment dat infidel, ghiaur. O dovadă că proveniența tătărăască a familiei a luat naștere anume în acest mediu mai este și aceea că eruditul principe caută s-o integreze și în *Istoria Imperiului Otoman*. Atunci care e biografia reală? Suntem ferm convinși că cea din *Istoria ieroglifică*. Faptul se justifică prin adresa cărții. „Nu putea Dimitrie Cantemir să afirme lucruri care fiind citite de ai săi, numaidecât ar fi dat loc contestării generale. Apoi biografia din roman, fiind învăluită în mrejele alegoriei, nu prea spune multe lucruri.” [6, p. 15-16] Pe de altă parte, potrivit spuselor lui D. Cantemir în *Viața lui Constantin Cantemir*, strămoșii săi se trag din tatarul încreștinat care ar fi fost pârcălab de Ismail și Chilia. Pârcălabul Teodor Cantemir ar fi primit și un hrisov de danie din partea lui Ștefan Vodă (note: Ismailul nu exista pe timpul lui Ștefan cel Mare). Să fie oare doar o inexactitate cronologică?

Autorul dă o extensiune mare povestirii cu privire la frații Costin, Miron și Velicico, îndeplinindu-și astfel unul dintre scopurile acestei scrieri: să îndreptățească uciderea lor de către Constantin-vodă. Miron Costin, care se găsea în Polonia, cu învoirea lui Constantin Cantemir, în anul 1686 se reîntoarce în Moldova. Domnitorul restituie boierului sărăcit toate moșiile lui și-l pune în slujbă pe el și pe fiii lui. Miron însă continua să aibă legătură cu Polonia și îl determină pe regele Poloniei, Ioan Sobieski, să intre în Moldova. Miron, împreună cu fratele său, complotază contra lui Cantemir, punând la cale chiar omorârea lui. D. Cantemir notează „*viclenia și ticăloasa încercare a lui Velicico*” care „*găsește pe un nemernic de om, căruia îi arată cincizeci de galbeni împărătești, bani gata, ca să-l îmbrâncească de năprasună pe vodă de pe malul prăpăstios în fluviul învolburat și hrăpăreț*”. Constantin află, dar nu ia nici o măsură, ci caută să prindă dovezi mai sigure. După venirea la domnia Munteniei a lui Constantin Brîncoveanu, frații Costin încearcă să-l scoată pe Constantin Cantemir din scaun cu ajutorul domnitorului muntean. Se pune din nou la cale omorârea lui Vodă și a copiilor lui, dar „*aflând Vodă acestea, hotărăște, după obiceiul lui, să facă mai întâi loc răbdării, ca poate și alții, aduși de căință, să se lase de această nebunie*”. În opoziție cu frații Costin, Constantin-Vodă apare iubitor de dreptate și făcător de bine. În viziunea lui D. Cantemir personalitatea tatălui urmează să sugereze imaginea unui domnitor ideal, autorul dovedindu-se un destoinic fiu cu o elevată concepție iluministă. În acest context Dimitrie Cantemir comentează: „*Cu asemenea faceri de bine (il copleșește din belșug cu de toate, până și cu uneltele gospodărești ce-i lipseau, îi mărită cele două fete cu destul de bogată zestre, iar pe feciorul lui mai mare, Herolauș (Nicolae), îl face logofăt de taină, serdar al doilea, al treilea vătaf de aprozi, ba și logodnic fiicei sale Safta) îi răspunde, pentru atâtea și atâtea de mari fărâdelegi, preaîndurătorul domn preanerecunoscătorul Miron, ale cărui uneltiri împotriva-i se vor însemna în tot șirul lor mai la vale*”. Relatând toate aceste date confuze și nu întotdeauna în corespundere cu realitatea istorică, omorârea lui Velicico și a lui Miron Costin apare ca o pedeapsă crudă, dar binemeritată. Dacă în

Istoria Imperiului Otoman fostul domnitor al Moldovei nu aprobă nici o omorâre de vizir sau de alt om supus, care își află sfârșitul în urma denunțurilor și a intrigilor de la curte, atunci în *Viața lui Constantin Cantemir* crima lui Constantin-Vodă este de-a dreptul justificată ca fiind dictată de interese de stat. Uciderea fraților Costin este legată și de o problemă politică: cea a Moldovei față de turci. Și sub acest aspect D. Cantemir nu reproduce adevărul istoric. Nu e momentul să insistăm aici fațetei respective a lucrării lui Cantemir, fiind una ce depășește nemijlocit sfera literaturii. Vom menționa doar că la acest capitol P.P. Panaitescu în *Cuvânt înainte* face unele comentarii.

Așadar, opera lui D. Cantemir „este vădit tendențioasă”. [4, p. 582] Ea tinde a ridica în ochii cititorilor familia Cantemireștilor și a justifica omorârea fraților Costin. S-ar părea, deci, că valoarea istorică a *Vieții lui Constantin Cantemir* ar fi redusă: scriere părtinitoare, care întoarce faptele istorice de la aspectul lor adevărat, spre a le înlocui cu o imagine voită de autor, pentru scopurile sale politice. Dar opera conține și descrierea unor evenimente care nu se găsesc în cronicile contemporane, ea fiind unica sursă documentară în acest sens. Astfel, cu toate neajunsurile de ordin real-istoric, totuși cartea e abil construită, finalizată, ca și cum ne-am găsi într-adevăr în fața unui erou exemplar, ilustru, ce domină epoca sa.

Procesul de dezvoltare al prozei artistice este unul lung și anevoios. Opera cărturarilor din secolele XVII-XVIII, ca etapă a acestei evoluții, e o mărturie a eforturilor colective de cultivare a posibilităților de expresie ale limbii române, de transformare a ei din mijloc al comunicării directe într-unul de creație. Și, cu toate că letopisețele (forme de bază ale răspândirii literaturii în epoca veche) nu erau scrieri literare propriu-zise, ci istoriografice, ele au și o indiscutabilă valoare artistică. Același lucru am putea spune și despre narațiunea *Viața lui Constantin Cantemir* care sub aparența nevinovată a unei cronici ascunde valori literare necontestate. Credem că acestea derivă din faptul că opera lui Dimitrie Cantemir consemnează evenimente trăite de el, fiind astfel o scriere preponderent memorialistică.

Mai întâi de toate, „valoarea literară a acestei biografii stă în caracterul ei memorialistic” și în acest flux al memoriei, un rol aparte îi revine „amănuntului familiar, văzut și trăit, comic și tragic, care învie povestirea istoriei”. [11, p. 27-28] Spre exemplu, în episodul cu Sobieski care „poartă singur hora; apoi spune că a alcătuit un cântecel în limba moldovenească, și lăutarii să-l cânte după ce-l vor asculta de la dânsul” sau în cel cu hatmanul Zosim, rivalul lui Constantin Cantemir, care pornind cu oastea împotriva dușmanilor, s-a speriat de un iepure și a luat-o la fugă e prezentă o subtilă nota umoristică. Iar scena cu Pătrașcu Costin, fiul cronicarului Miron Costin, care intră noaptea la curtea domnească și zărește în întuneric, înaintea porții, lângă fântână, un om mort, este plină de amănunte intime tragice. Atingând vesmintele „stârvului”, simte că sunt de mătase. Deci, e vorba de un boier. „Iar sluga lui Miron [...] zise: „Acesta e moșu-tău, Velicico, ce mai stai?” Tânărul Pătrașcu, om slab de înger, se zăpăcește, nu mai știe încotro s-o apuce...” Așadar, *Viața lui Constantin Cantemir* „abundă în amănunte intime, fapt care o deosebește de cronicile noastre” [9, p. 255] și care imprimă procesului memorialistic o nuanță de pitoresc. Artă de povestitor a cărturarului Dimitrie Cantemir se vede și în redarea nuvelistică a unor episoade, cum sunt, spre exemplu, povestea lui Burlă, tâlharul moldovean care s-a căit de faptele sale de ucigaș, cerând domnului să fie pedepsit în chinuri cumplite, pentru a-și răscumpăra păcatele, povestirea momentele tragice, când se pune la cale uciderea fraților Costin, scena lui Miron amenințat cu pieire, înaintea sicriului jupânesei sale ș.a. Aceste nuclee epice, prin dezvoltare, ar putea sta la baza unor lucrări narrative de proporție și, anume prin ele, cititorul simte fiorul marilor tragedii politice.

Aceeași impresie de artă se datorează și tablourilor de decor, indicațiilor ceremoniale, povestioarelor și anecdotelor intercalate în corpul lucrării. Toate acestea nu sunt lipsite de fast și

pitoresc și, totodată, imprimă operei, după modelul scrierilor orientale note de didacticism. În acest șir cităm legenda despre apărarea cetății Neamțului, povestirea despre salvarea de către Constantin Cantemir a haremului sultanului, sau cea cum Ieremia Cacavelas a vindecat pe un seraschier turc de boală de foale numai cu praf de cretă, prin puterea credinței, înfruntând ocările musulmanului, descrierea episodului răscoalei lui Hîncu etc. Prin „reflexivitatea, care-l face a scoate din tot ce a văzut și a pățit înțelepciunea omenească” [8, p. 18] și a o turna, de cele mai multe ori, în forma trainică a zicalilor și proverbelor Dimitrie Cantemir se apropie de cititor. Aici nu putem să nu observăm similitudinile dintre stilul autorului și cel al primului cronicar – artist Ion Neculce. În această ordine de idei, afirmația lui George Călinescu că Ion Neculce „la usturătura cuvintelor adaugă filozofia proverbelor acumulate ca la Creangă” [2, p. 24], poate fi pe deplin atribuită și lui D. Cantemir. Desigur, Cantemir nu posedă acea înțelepciune și filozofie bătrânească proprie lui Neculce și Creangă, sintaxa lui Cantemir este alta decât cea populară, dar cei doi se aseamănă în plăcerea de a istorisi și în încărcarea frazei de paremii (de exemplu, romanul *Istoria ieroglică* conține 760 de astfel de sentințe). Aceste „manifestări ale treziei” zice T. Vianu, sunt înzestrate „cu puterea de a trezi și de a îmbogăți mintea omului și de a orienta conduita lui”. [12, p. 6] Opera *Viața lui Constantin Cantemir* e împresurată și ea cu expresii de acest fel: „merge ață spre sat”, „să scape de primejdia morții”, „scăpase din mâna sorții”, „se arată înaintea ochilor”, „îl cuprinse groaza”, „să se spele de bănuiala ce-l năpăstuieste”, „să-l ducă la furci”, „aruncă o ancoră țeapănă de minciuni”, „să-i găsească vreo pricină”, „s-a plătit cu dreaptă pedeapsă”, „tu știi una, două, eu știu pân'la nouă”, „înveșmântat în ură” și acest șir poate fi continuat. Aceste expresii constituie „tropii” care înfrumusețează stilul lui D. Cantemir în această lucrare. Deși nu lipsesc cu desăvârșire, figurile de stil sunt destul de rare aici.

Rare sunt și elementele peisagistice. Dar atunci când autorul apelează la ele, elementele naturii sunt foarte sugestive. Peisajul nu e un cadru decorativ, un fundal, în opera lui Cantemir el apare în concordanță cu evenimentul sau sufletul personajului: „*acesta (căpitanul lui Grigore-Vodă) își schimbă credința în viclenie și, în timp ce treceau dimineața pe lângă cetatea Sucevei, se lăsă peste ei o negură foarte deasă*” (ca rezultat al trădării). Categorie, sentimentul naturii însuși, ca „dat” psihic, va cunoaște o rafinare și o adâncire abia în epoca romantismului, când viziunea naturii va câștiga în complexitate, dar începutul acestei sensibilizări peisagistice va fi pus în secolul al XVIII, prin operele marilor cărturari ai timpului.

Urmărind modalitățile artistice folosite de D. Cantemir în scrierea sa, observăm că șirul povestirii este întrerupt adesea de discursuri, monologuri și dialoguri, puse în orație directă. De menționat că în primele manifestări de proză narativă forma cea mai frecvent utilizată este relatarea în stil indirect. Manieră deosebit de simplă, deoarece nu pune probleme de variere a structurii compoziționale, narațiunea indirectă ocupă primul loc, în istoria prozei românești, atât din punct de vedere cronologic, cât și ca întindere în opera diferiților scriitori. Dar, pentru a da autenticitate celor relatate, mai întâi cronicarii noștri, apoi și alți cărturari ai epocii încearcă să folosească monologul și dialogul. Ca formă a compoziției literare, ele sunt prezente și în opera lui Dimitrie Cantemir. Discursul atribuit lui Constantin Cantemir pe patul de moarte este cel mai lung din această scriere și, cum menționează istoricul și criticul literar P.P. Panaitescu, „Nu e de crezut că un muribund să fi fost așa de elocvent”. E de la sine înțeles că autorul urmărea aici scopuri politice și nu estetice. În schimb, dialogurile sunt cele care înviorează simpla narațiune. În acest context, unul dintre cele mai reușite dialoguri din *Viața lui Constantin Cantemir* este cel dintre Vasile Gavriliță, conspiratorul, și Ștefan comisu, omul credincios al domnului. Primul cauză să-l atragă pe cel de-al doilea în conspirația boierească, iar Ștefan vrea să-l convingă că viața domnului este mai presus de aceea a boierilor, că

domnul trebuie apărat și prevenit de orice uneltire dușmănoasă. De altfel, capitolul VIII al lucrării are numeroase exemple de astfel de dialoguri. Arta lui D. Cantemir constă în reconstituirea acestor convorbiri la care n-a participat personal, dar prin care a reușit să fixeze atitudinea fiecărui personaj față de anumite evenimente. Aceste convorbiri „constituie dialoguri literare”. [11, p. 20]

De aici se desprinde și darul portretizării figurilor evocate. În opera lui D. Cantemir nu se perindă oameni care se deosebesc unul de altul numai prin nume sau rang, fiecare personalitate apare cu o fire deosebită. Cărturarul nu face portretizări amănunțite, el sugerează caracterul personajului printr-un gest, o acțiune simplă, o predispoziție, un obicei, un tic. Deci, prin câteva trăsături caracteristice, prin amănunte particulare, D. Cantemir evidențiază întregul. Anume de o atare natură e portretul lui Șerban Cantacuzino, domnul muntean, caracterizat cu o singură frază ironică și sugestivă: „căruia îi făcea silă până și mirosul de turc”. Portretul lui Miron Costin e și el sugestiv. Dușmanul, trădătorul, dar care, totuși, „nu era deloc neștiutor de carte: cunoștea limba latinească, leșească și rusească; dintre boierii moldoveni, el cel dintâi și-a trimis feciorii să învețe școală peste hotare și a dus mai departe, de la Ureche vornicul și până în zilele noastre, adică până la moartea lui, *Letopisețul Moldovei* (*Letopisețul* lui Miron Costin se încheie cu anul 1661, deci cu 30 de ani înainte de moartea sa). Desigur, pe lângă aceste cuvinte obiective de laudă, nu lipsesc și unele elemente subiective, cu venin ascuns: M. Costin e, după părerea lui D. Cantemir „*pogorător din părinți* (care venise în Moldova nu demult) și *strămoși sârbi* (deci, nu era din rândul boierilor pământeni)”, dar care „*ajunsese în scurtă vreme în Moldova în asemenea cinste la domn, la asemenea încuscriri cu alte neamuri și la asemenea stăpâniri de sate și de bogății, că aproape nici unul dintre moldoveni*”.

Total diferite sunt elementele portretistice referitoare la Constantin Cantemir, menirea cărora era de a pune în evidență arta sa militară, vitejia, înțelepciunea: „*Constantin, deși tânăr, a arătat pilde de bărbăție și de vitejie vrednice de prețuirea polonezilor*”, „*Constantin Cantemir, văzând că suedezii s-au îndepărtat mult de ai lor, își întoarce calul și îi înfruntă singur pe amândoi*”, „*el (Constantin Cantemir) nu-și părăsi însă câtuși de puțin locul din pricina rănii, ci dimpotrivă, așa, cu săgeata frântă în pânțele, nu se mișca de acolo vreme de trei ceasuri*”, „*la tătari și la moldoveni era socotit drept judecător al pricinilor și trenurilor*” etc. Prin chipul tatălui său, Dimitrie Cantemir promovează ideea legitimității năzuinței spre dobândirea „laudei”, a „slăvii” sau a „numelui”. În orice luptă se caută nu numai înfrângerea dușmanului, ci și gloria.

D. Cantemir, ca un adevărat scriitor, folosește atât caracterizarea directă, cât și pe cea indirectă, spusele și gândurile altora despre un anumit personaj. Și întrucât în prim-planul acțiunii se află Constantin Cantemir, cele mai multe exemple de acest fel se referă la el. Iată ce spune vizirul sultanului: „*Dacă aș fi avut știință despre bărbăția și credința ta înainte de a fi așezat domn nou (în Moldova), tu ar fi trebuit să fii făcut domn*”. Semnificative sunt și cuvintele hatmanului polon zise ofițerului suedez: „*nicidecum să nu socoți – i-ar fi răspuns hatmanul – că ai fost prins de un om din proști și fără faimă, ci de un om viteaz foarte, vestit prin multele sale isprăvi războinice, căpitanul celor o mie de moldoveni*”. Desigur, D. Cantemir idealizează caracteristicile tatălui său. Pentru comparație cităm aici portretul lui Constantin-Vodă, din *Letopisețul* lui Ion Neculce. E un portret bine reliefat, cu lumini și umbre. Constantin Cantemir apare aici cu măriștea și micimile lui, cu tot omenescul: „*Carte nu știe, ce numai iscălitura învățasă de o făce. Practică bună ave la voroavă, era sănătos, mânca bine și be bine. Semne multe ave pe trup de la războaie, în cap și la mâini, de pe cându fusese slujitoriu în Țara Leșască. La stat nu era mare; era gros, burduhos, rumân la față, buzat. Barba îi era albă ca zăpada [...]*”. [10, p. 85]

În concluzie, *Viața lui Constantin Cantemir* nu e lipsită de certe calități literare și de însușiri narative. Dacă lucrarea nu este o mărturie exactă asupra politicii interne și externe a lui Constantin

Cantemir, ea este, în schimb, o imagine artistică a vieții moldovenești din a doua jumătate a secolului al XVII-lea. Marele cărturar denotă un inexplicabil farmec în cele mai bune scrieri ale sale, știind să plaseze la locul cuvenit o vorbă de haz, să ironizeze. O gamă întregă de nuanțe punctează adeseori narațiunea, scoțând în evidență atitudinea autorului față de cele relatate. Câteva anecdote, snoave de rezonanță folclorică imprimă acestei cărți o atmosferă mai plină de viață, iar unele „glume, cam groase pentru un istoric, denotă un autor de spirit popular”. [11, p. 21]

Deși expune anumite păreri subiective, Dimitrie Cantemir, înzestrat cu talent literar, a selectat din memorie faptele și amănunțele care pot contura sugestiv scene, portrete, evenimente. În acest caz, totul se subordonează epicului: memoria afectivă, subiectivitatea, factorul emotiv.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cantemir D., *Viața lui Constantin Cantemir*. București: Editura de stat pentru literatură și artă, 1960.
2. Călinescu G., *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ed. a II-a. București: Minerva, 1988.
3. Cimpoi M., Vasile Coroban și cultul studiului intercultural // D.Cantemir – scriitor umanist, Chișinău: Ed. Cartea Moldovei, 2003, p. 4.
4. Ciobanu Șt., *Istoria literaturii române vechi*, Chișinău: Hyperion, 1992
5. Coroban V., *Dimitrie Cantemir // Istoria literaturii moldovenești*. Vol. I. Chișinău: Știința, 1986.
6. Coroban V., *Dimitrie Cantemir – scriitor umanist*. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1973.
7. Iorga N., *Istoria literaturii românești*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1999.
8. Iorga N., *Prefață // D. Cantemir. Viața lui Constantin-vodă Cantemir*. Craiova, 1943.
9. Neculce I., *Letopisețul Țării Moldovei*. București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1959.
10. Panaitescu P.P., *Cuvânt înainte // D. Cantemir. Viața lui Constantin Cantemir*. București: Editura de stat pentru literatură și artă, 1960.
11. Vianu T., *Prefață // Dicționar de maxime comentat*. București: Editura Științifică, 1962.

USE OF DRAMA IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Tatiana ARPENTII, lecturer

„Ion Creangă” State Pedagogical University

ORCID: 0009-0005-5936-8285

CZU: 371.3:82-2:802.0

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p139-144

Rezumat: Articolul prezintă un studiu metodologic centrat pe unele aspecte didactice de utilizare a jocului de rol în clasa de limbi cu scopul de a eficientiza procesul de dezvoltare a abilităților de comunicare în limba engleză. Sunt identificate și descrise tehnici relevante unor situații de comunicare, sunt enumerate beneficiile utilizării tehnicilor de dramatizare și, totodată, evidențiate unele sugestii metodologice cu referire la elaborarea sarcinilor pentru a realiza eficient activitățile planificate de către cadrul didactic.

Keywords : drama, teaching, role-play, game, creativity, communication

Drama is an effective tool that can be used to promote interaction and language skills in the ESL classroom as well as create a class bonding experience. It is an ideal way to bring the skills of grammar, reading, writing, speaking, listening, and pronunciation together in a course where the focus is not on form but rather fluency and meaning [6].

Drama education is a powerful teaching and learning tool with profound positive effects on a student's cognitive, social, emotional, and physical development. It is a kinaesthetic teaching method that benefits those students who learn best by doing and engages mind, body, senses, and emotions to create personal connections to the material that improve comprehension and retention [3]. Drama is a great teaching method that reaches multiple learning styles, content areas, age groups, and levels of language and experience and it is an ideal strategy for differentiated instructions. Students with language difficulties, learning disabilities, or physical or mental disabilities can shine in drama, whereas they often struggle in traditional schooling.

A number of studies outline the benefits of drama in language teaching. The most important benefit of using drama activities with foreign language learners is that they do not learn but acquire and practise new words and grammatical structures [18]. First of all, drama is regarded as a valuable tool for language teachers because it stimulates students' further development and it holds their potential for learning. Secondly, using drama makes it possible to transform a traditional learning space into a meaningful environment: an office/airport/ restaurant/ court etc. In this way it allows to prepare the student for communication in real-life situations. It helps to overcome social and linguistic barriers in effective communication. Therefore, drama techniques provide students with situations that demand learners' ability to collaborate or to work in a team.

Among the numerous benefits of using dramatic techniques in a classroom mentioned above, a lot of scholars believe they are entertaining, fun and useful to motivate students learning. They create a great learning atmosphere and helps to overcome two main obstacles for learners in spontaneous speech: the fear of making mistakes and the fear of using the foreign language in front of others [12], [15].

In spite of the advantages of using these techniques, there are however *problems* that arise in drama based classrooms. They include:

- Learners use their native language persistently.
- Some of the students are afraid to speak loudly.

- Learners make lots of mistakes.
- There are dominant / shy students.
- Learners often get confused and do not know what to do.
- Noise and chaos dominate the atmosphere.

Such problems may occur in many learner-centred communicative activities and can be remedied by the following *solutions*:

- **Explain the reasons.** Tell your students why you do these activities. If the aim is to develop oral fluency then explain your learners that it is important for them to try to speak English and not their first language. Only by practicing speaking in English will improve their oral fluency.
- **Prepare students thoroughly.** Before any communicative activity learners need to have sufficient controlled practice of the language they need to perform the tasks. This will include relevant lexis, language structures and pronunciation practice.
- **Give clear instructions.** Communicative activities are often complex to set up. You need to have clear instructions and give them carefully. This usually involves the following stages:
 - Introduce the topic / aim of the activity.
 - Show any relevant materials.
 - Give clear instructions.
 - Check instructions by asking questions.
 - Briefly demonstrate the activity with a student / or make students do an example.
 - Put students into relevant pairs / groups.
 - Monitor students and help them as necessary.
- **Allow plenty of preparation time.** Students need time to prepare both their ideas and rehearse the language before they can perform complex communicative tasks. Indeed the more time they have to prepare the better they will perform the task. A lack of preparation time will produce a poor quality performance and this leads to feelings of frustration and disappointment.
- **Form groups carefully.** The composition of groups is important. You need to consider balancing strong / weak learners, as well as considering personalities, gender etc. If you do not plan groups carefully it is likely that the strong learners will dominate and the weaker learners soon lose motivation and interest.

After every drama task there should be a feedback stage where the learners reflect on their performance. The focus should be on how effectively they performed the activity in terms of their communicative competence. It should not be a stage where the teacher focuses on errors or language accuracy as the aim of drama based activities is to develop fluency. The feedback stage should also be an opportunity to praise the learners on their performance and highlight the progress and development they are making in their communicative competence.

As it was mentioned before “drama techniques integrate body, mind, and emotions and motivate students to use their personalities and experiences as resources for language production” [13].

Let's consider some drama games

- **Raining onto your face.**

The teacher verbally passes this instruction to the children:

Example: Lie down on your back and close your eyes. Now think you're lying on the grass. It is slowly raining. The rain drops on his forehead. Raindrops fall on your chin, nose, mouth, hands, arms. It's raining on your chest, on your stomach, on your legs, on your feet. Feel that your body is relaxed and relaxed.

- **Snowman is melting**

Children are asked such questions as what is snow, what is a snowman and what happens to the snowman when the sun comes out. Later, the children are all huge snowmen. Then the teacher explains the instructions:

Example: - You're a snowman - The sun starts to shine and you start to feel a warmth in your body. - The temperature has increased. Your head begins to melt. Your hat sways, sways, and slowly falls. The carrot on your nose falls to the ground. -Now your shoulders are warming up. Your arms and legs are melting. -Your legs are melting. They can't carry you anymore. -You're slowly moving down. - At the end, you have been completely melted. Now, you have become water.

- **The triangle**

Example: The whole group is divided into three. Those at the top of the triangle are selected as the group head. The other members of the triangle repeat by watching what the first one is doing. In this process, the important thing is not to look directly at the head of the group, but to take care to see what he is doing while paying attention to the field of view. It is important for the head to look in the same direction.

- **From seed to vegetable**

Example: Students stand apart from each other. They are asked to make themselves as small as possible. When commanded, everyone slowly stands up like a sprout from the soil, extending their bodies like a vegetable [13].

Mime

John Dougill defines mime as "a non-verbal representation of an idea or story through gesture, body movement and expression" [7]. It builds up the confidence of learners by encouraging them to get and do things in front of one another. Even unsuccessful students can make an agreement without using the language. So, their self-confidence increases thanks to the mime technique." [17]. Mime helps develop students' powers of imagination and fix language in the minds of the students. When the teacher teaches a new word, he uses the mime technique to give meaning when the words are insufficient. The following activity demonstrates how vocabulary items can be revised and reinforced.

- **A magic box**

Example: Placing a box in front of the class, the teacher mimes taking something out of it and asks students to take a guess at what it could be. The teacher then invites a student to approach the box and whispers the name of the object to the student, who in turn mimes taking the object out of the box while the rest of the class guesses. This activity may continue with other students miming until the list of words is finished.

- **In a shop**

Example: A good number of small cards are prepared by the teacher. On each card it is written such goods as food and beverages that can be purchased by means of mime. A student becomes the buyer and the other becomes the seller by turns. The buyer has to tell the seller what he wants with mime. However, the important thing is that the seller tells exactly what is written on the card. The cards are in the hands of the teacher and each student receives a new card from the teacher as they know what is written on the card. When the cards are finished, the students who can explain cards most are rewarded [5].

- **Listen/read and mime numbers**

Example: Individual students are asked to form the shape of a number (1-9) with their body, or pairs of students are asked to form the shape of two-digit numbers. (This can either be a 'listen and do' activity, where the teacher calls out a number in the target language for the students to mime, or it

can be a guessing game, where students close their own numbers to be guessed by the rest of the class in the target language).

Mimes are very good at teaching grammar subjects such as verbs or adjectives. For example teacher might ask students to differentiate verb tenses like the simple past and the past progressive (students mime actions like washing a car which suddenly starts rolling down a hill or washing a dog that suddenly bites) or the simple past and the past perfect (for example, the students act out a situation like "the child had already eaten all the cookies when mother got home"). These situations require that the students watching produce the correct verb tenses, forms of the verbs.

Simulation

A simulation activity is one where the learners discuss a problem (or perhaps a series of related problems) within a defined setting. In simulation activities, the students are either playing themselves or someone else. Simulation activities are also interaction activities with various categories of dialogues. One category would be social formulas and dialogues such as greetings, partings, introductions, compliments, and complaints. In fact, any kind of problem-solving activity where permission is asked for and given and where problems are negotiated and solved can form the basis of a simulation exercise.

Role-Play

According to Blatner, role plays help students to become more interested and involved, especially by applying knowledge to action, by solving problems, valuating alternatives and looking for original solutions [1]. Pupils manage to develop a wide range of abilities, such as initiative, self-confidence, group work and communication in general. Role plays prepare students not only for communicating in a foreign language, but also in another cultural and social context [10].

A role play should be selected carefully, by keeping in mind a series of characteristics. Kodotchigova describes six steps to follow in order to accomplish a successful role play in a classroom. First of all, the teacher has to set up a situation, keeping in mind the students' needs, interests, age and previous experience. For instance, a role play chosen for teenagers will not be the same one as for business people or adults in general. After choosing the context, the role play is developed. In order to achieve that, teachers have to consider students' level, so the role play will be designed depending on their competence in the foreign language [12]. The next step consists in a linguistic preparation, by predicting the language needed for the performance. Afterwards, students are given precise role descriptions and information, such as their names, age, characteristics, and so forth. In the fifth step such roles are assigned and the role play is represented. Finally, the follow-up activity is dedicated to debriefing, in which students can express their opinion about the performance [10].

- **Short speech**

Example: Students are divided into two groups and their role cards are distributed. Students are asked to read the cards and ask them if they understand or not. When they are sure they fully understand what is written on the card, they are asked to leave the cards and start playing the role [11].

- **A driving lesson**

Example: Two students sit side-by side in front of the class. One is learning to drive while the other is trying to teach her. As the driver asks questions (using modals) and makes mistakes, the teacher yells out what she's doing wrong and how to fix it (using modals). The class should be encouraged both to take notes of which modals are used and to call out other pieces of advice to the driver. This role-play is a great one in teaching modals. It can get quite lively, especially if the driver exaggerates her problems [5].

Improvisation

Improvisation is another effective drama technique that can be used in English teaching, in which learners are presented to a situation and challenged to respond to it. Students can create their script and agree on developing its idea and shaping its structure, but without any speech construction. The acting must be spontaneous and improvised. Due to this lack of script, there is no dependency upon reading or memory skills, and different levels of language students should be able to take part in it and enjoy it.

Improvisation develops creativity, imagination, and ability to think fast, and is one of the best ways to understand a given text as well as language development. To use improvisation for such purposes, students need to feel comfortable and to assimilate basic concepts. This spontaneous drama method works well with intermediate to advanced students, giving them a hypothetical situation that they must act out on the spot using their English vocabulary and language skills.

Frozen image building

- **Statues/freeze frame**

Example: Groups of students think of a particular incident or scene, for example, a road accident, a rock concert, surgeons in an operating theatre, etc. They take up a position and 'freeze'. Other students must guess what the scene represents. One way of preparing this is to ask the students in their groups to think of a sentence or phrase which on its own indicates an entire situation, e.g. 'tickets, please', 'pass me the scalper, and then to form the freeze frame.

Exploiting a scripted play

In choosing a script, the teacher should ensure that the language is accessible to the learners and relevant to their needs and that the topic arouses the students' interest. In order to extract the most out of a play, work on it should be done in stages. The students are asked to familiarize themselves with the text by reading it through on their own before listening to a recording of it. The teacher then discusses the text with the class before assigning the roles. The text is played a second time, with the teacher pausing to draw attention to or invite comments on particular utterances, attitudes, or emotions. Dividing the class into groups, the teacher asks the students to discuss the setting and characters in detail. Then the students should choose their roles and rehearse the play. The final stage would be the performance of the play or a scene. The performance could be recorded for the students to listen to it later. In any case, the performance should be discussed when it is over.

It can be concluded that the use of drama activities in the classroom gives the students the chance to explore different areas and improve a lot of skills that would not be stimulated in other cases. Drama is a great tool that puts language into context and makes students enjoy the experience of success in real life situations. They get confidence and become ready to deal with the world outside the classroom. By means of the use of drama activities the teachers can help create people with a better sense of empathy and tolerance towards others. Moreover, using them during the lessons teachers develop the students' fluency, maturity, motivation, language competence, physical involvement and personal development.

BIBLIOGRAPHY

1. BLATNER, A. (2009). *Role Playing in Education*. Retrived on April 12th, 2015 from <http://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>
2. BOLTON, G. *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Essex, England: Longman, 1984
3. DEMIREL, Ö. *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akedemi Yayınları, 2003
4. DODGING, J. *Mime Three: For ages 13 and over*. Australia: Litho Arts Ltd, 1972

5. DODSON, S. *Learning Language through Drama*, Texas Papers in Foreign Language Education; V5 n1 pp. 129-141, 2000
6. DOUGILL, J. *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan, 1987
7. HAMILTON, J, McLEOD, A. *Drama in the Languages Classroom*. A CILT Series for Language Teachers. Centre for Information on Language Teaching and Research, London: Covent Garden, 1993
8. HUBBARD, P. *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press, 1986
9. KODOTCHIGOVA, M. (2002). *Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation*. The Internet TESL Journal, 7(8). Retrieved on April 12th, 2015 from <http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.htm>
10. LADOUSSE, G. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press, 1987
11. LIVINGSTONE, C. *Role Play in Language Learning*. Harlow: Longman, 1985
12. MALEY, A, DUFF, A. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982
13. ÖNDER, A. *Yasayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2004
14. PHILLIPS, S. *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press, 2003
15. SCHER, A, VERRALL, C. *100+ ideas for Drama*. London: Heinemann Educational Books, 1975
16. WESSELS, C. *Drama*. Oxford: Oxford University Press, 1987
17. WHITESON, V. *New Ways of Using Drama and Literature in Language Teaching*. Bloomington, IL: Heinemann, 1996.

**METODA KOMUNIKATYWNA STOSOWANA W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO JAKO
TECHNIKA PSYCHOTERAPEUTYCZNA**

**THE COMMUNICATIVE METHOD USED IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A
PSYCHOTHERAPEUTIC TECHNIQUE**

**METODA COMUNICATIVĂ FOLOSITĂ ÎN PREDAREA UNEI LIMBI STRĂINE CA TEHNICĂ
PSIHOTERAPEUTICĂ**

Jakub BARTOSZEWSKI, Prof. dr hab.

Akademia Nauk Stosowanych w Koninie

State University of Applied Sciences in Konin, Poland

Academia de Științe Aplicate din Konin, Polonia

<https://orcid.org/0000-0002-3914-6379>

CZU: 371.3:81`24:159.98

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p145-147

Abstrakt: W proponowanym artykule poczynię kilka uwag odnośnie nauczania języka obcego z wykorzystaniem metody komunikacyjnej, która w świetle psychoterapii skoncentrowanej na możliwości może być traktowana jako technika psychoterapeutyczna. W swym syntetycznym tekście ukazuję korelacje, które same narzucają się po przeanalizowaniu metody komunikacyjnej i metod oraz technik psychoterapeutycznych stosowanych w psychoterapii skoncentrowanej na możliwości.

Warto dodać, iż na gruncie praktyki możemy wykorzystywać to, co jest dostępne w innych dyscyplinach naukowych, jeśli tylko może to pomóc innemu w bytowaniu-w-świecie.

Słowa kluczowe: psychoterapia skoncentrowana na możliwości, komunikatywność, techniki, nauka języka

Abstract: In the proposed article, I will make several comments regarding teaching a foreign language using the communicative method, which, in the light of opportunity-focused psychotherapy, can be treated as a psychotherapeutic technique. In my synthetic text, I show correlations that are self-evident after analyzing the communication method and psychotherapeutic methods and techniques used in possibility-focused psychotherapy.

It is worth adding that in practice we can use what is available in other scientific disciplines, if it can help others in being-in-the-world.

Keywords: capability-focused psychotherapy, communicativeness, techniques, language learning

Rezumat: În articolul propus voi face câteva comentarii cu privire la predarea unei limbi străine prin metoda comunicativă, care, în lumina psihoterapiei centrate pe oportunități, poate fi tratată ca o tehnică psihoterapeutică. În textul meu sintetic, arăt corelații care sunt de la sine înțelese după analizarea metodei de comunicare și a metodelor și tehnicilor psihoterapeutice utilizate în psihoterapia focalizată pe posibilități.

Merită să adăugăm că în practică putem folosi ceea ce este disponibil în alte discipline științifice, dacă îi poate ajuta pe alții să fie „în lume”.

Cuvinte cheie: psihoterapie centrată pe capacitate, comunicare, tehnici, învățarea limbilor

Wstęp

Metody i techniki psychoterapeutyczne są opracowywane w oparciu o doświadczenie z pacjentem oraz o badania jakościowe i ilościowe. Psychoterapia ma na celu pomóc pacjentowi rozwiązać określony problem wyrosły z błędnej socjalizacji i wychowania, natomiast nauczyciel języka obcego ma za zadanie wesprzeć ucznia w zdobyciu pewnych umiejętności językowych. Można zapytać, czy istnieje jakaś korelacja między rozwiązywaniem problemów przez pacjenta korzystającego z psychoterapii i poprawą własnej jakości życia, a nauczaniem języka? Odpowiedź jest twierdząc, albowiem i jeden i drugi w oparciu o wiedzę, umiejętności i kompetencje wydobywa z jednostki określone umiejętności, które i uczeń, i pacjent stosuje w celu poprawy jakości życia

W proponowanym artykule przedstawię kilka refleksji mających na celu ukazać pewne zależności między nauczaniem języka obcego a psychoterapią, jednocześnie w sposób syntetyczny wykażę, iż nauczanie języka może być z powodzeniem stosowane jako technika psychoterapeutyczna.

Nauczanie języka i psychoterapia

Warto zauważyć, iż w nauczaniu języka i w psychoterapii, istotną rolę odgrywają metody i techniki, czyli konkretne strategie terapeutyczna i nauczania. Metoda językowa, jak zauważa Aleksander Szulc to „możliwie optymalny, konsekwentnie stosowany sposób postępowania nauczyciela w celu przekazania uczniowi określonej wiedzy, umiejętności oraz nawyków” (1994). Wybór metody jest uwarunkowane celami związanymi z uzyskaniem efektów, z uwzględnieniem predyspozycji, możliwości, potrzebami i zainteresowaniami. W psychoterapii mamy pewne podobieństwa, gdyż celem psychoterapii jest rozwiązywanie przez pacjenta własnych trudnych sytuacji życiowych z uwzględnieniem jego możliwości, potencjału, czy zainteresowań (Aleksandrowicz, 200).

Badanie metod i ich wpływu na pacjenta w przypadku psychoterapii i ucznia w przypadku nauki języka obcego mają fundamentalne znaczenie w modelowaniu procesów psychoterapeutycznych i edukacyjnych. Metody można dzielić z uwagi na ich zastosowanie biorąc pod uwagę, kryterium zasięgu i użyteczności, np.: metoda majeutyczna wywodząca się z filozofii sokratejskiej ukazuje dyskurs jakiemu poddaje się pacjent zbijając w swym wewnętrznym „ja” podszepty mówiące, np.: iż jest nikim, podobnie w nauczaniu uczeń wykorzystuje uniwersalny i konwencjonalny mechanizm poznawczo-językowy w celu uzmysłowieniu sobie, iż jest wstanie przyswoić słówka, gramatykę, a więc zinterioryzować wiedzę nie tylko na poziomie pamięciowym, ale potrójnego ruchu transcendencji (Bartoszewski, 2018). Warto nadmienić, iż w psychoterapii, podobnie jak w nauczaniu języka obcego chodzi o modelowanie zmiany, która z jednej strony uwarunkowana jest świadomością terapeutyczną psychoterapeuty z drugiej pacjenta, a w przypadku nauczania języka nauczycielem i uczniem (Arends 1994). Zmiana ta nie może być oderwany od rzeczywistości pacjenta, czy ucznia który szuka pomocy w osobie terapeuty, czy nauczyciela. Zmiana jaka ma się dokonać u pacjenta, czy ucznia uwzględnia podstawowe założenia antropologiczne, psychopatologicznych, etyczne i diagnostyczne, jednocześnie opiera się na wolnym wyborze osoby poszukującej rozwiązania swych codziennych problemów, a w przypadku ucznia poszukiwanie odpowiedniego nauczyciela by ten, nie tylko nauczył, ale wzmocnił go w przyswajaniu języka obcego. Model zmiany ma zatem dotyczyć zintegrowania przeszłości z teraźniejszością i przyszłością oraz przeformułowania skryptów (w przypadku psychoterapii skoncentrowanej na możliwości).

Innym dość istotnym kryterium odnoszącym się do nauczania języka i psychoterapii może być udział świadomości uczącego się w procesach uczenia się i modelowanie zmiany wynikające właśnie z procesów uczenia się, np.: w psychoterapii nie bierze się pod uwagę znaczenia mechanizmów uczenia się wynikających z nauczania języka obcego oraz roli języka ojczystego jeśli chodzi o proces nauczania. Język tak zwany pierwszy odwzorowuje nie tylko konstrukty komunikacyjne, ale mechanizmy związane z oddawaniem w opisie językowym swych zewnętrznych i wewnętrznych doświadczeń, psychoterapia musi się tego nauczyć.

W psychoterapii, jak i w nauczaniu języka metody można podzielić na bezpośrednie, a te wykluczają świadomy sposób zdobywania wiedzy, a samo oddziaływanie ma znaczenie monorelacyjny na poziomie potrójnego ruchu transcendencji (psychoterapia), monolingwalny w nauczaniu języka, który również uwzględnia terapeutyczny potrójny ruch transcendencji; pośrednie, które tworzą procedury wpisujące się w repertuar technik; pośredniczące, które stają lub raczej mają funkcję pomocniczą.

Metoda komunikatywna

Warto przyjrzeć się jednej z najstarszych metod stosowanych zarówno w nauczaniu języka obcego, jak i w psychoterapii zwaną metodą bezpośrednią – komunikatywną. Metoda ta opiera się na naturalnym kontakcie z uwzględnieniem języka autentycznego. Co istotne do głównych elementów zaliczamy: parament języka mówionego nad pisany oraz nauczania z uwzględnieniem indukcji: w psychoterapii chodzi o przenoszenie emocji lub innych treści psychicznych między danymi osobami w procesie komunikacji, a w nauczaniu języka chodzi, między innymi o przenoszenie treści z uwzględnieniem gramatyki. I w jednym dyskursie i w drugim podstawową formą działania jest konwersacja, która ujawnia koherencje bądź dysfunkcję homeostazy.

Priorytetem jest zatem rozwój jednostki na gruncie emocjonalno-wolitywnym oraz intelektualno-komunikatywnym i celesno-emocjonalno-psychicznym. Metoda komunikatywna zakłada również wykorzystanie metody kognitywnej, której podstawowym celem jest wykorzystanie struktur, reprezentacji z uwzględnieniem procesów poznawczych. W jednym i drugim dyskursie mamy do czynienia z pewnym podobieństwem mianowicie: obie traktuje język jako podstawowe narzędzie interakcji społeczno-indywidualnych, czyli wzajemnego oddziaływania jednostek na siebie. W metodzie komunikatywnej zatem chodzi o osiągnięcie pewnego celu, a jest nim osiągnięcie określonych kompetencji pacjenta i ucznia, nadto metoda ta ukazuje stosunek i status rozmówcy oraz intencje, a także umiejętność poprawnego komunikowania się z innym i błędy, które muszą zauważyć (Oster i in. 1997). Najważniejszym bowiem założeniem tej metody jest nic innego jak umiejętności efektywnego porozumiewania się w różnych przestrzeniach społeczno-jednostkowych. Podejście to z powodzeniem realizowane jest w nauczaniu języków obcych, jak i psychoterapii.

Metoda ta ma zatem następujące cele: mówienia w sposób jasny i poprawny, rozumienie pojęć i komunikatów, słuchaniu, a także wzmocnienie umiejętności konwersacyjnych. By osiągnąć ten cel należy wykorzystać materiały (w terapii uzależnień wykorzystuje się np.: Biblię „12 kroków”) w nauczaniu języka wykorzystuje się teksty w postaci fonicznej i graficznej. Uczeń, podobnie jak pacjent ma być aktywny, a psychoterapeuta winien usunąć się w cień, podobnie jak nauczyciel. Co istotne oboje pełnią rolę mentora, pomocnika, który wspomaga i monitoruje proces zmiany, rozwijając sprawności podopiecznych. Dobierają ponadto materiały, wzbudzając w nich chęć do komunikacji i zwiększając ich motywację do działania prowadzą ich do poprawy jakości życia, czyli udzielają im określonej pomocy w próbach osiągnięcia zmiany i poprawy bycia hic et nunc.

Syntetyczna konkluzja

Należy w tym miejscu jednoznacznie wskazać, iż rolą psychoterapeuty i nauczyciela jest realizacja celów oraz osiągnięcie określonych efektów przez ucznia i pacjenta. Metoda komunikacyjna jest zindywidualizowana. To prowadzi do afirmacji jednostki, a w konsekwencji do odkrywania potencjałów drzemiących w podmiocie.

BIBLIOGRAFIA

1. Alekandrowicz, J. W. (2000). Psychoterapia. Podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów. Warszawa.
2. Arends, R.I. (1994), *Uczymy się nauczać*, Warszawa.
3. Bartoszewski, J. (2018). Psychoterapia możliwości. Teoria i praktyka, Konin.
4. Oser, F., Hascher, T. (1997), *Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen” Wissens. Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? ” Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule*, z. 1, Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
5. Szulc A., (1994), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.

**FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI LECTORALE PRIN ACTIVITĂȚI
DE PRELECTURĂ A TEXTULUI LITERAR LA ELEVI ÎN GIMNAZIU**

**THE TRAINING AND DEVELOPMENT OF THE LECTURE COMPETENCE THROUGH
PRE-READING ACTIVITIES OF THE LITERARY TEXT FOR SECONDARY
SCHOOL STUDENTS**

*Olga Boz, conf. univ. dr.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova*

*Olga Boz, PhD, professor,
UPS „Ion Creangă” from Chișinău
Republic of Moldova
boz.olga@upsc.md
ORCID:0000-0002-8552-6575*

*Elena Popovici, profesoară, gr. I
Gimnaziul nr. 53, mun. Chișinău,
Republica Moldova*

CZU: 373.5:371.3:81`42

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p148-155

Abstract: This article treats a delicate issue with reference to the stages of receiving literary text in school and presents issues that are neglected or omitted in the teacher's daily work. The proposed activities, with the status of recommendations, would lead to an improvement of the given situation and an efficient comprehension of the literary text in school. Reading competence is identified as the basic purpose of student training and education, representing the basic pedagogical term, the respective concept being at the center of all theoretical and practical approaches, as well as professional debates. The proposed models allow personalization and adaptation to various educational contexts.

Keywords: lecture competence, literary text, professor, pre-reading, reading, after reading, didactic strategy.

În mod continuu, lectura a fost considerată o condiție didactică care delimitează reușita școlară, iar necesitatea acestei dezvoltări rezidă din transformarea acesteia într-un mijloc de cunoaștere generală a lumii înconjurătoare. Literatura are un rol important în formarea competenței literare, care se află în rezonanță perfectă cu competența de comunicare în procesul cultivării cititorului avizat. Profesorul nu este unicul factor care trebuie să contribuie la cultivarea lecturii ca activitate zilnică, o parte din influență se atribuie familiei, societății, grupului profesional, cercului de interese, resurselor media etc. Cadrului didactic îi revine rol de îndrumător literar-artistic, fapt confirmat și în documentele reglatorii la limba și literatura română delimităm ideea că scopul educației literar-artistice este „formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru educația artistic-estetică generală” [5, p. 6]. Cele două componente specifice ale concepției lingvistice și literare (EL/ELA) sunt centrale în demersul educativ-formativ.

Competența de lectură constă în capacitatea elevului de a citi textul într-un mod corespunzător înțelegerii și interpretării acestuia prin actualizarea cunoștințelor din viața cotidiană și din cadrul altor discipline școlare, utilizând elementele teoriei literare cu scopul dezvoltării viziunii critice. Reformularea competențelor specifice disciplinei reprezintă aria dezvoltată în noul Curriculum, astfel

CS 3 reprezintă lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând spirit de observare și atitudine creativă: „Paradigma dezvoltării personale presupune, din perspectiva aceasta, receptarea activă a textului, pe baza unui dialog autentic între text și cititor, a unei tranzacții a cititorului cu textul, pentru a ajunge la construirea semnificațiilor” [5, p. 13].

Competența de lectură este identificată drept finalitate de bază a instruirii și formării elevului, reprezentând termenul pedagogic de bază, conceptul respectiv fiind în centrul tuturor abordărilor teoretice și practice, precum și al dezbaterilor profesionale. Profesorul este responsabil să dea sens învățării, adică să arate elevului la ce-i servește ceea ce învață la școală. Partea artistică a lecturii rezidă din minunatul aspect al acesteia de a transpune imaginația copilului în locuri reflectate de către autor, după cum a caracterizat lectura, criticul și teoreticianul literar, Paul Cornea: „...lectura e un mod de a fi cu ceilalți, un „rendez-vous”, un apel captat din nenumăratele care brăzdează eterul, o voință de empatie, de smulgere din egocentrism și insularitate” [2, p. 113].

Textul literar și activitatea de lectură reprezintă o sursă de cunoaștere a lumii înconjurătoare, elevul construindu-și spațiul de căutare și organizându-și propriile sensuri și înțelesuri. Ca să putem formula un mecanism de bună funcționare, adaptare și abordare didactică a textului, trebuie mai întâi de toate să înțelegem lectura ca proces de stabilizare a legăturilor dintre neuroni, creier și conștiință. În ajutorul cadrelor didactice vine un concept fundamentat de către Hollis Scarborough, cercetător important al dezvoltării timpurii a limbajului și al conexiunii sale cu alfabetizarea ulterioară în cadrul Haskins Laboratories, și creatorul *frânghiei lecturii*.

Geneza *frânghiei de lectură* (Fig 1.) datează de la prelegerile lui Scarborough pentru părinți, despre acțiunile complexe implicate în învățarea cititului. Inițial, ipoteza reprezenta lectura calificată ca fiind asemănătoare cu *șuvițele* unei frânghii, folosind schema pentru a ilustra interconexiunea și interdependența tuturor componentelor. Coarda de lectură este formată din fire inferioare și superioare. Componentele de recunoaștere a cuvintelor (*conștientizarea fonologică, decodificarea și recunoașterea vizuală a cuvintelor familiare*) funcționează împreună pe măsură ce cititorul devine precis, fluent și din ce în ce mai automat cu repetarea și practica. În același timp, componentele de înțelegere a limbajului (*cunoștințe de fundal, vocabular, structuri ale limbajului, raționamentul verbal și cunoștințele de alfabetizare*) se întăresc reciproc și apoi se împletesc împreună cu componentele de recunoaștere a cuvintelor pentru a produce un cititor priceput. Acest lucru nu se întâmplă imediat; necesită instruire și practică în timp.

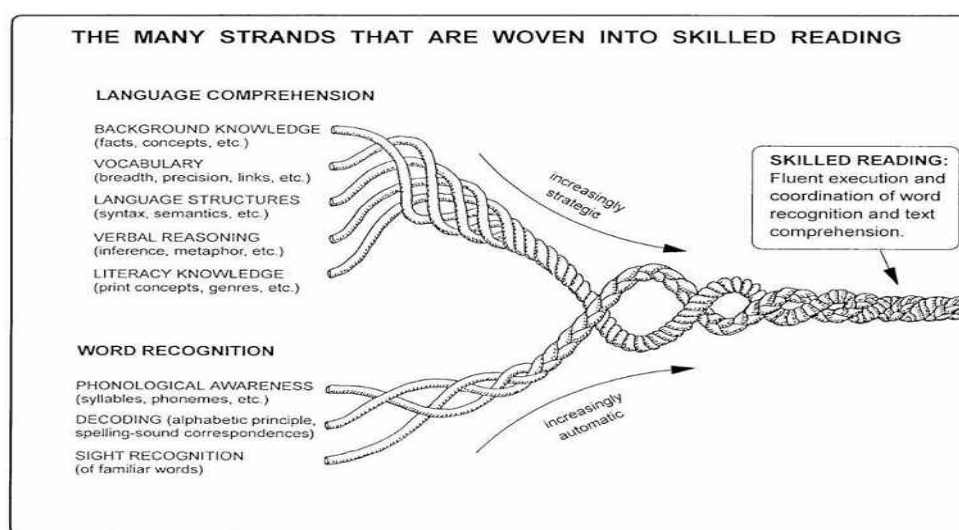


Fig. 1. Frânghia lecturii

Scopul de bază a educației literare vizează formarea cititorului cult de literatură, prin dezvoltarea la elevi a unui ansamblu de competențe literare și lectorale, manifestându-se prin înțelegere, receptare, analiză, comentare, caracterizare, descriere etc. Așa cum lectura este un proces neuniform, însă pe deplin stratificat, dascălul poate introduce la fiecare etapă de lectură câte un model de activitate, angajând astfel toți elevii și motivându-i la manifestarea de sine.

Cunoștințele academice a profesorului includ în mod obligatoriu și fundamentele din teoria literară cu ajutorul cărora în demersul didactic sunt incluse mai multe activități de lectură, de înțelegere, de receptare, de analiză, de decodificare și de interpretare a textului. În Ghidul pentru implementarea a curriculumului la limba și literatura română, CS 3 este abordată în conformitate cu obiectivele EL/ELA și includ activitățile de prelectură, de lectură și de postlectură. Activitățile de prelectură pregătesc conștient elevul pentru actul lecturii și interpretarea textului literar: „...vor viza strategii ce pregătesc și facilitează receptarea textului (anticiparea temei, diminuarea dificultăților lingvistice, semantice, referențiale etc.)” [5, p. 65]. Preluăm acest model din studiul Alinei Pamfil ce structurează o nouă didactică a literaturii, sub semnul concepției actuale despre creație și receptare, despre literatură și lectură în baza dezvoltării personale a elevului: „Considerațiile anterioare permit descrierea scenariului didactic consacrat receptării operei literare. În varianta pe care o propun, receptarea cuprinde trei etape: 1. Prelectura. 2. Lecturile succesive și 3. Postlectura” [6, p. 156]. Același concept îl regăsim și ca pe o „CONVORBIRE PREGĂTITOARE pentru familiarizarea elevilor cu noua operă, actualizarea informațiilor sumare despre autor, a lecturilor anterioare” [3, p. 172].

În demersul educativ-formativ, premedierea sau prelectura este primul contact al elevului cu textul care poate fi mediat de impresii, puncte de vedere sugerate de ceilalți, evaluarea titlului etc. Surprindem formarea orizontului de așteptare în lucrarea în lucrarea „A citi, a reciti” de Matei Călinescu: „Așadar, când îmi propun să citesc o carte (nu neapărat un clasic), este foarte probabil că știu deja ceva despre ea: se prea poate să fi fost povățuit de un prieten sau de un critic s-o citesc, sau poate un cenzor ori un alt reprezentant al autorităților!; poate mi s-au enumerat motivele pentru care trebuie s-o citesc; sau, pur și simplu, am aflat întâmplător, dintr-o conversație banală, că ar fi o carte amuzantă, originală, actuală, scandaloasă. Nici măcar volumul de debut al unui autor nu poate fi citit cu inocență...” [1, p. 54]. Astfel, prelectura nu poate fi omisă din comunicarea didactică și este indispensabilă întregului proces de comprehensiune literară. Prin urmare, P. Cornea consideră importante următoarele aspecte/elemente ale prelecturii:

- *rumoarea*: în școală, elevul cunoaște textele în baza unor culegeri stabilite, adesea fiindu-le omis contextul originar. Problema reliefându-se în poziția elevului de a-și forma propriile impresii în baza impresiilor stabilite de manual și de către profesor. Informarea prealabilă sub forma rumorii, poate limita din rolul elevului în scenariul didactic.
- *vecinătățile și ambalajul* induc la clasificările de gen, motivație și finalitate, creând un spațiu familiar cunoscut. Elevul anticipă dificultatea lecturii prin informația despre autor, volum și curent literar.
- *titlul*: rolul titlului în comprehensiune variază în dependență de epocă, curent și autor, acesta poate deveni o cheie sau poate aduce mai multe dificultăți elevului, acesta încercând să-l raporteze la conținutul întregii opere.
- *discursurile de escortă* unifică prefața, postfața, rezumatul, sumarul, bibliografia în scopul conexiunii. Rolul acestor discursuri este bivalent, pe de o parte furnizează anumite date despre evoluție și calitate, iar pe de altă parte poate induce elevului iluzii despre operă în întregime [2, p. 128].

Prin urmare, prelectura face parte din lectură, iar rolul dascălului este de a ajuta elevul să conștientizeze acest proces. Literatura oferă elevului libertatea de a alege începutul, fie acesta prin analiza prefetei sau introducerii, aprecierilor critice sau examinarea biografiei autorului, formându-se un mecanism corect pentru sine de a parcurge textul și de a aprecia critic informația analizată. Antrenarea sistemică a operațiilor cognitive fortifică inteligența multiplă a elevului și îi dezvoltă memoria. Aceste operații sunt: „observația sistemică; comunicarea eficientă; clasificarea, generalizarea; abstractizarea; inferențe; cuantificări; predicții; interpretări de date; elaborare de definiții operaționale; formulare de întrebări și ipoteze; elaborarea de modele; alte operații” [4, p. 115].

Fiind un proces de formare a orizontului de așteptare a cititorului, prelectura este etapa care presupune retrospectiva și valorificarea atitudinii estetice de reflecție a plăcerii sufletești interne prin analiza sensurilor externe din indicii analizați de către A. Pamfil: „Pe lângă indiciile referitoare la gen și, uneori, la formă (subtitluri sau părți din titlu care trimit la roman, sonet, rondel etc.), peritextul conține, în mod frecvent, și date despre temă, integrare, cel mai adesea în titlu. Cât despre așteptările privind limba textului, acestea sunt generate de semnale referitoare la forma și depind, în mod direct, de experiențele de natură lingvistică (relevante, fascinante sau dificile etc.) trăite de fiecare cititor în parte” [7, p. 169].

Prin urmare, principalele obiective setate de prelectură sunt conturarea atitudinii estetice, precizarea orizontului de așteptare și depășirea dificultăților anticipate de profesor. În acest context, A. Pamfil introduce termenul de *hinterland* pentru dificultatea întâlnită de către elev: „...hinterlandul, realitatea pe care opera o recrează” [ibidem]. Proiectarea didactică a acestei etape trebuie realizată în funcție de specificul generic, tematic și lingvistic, incluzându-se după lectura succesivă și activități de postlectură. Pentru această etapă, profesorul poate aloca, în mediu, 15% din timpul predestinat receptării operei.

Prezentăm, în continuare, câteva paliere de încadrare/integrare a activităților de prelectură la treapta de gimnaziu, care reflectă experiența profesorului la clasă:

1. Relația dintre conținut și viața elevilor. Așa cum întregul proces de comunicare literară reprezintă un sistem bine funcțional, prin valorificarea propriilor experiențe, elevul ajunge la dezvoltarea abilităților critice și conceptuale. Spre exemplu, elevii pot discuta problemele sociale acute, de primă oră, stabilind un mecanism corect de formulare a unei probleme și de găsire a soluțiilor potrivite. Viața copiilor și experiența lor în momentul dezbaterilor nu trebuie devalorizată, deoarece conștiința infantilă pe lângă faptul că apelează la misticism, va influența arealul de interese a maturului: „Pregătirea elevilor pentru viața democratică pretinde abordarea și interiorizarea unor valori universale precum libertatea, justiția și pacea; mai mult, ea presupune evidențierea imperativelor toleranței, solidarității, deschiderii spre diferență, dimensiuni esențiale în contextul pluralismului actual. Sursa acestor reflecții o constituie atât experiența de viață a elevilor, cât și lectura unor texte nonliterare și literare” [6, p. 18].

Dubla valență a prelecturii constă în conturarea orizontului de așteptare și facilitarea receptării, astfel la proiectarea activităților de pregătire tematico-afective, din punctul de vedere al interiorizării lumii ficționale sau științifice, se vor lua în considerație specificul comunicării artistice (fenomen general literar) și particularitățile estetice ale operei concrete. În scopul valorificării relației dintre conținut și viața elevilor pentru etapa de prelectură în gimnaziu, vom aborda metode și tehnici utilizate, de exemplu:

Pentru clasa a V-a, poezia „Ce te legeni” de Mihai Eminescu:

- Tehnica *Ciorchinele*: elevii vor exemplifica creativ ce înseamnă, în accepțiunea lor, poezia.
- Tehnica *Cercul*: elevii se vor aranja într-un cerc și vor descrie cum ar arăta o poezie ca o ființă din natură și vor recita versuri pe care le cunosc.
- Metoda *Conversația euristică*: elevii vor răspunde la următoarele întrebări: Cine este Mihai Eminescu? Cine este un poet? Cum ar scrie un poet o poezie? Este dificil a scrie versuri? Ce emoții vi se trezesc în natură? Despre cine/ce ați scrie o poezie?

Pentru clasa a VII-a, poezia „Laudă zăpezii” de George Călinescu:

- Tehnica *6/3/5*: elevii vor forma grupe a câte șase, iar fiecare elev va scrie pe foaie câte un obiect sau fenomen obișnuit dintre cele care îi înconjoară. Elevii vor scrie câte o frază, adresându-se la acest obiect cu cuvinte de laudă sau mulțumire. Foile se deplasează apoi de la stânga spre dreapta până ajung în poziția inițială – la copilul de la care au pornit. Se vor analiza și aprecia lucrările, centrându-se pe ideile rezultate.
- Tehnica *Patru colțuri*: se vor prezenta două afirmații (1. *Simt că iarna este anotimpul meu.* 2. *Simt că orice anotimp este anotimpul meu*). Profesorul va stabili că fiecare colț al clasei reprezintă zona unei afirmații. Elevii se vor aduna în colțul unde există afirmația cu care sunt de acord, elevii care nu vor fi decizi, se vor aranja în mijlocul clasei. Astfel se vor forma patru grupuri de discuții, pe prima linie elevii care sunt de acord cu prima afirmație și în opoziția lor cei care nu sunt de acord, iar în a doua linie, elevii care sunt de acord cu cea de-a doua afirmație și cei care nu sunt de acord. Vor fi patru purtători de cuvânt care vor prezenta argumentele, dacă cineva din grup se lasă convins de alt grup, atunci acesta își schimbă locul, la fel și în cazul elevilor din grupul de mijloc. La sfârșit de dezbateri, fiecare grup își va exprima succint punctul de vedere.

2. Recursul la istorie. Studiarea istoriei presupune studiarea procesului de transformare a lumii înconjurătoare, fiind antrenate o mulțime de metode analitice pentru a reconstitui diversitatea experienței, care ne permit să stabilim perspective critice atât asupra trecutului, cât și asupra prezentului nostru. Unul dintre elementele care permite aplicarea transdisciplinarității în gimnaziu este recursul la istorie și reprezintă una dintre caracteristicile de bază ale învățării, „Învățarea școlară prezintă mai multe caracteristici: ...Este o activitate conștientă și complexă constând în achiziționarea experienței social-istorice tezaurizate în cultură și obiectivate în disciplinele de învățământ” [8, p. 29].

Așa cum în multe situații, istoria interpretează fenomenele și cauzele care au contribuit la lumea noastră actuală, și în cazul studierii literaturii, referirea la evenimente istorice, va anticipa orizontul de așteptare al elevului, în acest caz, Pamfil A. propune câteva exemple de activități didactice: „Abordările explicite ale distincției ficțiune/referent pot fi intermediare de texte de inspirație istorică, de legende sau de orice alt tip de text al cărui univers prim poate fi recompus sau circumscris. În aceste situații, demersul didactic va porni de la confruntarea a două texte cu subiect identic – unul literar și celălalt nonliterar (ex.: un fragment din manualul de istorie ce transcrie lupta de la Rovine și fragmentul din *Scrisoarea III*; un text despre formarea coralilor și secvența din mitul lui Perseu ce explică același fenomen etc)” [7, p. 153]. În scopul valorificării recursului din literatură la istorie pentru etapa de prelectură în gimnaziu, vom aborda pentru fiecare treaptă gimnazială câte un text literar și metodele de predare-învățare-evaluare.

Pentru clasa a V-a, legenda „Dragoș Vodă”:

- Metoda *investigației*: elevilor li se va repartiza în grup imaginile unui timbru și unor ștampile poștale conform Fig. 2. Elevii vor analiza 10 minute aceste imagini și vor extrage cât mai multe detalii care li se par relaționate (cine este Dragoș, cum apare bourul, de ce este indicată o stea etc.). La sfârșitul activității elevii vor analiza datele și vor nota concluziile.



Fig. 2. Dragoș Vodă și legenda descălecatului Moldovei

Recursul la istoriei, la etapa de prelectură, ne ajută să înțelegem și să ne confruntăm cu întrebări și dileme complexe, examinând modul în care trecutul a modelat relațiile de la local la global. Deoarece istoria ne oferă instrumentele pentru a analiza și explica problemele din trecut, elevii sunt interesați să descopere tiparele care ar permite să înțelegem și să soluționăm problemele actuale și să le anticipăm pe cele viitoare. Pregătirea tematico-afectivă a elevilor prin investigarea datelor istorice și a documentelor va ajuta elevii să analizeze textul literar din perspectivă critică și va anticipa dificultățile de înțelegere a textului care reflectă o anumită perioadă sau se referă la o personalitate istorică, delimitând elementele ficționale de cele atestate istoric prin cronici sau letopisețe.

3. Activizarea cunoștințelor de teorie literară. Teoria literară se axează pe metode și instrumente care facilitează înțelegerea literaturii și perspectivelor contextuale, aceasta permite examinarea unei secțiuni transversală a literaturii, raportată la o anumită epocă, zonă geografică sau la scriitori diferiți pentru a determina asemănările și diferențele dintre tipuri similare de opere literare. Studiul literaturii poate fi realizat prin abordarea unor texte diverse și potrivite orizontului de așteptare al elevilor.

Teoria literară îi ajută pe cititori să obțină o înțelegere mai profundă în timpul lecturii, bazându-se pe o teorie critică pentru a obține o perspectivă suplimentară asupra textelor literare. În scopul valorificării activizării cunoștințelor de teorie literară pentru etapa de prelectură în gimnaziu, vom aborda pentru fiecare treaptă gimnazială câte un text literar și metodele de predare-învățare-evaluare.

Pentru clasa a V-a, narațiunea „Balada celor cinci motănași” de Ion Druță:

- Metoda *Modelarea*: profesorul și elevii vor stabili cele mai importante componente ale narațiunii, notând-o printr-o formulă (Narațiunea = Acțiune + Personaj + Narator). Elevii vor lucra în grup a câte patru și vor repartiza fiecăruia câte un element din formulă, scriind și o mică povestire de câteva fraze. Identificându-și elementul, elevul se va caracteriza printr-o propoziție, va stabili prin ce este important în narațiune și despre ce narează.

Pentru clasa a VI-a, pastelul „Malul Siretului” de Vasile Alecsandri:

- Tehnica *Explozia stelară*: profesorul va pregăti 5-6 tablouri cu reprezentări din natură (Vincent van Gogh „Peisaj”; Egon Schiele „Copac toamna”; Kandinsky, „Peisaj de toamna” etc.) și le va repartiza la grupuri. Elevii își vor schița în caiet o stea în cinci colțuri, iar la fiecare colț - câte o întrebare (Cine? De ce? Cum? Când? Unde?). Elevii vor examina tablourile și vor extrage toate elementele specifice, completând diagrama steii. După analiza răspunsurilor grupului, elevii vor avea câte un minut pentru a reda unicitatea tabloului. Ulterior profesorul va nota aspectele despre

care au vorbit elevii (emoții, imagini, descriere, figuri de stil) și le va aranja ca pe niște elemente dintr-o formulă, suma cărora va fi **pastelul**. În baza elementelor de la tablă, elevii vor formula propria definiție a speciei literare.

4. Încadrarea fragmentului în opera literară. Lectura și scrierea sunt studiate în paralel la lecțiile de limbă și literatură română, deoarece sunt condițiile indispensabile dezvoltării comunicării și relațiilor lingvistice sociale ale elevilor. Elevii pot întâlni personaje sau poezii care rezonază profund în ei - poate fi extrem de îmbucurător să afle că gândurile și sentimentele lor exacte au fost împărtășite și de altcineva.

Studierea operei din perspectiva fragmentului stabilește pentru elev un context de înțelegere a mesajului artistic prin personaje, motive, imagini, limbaj: „Fragmentul definește 1. perspectiva supraordonată („predarea-învățarea va urmări „limba în funcțiune”, iar nu „limba ca sistem abstract”) și 2. modul de predare în ansamblu (corelarea studiului limbii cu studiul textului literar și nonliterar).” [8, p. 70].

Pentru clasa a VIII-a, nuvela „Sania” de Ion Druță:

- Tehnica *Scrierea liberă*: se vor forma grupe a câte zece elevi, primul elev va primi o foaie unde va fi scrisă prima propoziție (*Moșul își dorea sanie și căruța și mult a muncit moșul*), elevii vor scrie în continuare câte o propoziție cu scopul de a crea o mică narațiune, având la dispoziție un minut și citind doar propoziția precedentă. Narațiunile finale se vor citi și elevii vor alege cea mai reușită povestire, argumentându-și răspunsul.

Astfel, abordarea fragmentului în opera literară, din care face parte, oferă elevului context de analizare a lecturii până la purcederea acestui proces. Contextul este totul, modelând sensul în orice comunicare artistică. Dacă opera studiată a trecut proba secolelor și este împărțită în motive și idei și își are răsunetul în operele generațiilor următoare, atunci urmează a fi pus în discuție cu elevii minim două texte sau reinterpretări. În plus, capacitatea de a simți teme și mesaje deschide elevilor un alt mod de a gândi, căci literatura devine un vas care se transformă în experiență. Prin fragmentul care urmează a fi perceput, mai întâi, ca material lingvistic și apoi ca o unitate a cadrului și evoluției ideii, personajului, acțiunii, se va urmări și examenul ambalajului, vecinătăților, titlului, discursurilor de escortă.

5. Date relevante din viața scriitorului. Pentru a înțelege valorile, personajele sau temele unei opere literare, uneori este important să cunoaștem intenția și motivațiile auctoriale, pentru a interpreta textul dincolo de „reprezentările de suprafață”. Așa precum textul literar este un aisberg de semnificații, receptarea părții vizibile a acestuia - și anume vârful (textul propriu-zis) reprezintă un bun exercițiu lingvistic, iar partea invizibilă, cea care ocupă cel mai mare volum din ghețar poate fi examinată din perspectiva informațiilor biografice referitor la viața autorului, contextul și geneza textului. Pentru a include elevului în comunicarea literară, acesta trebuie să descopere, mai întâi, cine îi comunică mesajul, după Pamfil. A: „Autorul (scriitorul, prozatorul) este „cel ce există sau a existat în carne și oase, în lumea noastră”, în mod simetric, la celălalt pol al comunicării literare, se află cititorii reali, în interiorul textului reflexele autorului și cititorului, naratorul și naratarul” [6, p. 154].

Datele relevante din viața unui scriitor se vor referi la: *Societatea și arealul geografic* (locul nașterii; valorile și tradițiile culturale, care au răsunet în operă); *Apartenența la o perioadă istorică* (perioada în care a locuit; evenimentele istorice importante; problemele sociale); *Viața de familie* (atmosfera în sânul familiei; prezența sau absența factorilor perturbatori; traume/probleme psihologice/fiziologice); *Formarea educativă* (studiile pe parcursul vieții; călătoriile; modul de viață). În scopul valorificării datelor relevante din viața scriitorului pentru etapa de prelectură în

gimnaziu, vom aborda pentru fiecare treaptă gimnazială câte un text literar și metodele de predare - învățare - evaluare.

Pentru clasa a V-a, romanul autobiografic „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă:

- Tehnica *Biografia imaginară*: după o discuție introductivă despre Ion Creangă, de câteva minute, elevii vor citi o frază de autocaracterizare din opera ce urmează a fi studiată: „Așa eram eu la vârsta cea fericită, și așa cred că au fost toți copiii, de când îi lumea asta și pământul, măcar să zică cine ce-a zice”. Apoi, elevii vor analiza trei coperti ale cărții „Amintiri din copilărie” și vor scrie în perechi cum a fost copilăria scriitorului, bazându-se pe imaginile de pe copertă, urmând o scurtă incursiune în biografia autorului, menționându-se aspectele relevante și importante.
- *CV scriitorului*: profesorul va împărți clasa în trei grupuri și le va oferi informație de suport, date biografice, evenimente și opere. Fiecare grup va avea sarcina sa, pe o fișă aparte să rescrie datele din viața scriitorului conform celor mai importante activități, cea de scriitor, dascăl și diacon. Apoi elevii vor prezenta datele pe care le-au cules din foile de suport și vor completa în caiete.

Astfel, autorul înfățișează emblema propriului său text, o instrucție de cercetare textuală, după cum teoretizează Cornea P.: „Numele autorului constituie iarăși o sursă importantă de expectații. El definește pentru lectorul competent o viziune asupra lumii, un orizont tematic, un mod de construcție, un stil. Cititorul de rând are o idee mai clară despre clasicii din eșalonul de sus al ierarhiei literare (Caragiale, Sadoveanu, etc.) și una cu totul nebuloasă despre autorii contemporani” [2, p. 130]. Descoperirea datelor biografice, care vor facilita receptarea textelor literare, va încuraja elevii să tindă spre cercetări în afara textului pe care îl urmăresc, cu scopul de a-l introduce într-un context mai mare și de a-i întregi imaginea. Contextul (re)producerii textului literar în planul mimetic va conține și trecutul istoric, vizând axa referențială din afara textului, și anume biografia și viața autorului prin lectura memoriilor sale, a jurnalelor de creație, interviuri etc.

Prin dezvoltarea activităților de prelectură, profesorul face apel la inteligența verbală sau reflexivă a elevului. Fiind prima etapă a receptării textului, prelectura stabilește motivele, interesele și necesitățile. Interiorizarea textului permite elevului să dezvolte aptitudini critice și creatoare, să aplice noțiuni, mecanisme și deprinderi care devin unelte intelectuale și se vor manifesta ca forțe de acțiune.

BIBLIOGRAFIE

1. CĂLINESCU, M. *A citi, A reciti. Către o poetică a (re)lecturii*. Iași: Polirom, 2003. 408 p. ISBN: 973-681-175-1.
2. CORNEA, P. *Introducere în teoria literaturii*. Iași: Polirom, 1998. 256 p. ISBN 973-683-035-7
3. CORNIȚĂ, G. *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*. Baia Mare: Umbria, 1993. 258p. ISBN 973-96223-0-5.
4. CREȚU, C. *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Polirom, 1998. 208 p. ISBN 973-683-202-3.
5. *Limba și literatura română clasele V–IX, Ghid de implementare a curriculumului*. Chișinău, 2019.
6. PAMFIL, A. *Didactica literaturii. Reorientări*. București: ART, 2016. 320p. ISBN 978-606-710-335-9.
7. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitești: Paralela 45, 2003. 223 p. ISBN 973-593-835-9.
8. ȘCHIOPU, C. *Formarea la elevi a competențelor lectorale*. În: *Revista Limba română*, 2014, nr. 6 (228), pp. 100-105.

ENHANCING STUDENT AUTONOMY AND LANGUAGE SKILLS THROUGH EXTENSIVE LISTENING STRATEGIES

*Svetlana BUREA, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat
"Ion Creangă", Chisinau
ORCID:0000-0002-2858-383X
burea.svetlana@upsc.md*

CZU: 371.394:81`24

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p156-162

Rezumat: Articol se focusează pe îmbunătățirea competențelor lingvistice în limba engleză și încurajarea studenților să învețe independent prin ascultare extensivă. Evidențiază importanța ca studenții să preia controlul asupra experienței lor de învățare, subliniind rolul vital al autonomiei în dezvoltarea competenței lingvistice. Comparând două grupuri de studenți - unul participând la un program structurat focusat pe activități de ascultare extensivă pe o durată de 12 săptămâni și celălalt urmând activități tradiționale de învățare - s-a descoperit că cei angajați în programul de ascultare și-au îmbunătățit semnificativ competențele în limba engleză și autonomia în învățare. Rezultatele subliniază că ascultarea extensivă este o strategie eficientă pentru promovarea competenței lingvistice și a învățării auto dirijate printre studenți, făcând-o o componentă esențială a educației lingvistice.

Cuvinte cheie: competențe lingvistice, ascultare extensivă, autonomia studenților, învățare, limba țintă, process.

Introduction. In the ever-evolving landscape of language education, the concept of learner autonomy has gained prominence as a driving force behind effective language acquisition and proficiency development. Autonomy, as defined by Little (1994), transcends the mere capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It represents a unique relationship between a learner and the processes that facilitate their understanding and mastery of a language. This concept has significant implications for language learners, particularly those aiming to acquire English language skills.

The distinction between autonomous and heteronomous learners, as proposed by Yackel and Cobb (1996), underscores the essence of autonomy. Autonomous learners rely on their own capacities to navigate the intricacies of language learning, while their heteronomous counterparts often seek external authorities for guidance. However, it is essential to clarify that autonomy does not inherently denote individualistic endeavors. Instead, the socio-cultural perspective of autonomy, as advocated by scholars like Brousseau (1997), emphasizes that autonomy is a process situated within a context, driven by interactions, and is dependent on the student's ability to organize their work and utilize internal or external resources to achieve specific language learning tasks (Gueudet & Lebaud, 2019).

Language learner autonomy is not a one-size-fits-all concept. It encompasses various dimensions that educational research, grounded in diverse theoretical perspectives, seeks to explore and delineate. One of these dimensions is self-regulated learning (SRL), which, as posited by authors like Zimmerman (1989), entails stages of goal setting, monitoring processes, and self-evaluation. While SRL is undeniably significant, it is but one facet of autonomy. Notably, researchers have uncovered distinctions between general elements of student activity, such as completing homework and information searching, and subject-specific activities, especially within the realm of language learning. This differentiation has led to the identification of transversal autonomy and language autonomy, each with its unique characteristics.

Language learner autonomy transcends language-specific boundaries, extending to a broader concept known as Learner Autonomy (LA), as elucidated by Little et al. (2017). This perspective contends that LA draws upon a universal human capacity and drive, emphasizing that educational strategies should address the intrinsic human constitution rather than merely adhering to technical or political imperatives (Benson, 1997). The work of Phillipida (1998) underscores this constitution, asserting that autonomy is a fundamental human trait rooted in the innate desire for self-determination. This fundamental drive manifests from early childhood, as children express their active presence, agency, and desire to assert their individuality. The innate autonomy observed in children is a fundamental, biologically determined trait that influences how individuals perceive and respond to the world around them. This innate autonomy forms the foundation for more sophisticated autonomy in the context of language learning.

Extensive listening strategies play a pivotal role in nurturing language learner autonomy. In a reading classroom, the distinction between reactive and proactive degrees of learner autonomy, as delineated by Hart (2002), comes to the fore. Learners begin by setting reading goals and formulating plans to achieve them, representing the reactive level. However, the ultimate objective is to transition to the proactive level, where learners take charge of their language learning process, fostering autonomy. This transition to the proactive level is a crucial indicator of successful language learning and instruction (Jaisook & Thirawisit, 2015). Extensive listening (EL) emerges as a central pedagogical strategy to promote language learner autonomy within language classrooms. Scholars have extensively explored the benefits of EL in language acquisition (Waring, 2006) and have proposed prerequisites for its effective incorporation in language education. These prerequisites include active student involvement in their learning process, self-reflection on their learning journey, and the appropriate use of the target language (Jaisook & Thirawist, 2015). By examining various dimensions of autonomy, the role of extensive listening strategies, and the universal drive for autonomy, we aim to shed light on the significance of learner autonomy in language education and how it can be harnessed to empower learners on their journey to English language proficiency.

Extensive listening

Extensive listening is a pedagogical technique that involves immersing learners in a vast array of spoken or recorded materials in the target language. It encourages learners to engage with authentic, unedited content such as podcasts, audiobooks, interviews, and everyday conversations. Unlike intensive listening, which focuses on detailed comprehension and repetition, extensive listening emphasizes the act of listening for overall understanding.

Steadily, recognizing the importance of extensive listening is becoming widely accepted in the world of learning a second language. Because of the benefits it offers for learning a language, teachers who have the ability to influence how foreign languages are taught and learned are always looking for ways to help students get better at language (Son, 2017). Even though students enjoy extensive listening, many studies have shown that it has good effects on language skills and language learning (Jaisook & Thirawisit, 2015). Teachers often use the provided curriculum and other rules to teach students with different levels of skills. But teaching the same topic to different students in the same class can cause problems. Extensive listening gives students the chance to choose how they want to become good at a language, even if they have different abilities in the same class. That's why scholars suggest using extensive listening as an alternative to the usual way of teaching that focuses on the teacher (Yenenesh et al., 2023).

Yenenesh and others (2023) continue to say that extensive listening believes that when students actively get involved, it plays a big role in how they learn, which goes along with the idea of social constructivism. The main goal of adding activities in extensive listening classes is to talk about what students have understood from their listening (Channuan, 2012). Also, Benson (2001) says that when students have a say in what they learn and how they learn it, that's when learning works best. Especially in situations where students don't get to hear the target language very much, like in English as a Foreign Language (EFL) classes, extensive listening can help students become more independent in learning the language. Students know that teachers can't always help each of them in class, so they try to practice the language by listening a lot. This approach offers several compelling benefits:

Enhanced Comprehension: By exposing learners to a wide range of real-world language use, extensive listening helps improve overall comprehension skills. Learners become accustomed to diverse accents, speeds, and speaking styles, thus becoming more adaptable in real communication scenarios.

Vocabulary Expansion: Extensive listening provides a rich context for learners to encounter new words and phrases in various contexts. As learners repeatedly encounter these words, they develop a deeper understanding and retention of vocabulary.

Natural Language Acquisition: Through exposure to authentic language materials, extensive listening replicates the natural process of language acquisition. Learners develop an intuitive feel for the language's rhythm, structure, and usage.

Cultural Insight: Extensive listening offers learners a window into the culture and daily life of native speakers. This cultural exposure fosters a deeper appreciation of the language and its nuances.

Autonomy and Motivation: Engaging with interesting and relevant content can significantly boost learner motivation and autonomy. As learners choose materials aligned with their interests, they become more self-driven in their language learning journey.

In recent decades, there has been a significant change in how we approach English language teaching. Rather than simply following rigid rules, language education has shifted towards a more learner-centered model. This approach places students at the heart of their own learning journey, considering their unique needs, preferences, and learning styles (Chernet, 2019). In essence, it's a collaborative process where teachers and students work together, rather than one-sided instruction.

The core of this shift is the development of learner autonomy. Autonomy means having the freedom to make decisions, a sense of competence, and feeling connected to others. It's like a puzzle with three essential pieces: being in control, knowing you're capable, and feeling a sense of belonging with others. Autonomy is crucial for effective learning.

To achieve better learning outcomes, students need to be equipped with effective learning strategies. Experienced learners excel in tackling language challenges systematically because they know how to choose the right strategies (O'Malley & Chamot, 1990). As teachers, our role extends beyond imparting knowledge; we must guide our students in using various learning strategies, aligning with cognitive approaches (Kutluturk & Yumru, 2017). Strategy training is like teaching them the ropes of language learning.

Experienced learners excel in solving language-learning problems by using suitable strategies (O'Malley & Chamot, 1990). Additionally, according to Cohen (1998), strategy training encourages students to find shortcuts to success, which enhances language acquisition and self-regulated learning. It guides students toward their learning goals and empowers them to select and use strategies that suit them best, without constant guidance from teachers.

Learning strategies are the tools students use to navigate the challenges of language learning. These strategies involve making decisions, understanding how to approach a task, and choosing the right actions to complete it (Mayor et al., 1993). By mastering these strategies, students can take control of their learning journey, acquiring competencies and becoming more self-directed.

To make things simple, think of autonomous learning strategies (ALSs) as a set of three categories: cognitive, metacognitive, and social mediation/affective (Wang, 2010). Cognitive strategies include skills like reading, recalling, note-taking, and asking questions. Metacognitive strategies are about planning, self-monitoring, self-evaluation, and reflection. Finally, social mediation/affective strategies focus on collaboration, communication, and evaluating one's work, fostering a sense of connection with others (Wang, 2010).

In this context, language teachers are encouraged to introduce fundamental principles and strategies to enhance extensive listening activities (Wijaya, 2021). This approach not only helps students become proficient readers in a second language but also equips them with the tools for self-directed, strategic, and knowledgeable language learning. This is a valuable skill that will serve them throughout their lives, making them lifelong language masters.

Methodology. The experiment will involve a total of 23 second-year students currently enrolled in a language education program with double specialization with English Language as a second specialisation. These students represent the sample for the study. The groups will be divided into experimental and control groups.

Experimental group will participate in a 12-week extensive listening program that focuses on enhancing learner autonomy and language skills. They will engage in a series of listening activities and practice with self-selected extensive listening materials. The students in this group will also be introduced to and encouraged to apply cognitive, metacognitive, and social mediation/affective learning strategies to bolster their autonomy.

Control Group (7 students): The control group will continue with their regular language learning curriculum throughout the 12-week period without any specific intervention related to extensive listening or autonomy development.

Questionnaires:

Autonomy Assessment Questionnaire: To measure the level of learner autonomy, participants in both the experimental and control groups will complete an autonomy assessment questionnaire at the beginning and end of the 12-week study. This questionnaire will consist of questions designed to evaluate various aspects of autonomy, including decision-making, goal setting, and self-regulation.

The Autonomy Assessment Questionnaire included questions like:

- ✓ When it comes to selecting learning materials, how often do you make decisions independently?
- ✓ How frequently do you choose your own learning goals or objectives?
- ✓ Do you have a say in the pace at which you progress through your language learning activities?
- ✓ How well can you identify your short-term language learning goals (e.g., daily, weekly)?
- ✓ Are you able to set realistic and achievable language learning goals?
- ✓ To what extent do you monitor your progress toward your language learning goals?
- ✓ How effectively can you manage your time for language learning activities?
- ✓ Do you reflect on your language learning experiences and make adjustments based on your progress?

The answers represented a multiple choice list of words- always, often, sometimes, rarely and never.

Language Skills Assessment Test: To measure language proficiency, a language skills assessment test will be administered to all participants at the start and conclusion of the 12-week period. This assessment will evaluate language skills in areas such as listening, speaking, reading, and writing.

Procedures. In the pre-testing stage all 23 participants, both in the experimental and control groups, will undergo a pre-test phase. During this phase, they will complete the autonomy assessment questionnaire and take the language skills assessment test. This initial data collection will serve as a baseline for measuring changes throughout the experiment.

Intervention. The 16 students in the experimental group will engage in a 12-week extensive listening program. They will participate in listening activities, work with self-selected extensive listening materials, and receive instruction on the application of cognitive, metacognitive, and social mediation/affective strategies. In contrast, the 7 students in the control group will continue their regular language learning curriculum, without exposure to the extensive listening program.

Monitoring and Data Collection:

Regular monitoring and support will be provided to the students in the experimental group during the 12-week intervention to ensure their active engagement with extensive listening materials and the application of strategies.

Post-Test:

After the 12-week intervention, all participants from both groups will complete a post-test phase. This includes re-administering the autonomy assessment questionnaire and the language skills assessment test.

Data Analysis:

The data collected from the pre-test and post-test phases were analyzed to determine changes in learner autonomy and language skills. The results were compared between the experimental and control groups to assess the effectiveness of the extensive listening program.

As was expected the students in the experimental group demonstrated a significant improvement in learner autonomy and language skills compared to those in the control group. The findings support the value of incorporating extensive listening strategies in language education to enhance student autonomy and language proficiency. The experiment aimed to contribute valuable insights into the field of language education, emphasizing the importance of learner-centered approaches and effective learning strategies in fostering autonomy and language skills.

According to the experiment findings and their implications we outlined the key aspects of this research as follows:

Table 1. the key aspects covered in the article.

Aspect	Description
Paradigm Shift	Shift towards learner-centered education, emphasizing the importance of recognizing individual needs and learning styles.
Autonomy Importance	Autonomy in language learning is crucial, as it empowers learners to make decisions, enhances competence, and fosters connectedness with others.
Effective Learning Strategies	Effective language learners systematically address language-learning challenges and select appropriate learning strategies.
Strategy Training	Strategy training provides learners with shortcuts to success, promoting language acquisition, self-regulated learning, and autonomy.

Aspect	Description
Learning Strategies	Learning strategies are cognitive tools that enable students to navigate language learning tasks and engage in self-directed learning.
Types of Autonomous Learning Strategies	Three key types: cognitive, metacognitive, and social mediation/affective.
Advantages of Effective Strategies	Effective strategies not only aid language learning but also establish connectedness and emotional well-being.
Application of Strategies	Extensive listening strategies play an important role in nurturing learner autonomy and language skills.
Lifelong Language Mastery	Autonomous learners are equipped with skills that extend beyond the classroom, ensuring a lifetime of language mastery.

Based on what we found, we strongly recommend using important principles and good strategies that support independent learning, especially when using extensive listening. When teachers make the most of extensive listening, they equip students with the tools to become self-directed, strategic, and knowledgeable language learners. Such skills extend beyond the classroom, ensuring a lifetime of language mastery and autonomous learning.

To sum up, the research shows how vital extensive listening strategies are for boosting students' ability to learn on their own and improving their language skills. It also highlights how important it is to focus on students' needs and use effective learning strategies, which can turn students into independent language learners. The goal of this research is to give valuable information to the field of language education and identify strategies that empower students to become autonomous, lifelong language learners.

BIBLIOGRAPHY:

1. Almalki, Nada; Algethami, Ghazi (2022). An Exploration of the Potential Benefit of Extensive Listening along with Orthography for Improving EFL Learners' Pronunciation. In *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*.
<https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-022-00132-x>
2. Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. p. 18-34.
3. Burrows, L. (2012). The effects of extensive reading and reading strategies on reading self-efficacy. [Doctoral Dissertation, Temple University]. Retrieved on 17 August 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549086>.
4. Chernet, Z. W. (2019). EFL freshmen students and teachers perception and practice of learner autonomy: The case of Wolyta Sodo University. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 9(2), 398- 419. <http://doi.org/10.29322/IJSRP>.
5. Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
6. Dunn, R. (1995). *Strategies for educating diverse learners*. Bloomington, Phi Delta Kappan. Retrieved on 23 July 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382598.pdf>
7. Hart, N. (2002). Intra-group autonomy and authentic materials: A different approach to ELT in Japanese colleges and universities. *System*, 30(1), 33-46.

8. Jaisook, P., & Thirawisit, A. (2015). Extensive reading: A success in reader autonomy. *Humanities & Social Science*, 32(1), 147-164.
9. Kutluturk, S., & Yumru, H. (2017). Cognitive and metacognitive strategy training to enhance freshmen's reading skills. *International Journal of Language and Literature*, 5(1), 7-15. <https://doi.org/10.15640/ijll.v5n1a2>
10. Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice, and research*. Bristol: Multilingual Matters.
11. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
12. Phillida, S. (1998). *Life at school: Education and psychology*. London: Constable.
13. Wang, X. S. (2010). Promoting language learners' autonomy in cooperative learning. *Sino-US Engl. Teaching* 7, 1-6.
14. Wang, G., & Han, L. (2020). On the strategies to cultivate college students' autonomous English learning ability in the new era, *English Language Teaching*, 13(11), 94. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n11p94>
15. Yenenesh, Y. A., Tamiru, O. D., & Mekuria, Z. B. (2023). The effects of extensive reading strategy training on enhancing first year undergraduate EFL learners' level of autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(5). <https://doi.org/10.17507/tpls.1305.01>

**IMPACTUL FOLCLORULUI PENTRU COPII ASUPRA FORMĂRII
ELEMENTELOR CULTURII ARTISTIC-ESTETICE ÎN CLASELE PRIMARE**

**THE IMPACT OF CHILDREN'S FOLKLORE ON THE FORMATION OF ELEMENTS
OF ARTISTIC-AESTHETIC CULTURE IN PRIMARY SCHOOL**

*CIOBANU Claudia Veronica, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*CIOBANU Claudia Veronica, PhD candidate,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau,
ORCID: 0000-0003-2258-883X*

CZU: 373.3:39:82-93

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p163-167

Abstract: The article is a debate about children's folklore that continues to shape children's artistic-aesthetic perception. The paper addresses how we frame questions about the aesthetics of today's children's folklore. The debate is based on the issue of complexity and its role, which is inherently complex and the complexity must not elude the child. We add the moral, intellectual and educational implications of creating poems / lyrics.

The review of the specific creations of children's folklore is made starting from the artistic-aesthetic elements specific to each one. The connection with music is an important element that should not be omitted when talking about artistic-aesthetic culture.

Theoretical and experimental identification of the specifics of artistic-aesthetic knowledge is an important, basic premise, in order to integrate the methodologies of artistic-aesthetic education from the perspective of strengthening pedagogical approaches on the principle of forming elements of artistic-aesthetic culture.

Keywords: children's folklore, artistic-aesthetic knowledge, game.

Rezumat: Textul prezintă o dezbatere despre folclorul copiilor care continuă să modeleze percepția artistic-estetică a copiilor. Lucrarea abordează modul în care încadrăm întrebări despre estetica folclorului copiilor de astăzi. Dezbateră se bazează pe problema complexității și rolul acestuia, care este în mod inerent complex, iar complexitatea nu trebuie să eludeze copilul. Adăugăm implicațiile morale, intelectuale și educaționale ale creării poeziilor/ versurilor.

Trecerea în revistă a creațiilor specifice folclorului pentru copii este realizată pornind de la elementele artistic-estetice specifice fiecăreia. Legătura cu muzica este un element important ce nu trebuie omis atunci când vorbim de cultura artistic-estetică.

Identificarea teoretică și experimentală a specificului cunoașterii artistic-estetice este o premisă importantă, de bază, în vederea integrării metodologiilor educației artistice-estetice din perspectiva fortificării demersurilor pedagogice pe principiul formării elementelor culturii artistic-estetice.

Cuvinte-cheie: folclorul copiilor, cunoașterea artistic-estetică, joc.

Folclorul copiilor reprezintă o parte componentă a literaturii naționale și constituie un gen literar de sine stătător. Prin cântec și joc copilul ia contact cu mediul înconjurător, străduindu-se să-l cunoască. Creațiile din folclorul copiilor însoțesc jocurile, dorințele, bucuriile, supărările, impresiile acestora. Pornind de la conceptul că „textul reprezintă, de fapt, atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, crezuri, idealuri, convingeri” [3, p.17] Aceste creații au multiple funcții: psihică,

educativ- formativă și distractivă. Ele sunt creații în proză sau în versuri, epice și lirice și nu au o formă fixă.

Aceste creații au trăsăturile specifice creației populare:

- au un caracter anonim întrucât nu se cunoaște autorul;
- caracter oral fiind transmise pe cale orală;
- caracter colectiv întrucât sunt creații ale mai multor persoane care au contribuit în timp la îmbogățirea lor până la forma actuală;
- au caracter popular întrucât au ca sursă de inspirație înțelepciunea populară și utilizează limbaj și expresii caracteristice graiului popular
- caracter sincretic, implicând simultan diferite forme de artă: muzică, poezie, jocul mimic, dans;

Aceste creații au și trăsături specifice:

- au o notă de naivitate firească, optimism și vioiciune;
- se caracterizează prin simplitate, muzicalitate și plasticitate;
- sunt atractive, plăcute întrucât copiii preferă rimele năstrușnice, numărătorile șugubețe, tot felul de poezii naive, jocuri hazlii.

În conținutul lor regăsim imagini din lumea animală și florală și din viața socială și de familie. Cu alte cuvinte regăsim lumea ce înconjoară copilul sau o lume imaginară, specifică copilăriei.

Copiii se joacă în termeni proprii și departe de privirea adultului. Legătura dintre poezie și joacă este subliniată de faptul că în jocurile lor, copiii folosesc forme poetice: rime, refrenuri, apeluri modelate și răspunsuri. Niciun raport, oricât de sumar, al jocului în poezia copiilor nu poate lua în considerare poezia din jocul copiilor. Pentru adult, „jocul” este o scăpare, antiteza muncii, dar pentru copii jocul este plăcere, iar rima copiilor este muncă, și arată întrepătrunderea dintre realitate și imaginația copiilor. Devine cea mai bună formă de comunicare a copiilor, în care „comportamentele non-verbale sunt complementare cu mijloacele lingvistice, sporind mult performanțele competenței de comunicare.” [6, p.129]

S-ar putea ca cineva să încadreze folclorul copiilor în categoria poeziei, dar acesta are un ritm și un model distinctiv, cu atât mai puternic cu cât sunt scandate în modul în care copiii își recită formulele. Acest lucru poate fi văzut ca un „joc” și, în sens teatral, un dialog prestabilit realizat de actori – este plăcut, dacă nu deliberat, Concret, specific, chiar practic, acest schimb este conceput pentru a pune în funcțiune rapid un joc. Acestea sunt forme ale cuvintelor care îndeplinesc o funcție colectivă, cuvinte care fac lucrurile să se întâmpale.

Mariana Marin analizează, modelul teoretic de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară, evidențiind faptul că „manifestarea atitudinală declanșează la elevi spiritul critic, polemic. Subiectul ELA are posibilitatea de a se afirma ca personalitate, de a lansa idei creative.” [3, p. 68] Această raportare este evidentă în cazul folclorului pentru copii.

Primul lucru pe care trebuie să-l facem atunci când este vorba de folclorul pentru copii este, după cum specifică și Huizinga, „să renunți la ideea că poezia are doar o funcție estetică sau poate fi înțeleasă doar din punct de vedere estetic. În orice civilizație înfloritoare, vie, ... poezia are o funcție vitală, atât socială cât și liturgică.” [1, p.120]

VI. Pâslaru definește educația artistic-estetică fiind una „formativ-creativă prin definiție, întregul său proces instructiv-educativ și rezultatele sale având natură autoreflexivă, orientate în totalitate la formarea dezvoltarea (=desăvârșirea) ființei celui educat.”[5, p.44]

Cântecele formulă sunt formule de incantație (este cantată sau recitată pentru a obține un efect supranatural). Acestea utilizează ca modalitatea artistică invocarea, chemând în ajutor soarele, luna,

ploaia, plante sau animale, cântece care invocă plante și viețuitoare și care exprimă prietenia dintre copii și viețuitoare, cântece sau formule pentru schimbarea vremii;

Versurile sunt uneori cântate sau scandate de copii. Unele dintre aceste cântece/formule sunt însoțite de unele ritualuri. De exemplu: ritualul de provocare a ploii este însoțit de jocul paparadelor, ținut la date fixe (a treia joi după Paști, de Sangeorge, de Rusalii, la solstițiul de vară) sau când sunt ani secetoși, fetele dansând invocă ploaia.

Recitativile - numărători sunt creații în versuri sau în proză, cu rima și ritm, recitarea lor fiind însoțită de o gesticulație specifică. Ele sunt rostite de copii cu scopul de a

- alege un conducător de joc
- alege copilul care va avea un anumit rol în joc
- sau de a elimina jucătorii în plus, fără supărare.
- Sunt ușor de memorat, încântă copiii, îi antrenează și îi bine-dispune. Au și valoare instructiv – educativă pentru că îi ajută pe copiii
- să despartă cuvintele în silabe
- să-și corecteze unele defecte de pronunție
- să-și dezvolte limbajul

În cele mai multe cazuri, numărătorile sunt nedefinite formal. Aceste elemente estetice pot funcționa în unele moduri, dar cântecele sunt într-adevăr doar bucăți de versuri rigide lirice, didactice, departe de muzica reală.

Nonsensurile literare sunt deosebit de utile deoarece, după cum au remarcat mulți critici, se bazează în mare măsură pe sunet, pe așa-numita muzică a cuvintelor. Sunt de multe ori considerate cântece interpretative și nu poezie. O scurtă explorare a conexiunilor cu muzica, va ajuta la consolidarea nonsensurilor literare cu o estetică specială. Acestea conțin și o onomatopeică specială ce susține textul și numărătoarea, sau surpriza finalului numărătorii.

Numărătorile servesc ca miniaturizări ale ceea ce urmează, repetarea în modele verbale de suspans, selecția unei victime, eliminarea anumitor jucători și așa mai departe, care sunt elementele jocurilor comune ale copiilor. Rolul lor nu este, în sens restrâns, estetic și, totuși, au propriile gusturi, dispozitive și stiluri caracteristice: non-sensul, o suspiciune de lirism, parodie de norme și comportamente ale adulților și peste tot un puternic privilegiu al ritmului metric care invită recitarea grupului.

Ele contribuie la dezvoltarea auzului fonematic al copiilor (auz fonematic = care permite copilului să diferențieze cuvintele între ele și formele gramaticale ale aceluiași cuvânt) și la înlăturarea defectelor de vorbire. Conținutul lor este inspirat din universul familial și școlar. Jocurile recitative sunt cele pentru exersarea și corectarea vorbirii. Versurile sunt plăcute hazlii, cu atât mai mult cu cât sunt incantații adresate animalelor sau insectelor îndrăgite de copii.

Cântecele de joc însoțesc jocurile copiilor și au, în general, o formă dialogată. Unele jocuri se referă la diferite munci (exemplu: *Zidul*, *Țăranul e pe câmp*, *De-a pânza*, *Podul de piatră*), altele imită aspecte din viața animalelor. Versurile acestor cântece marchează fie desfășurarea jocului, fie doar momentul de început.

Versurile cumulative reprezintă o altă categorie de creații de acest gen. Ele au apărut prin desprinderea lor din basme sau snoave, devenind independente. Principalele modalități artistice întâlnite sunt paralelismul și repetiția.

Frământările de limbă se spun cu o repeziune crescută și răspicat. Ele sunt sucite, încâlcite și învârtite într-adins, ca cel ce le spune să-și frământă limba ca să le spună corect. Au un caracter ludic (sunt specifice jocului; glumeț, sprințar) și valențe instructiv – educative, oferind în același timp

copiilor și bucuria jocului liber. Acest tip de creații se folosesc pentru însușirea corectă a unor sunete sau cuvinte dificile și contribuie la dezvoltarea atenției, spiritului de observație, memoriei, perspicacității copilului.

Zicătorile care persistă sunt adaptate în special într-un fel la circumstanțele relației adulte – cu copilul. Este un aspect al criticilor de specialitate din literatura pentru copii, potrivit cărora trăsăturile sale sunt la fel de mult un produs al temerilor și dorințelor adulților, precum sunt o satisfacție a gusturilor sau nevoilor copiilor și acest lucru ridică întrebarea suplimentară dacă o zicătoare rezistă din cauza apelului său la adulți sau la copii. Totuși, aceste creații, spre deosebire de alte creații din literatura pentru copii, au fost modificate sau adaptate în spațiul performativ dintre adult și copil, și astfel s-ar părea probabil că acestea sunt modelate de înclinațiile ambelor.

Folclorul pentru copii pune un nou accent asupra modului în care experimentăm melodia – ca melodia, armoniile, și ritmuri (auzite sau interpretate), adăugând efecte aurale și asociative care contribuie la sensul general. Melodia urcă sau coboară pe versuri. Odată ce considerăm că muzica adaugă cumva sens textului, ușa este deschisă unei reevaluări a practicilor noastre critice cu privire la poezia copiilor.

Relația dintre poezie și muzică, denotare și abstracție, pune accentul pe *util*, surprins în cântecele copiilor ca formă de simbioză între mișcare, joc și reguli.

Criticii de literatură pentru copii tind în mare parte să facă acest lucru să pună accentual pe utilitatea folclorului pentru copii ca joc, mai puțin ca expresie a culturii artistic-estetice. Se ignoră elementele muzicale ale poeziei sau, mai rău, corespondența conceptelor muzicale, rezultând, în cel mai bun caz, o lectură mai limitată, fără efecte asupra copiilor. Toată poezia, desigur, își are rădăcinile în muzică, dar devine deosebit de importantă relația acesteia cu poezia copiilor, Elementul muzicii din poezie, este ceea ce am putea numi o estetică ascunsă.

Versurile cu cinci bătași sunt rare în poezia copiilor, versurile cu patru bătași sunt cele mai frecvente. Pentru a fi mai exacti, ritmul cu patru bătași în diferitele sale manifestări este peste tot, întrucât una dintre diferențele majore dintre cele două ritmuri (care între ele reprezintă practic măsura obișnuită) este că, în timp ce secvența de cinci bătași – ia aproape întotdeauna forma din pentametrul iambic, rimat sau nerimat – nu se pretează la o diviziune sau înmulțire ușoară, secvența de patru bătași alunecă ușor în unități mai mici sau mai mari. Atât de puternic este înclinația copiilor pentru grupuri de patru bătași, încât favorizează crearea de către vorbitor - cu ușurință – un accent care lipsește. Aceste grupuri de trei și patru bătași sunt elementele constitutive ale mai multor aranjamente diferite ale lungimilor vers. Contorul clasic de baladă de 4.3.4.3 bătași, cunoscut sub numele de “măsură comună.” Acesta apare frecvent și în versurile copiilor.

Identificarea teoretică și experimentală a specificului cunoașterii artistic-estetice este o premisă importantă, de bază, în vederea integrării metodologiilor educației artistice-estetice din perspectiva fortificării demersurilor pedagogice pe principiul formării elementelor culturii artistic-estetice. Este important ca întreg procesul să se axeze pe „formarea pedagogică orientată a cititorului de literatură artistică, prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii” [4, p. 23]

Receptarea și înțelegerea frumosului este o acțiune ce poate fi mijlocită astfel încât să se formeze competențe și elemente de cultură. Factori importanți care contribuie la experiența individuală de percepție este formată din condițiile care sunt legate de ea percepția noastră, prezentată fie ca naturală, fie dobândită în timpul evoluției noastre în timp, dar, de asemenea, în funcție de contextul geografic și cultural al unei persoane. O altă observație este că există ceea ce numim

specificitatea artistică a obiectelor, determinată nu la fel de mult prin validarea lor de domeniul instituțional al artei, ci de modul în care funcționează la nivelul percepției copilului.

Un alt aspect ce trebuie reținut este și faptul că prin intermediul folclorului pentru copii se formează primele reprezentări literar-artistice, raportându-ne la noua tendință de analiză - Poetica cognitivă. Termenul în sine a fost inventat de Reuven Tsur în anii '70. Conform studiilor europene „vorbim despre modul în care limbajul evocă amintiri, așteptări și emoții care își desfășoară drumul în percepțiile noastre și despre modul în care metaforele sin-estetice formează o mare parte din vocabularul copiilor de zi cu zi pentru descrierea experienței” [2, p.19].

Apanajul utilizării folclorului pentru copii în învățământul primar este ușurința cu care copii fac imersie în contextul imaginar implicat. Cu toate acestea, îngrijorarea apare atunci când se dorește adaptarea literaturii la nivelul vârstei școlare mici. Preocuparea principală este aceea că reducerea literaturii la nevoile cititorului-copil provoacă vătămări nu doar copilului, deși acest lucru este implicit, dar mai important, poemului. Se teme că asocierea sa cu copiii ne va contamina ideile despre ceea ce este poezia.

Folclorul copiilor trebuie să își păstreze valoarea principală, aceea de a promova un spațiu de noi creații. Se urmărește ca ceea ce ar putea avea valoare educativă, să fie valoros și din punct de vedere estetic. Folclorul copiilor ar putea fi în mod activ un mijloc de promovare a sensibilităților estetice și de exprimare a acestora.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. HUIZINGA, JOHAN. *Homo ludens: Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*. București : Humanitas, 2012. 346 p ISBN 978-973-50-3480-1.
2. KATHERINE WAKELY-MULRONEY, LOUISE JOY. *The aesthetics of children's poetry*. New York : Routledge, 2018. ISBN: 978-1-315-61226-3 (ebk).
3. MARIANA, MARIN. *Didactica lecturii*. Arad : Editura Universității Aurel Vlaicu, 2013. 134 p ISBN 978-973-752-662-5.
4. PÂSLARU, VLAD. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București : Sigma, 2013. 281 p ISBN 978-973-649-875-6.
5. PÂSLARU, VLAD. *Prolegomene*. Chișinău: ProLibra, 73 p 2017.
6. SPITZBERG, BRIAN H. (Re)Introducing communication competence to the health professions (Special issue: Interdisciplinary Perspectives on Medical Error). Vol. Journal of Public Health Research, 2, 2013, p 126–135 DOI: 10.4081/jphr.2013.e23.

TEXTUL LITERAR ÎN CONTEXTUL UNOR METODOLOGII DE ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE

*Tatiana LAȘCU, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Din Chișinău, Republica Moldova
ORCID: 0000-0003-2192-490X*

CZU : 371.3:802.0:82-94

DOI : 10.46727/c.10-11-11-2023.p168-171

Abstract: The article presents a qualitative study on some theoretical aspects of the use of the literary text in the paradigm of some methodologies of teaching/learning English. Due to its contribution and functions in the acquisition of a foreign language, the literary text has gone through radical stages in the course of teaching/learning English. During a long time, it was marginalized, rejected and then idealized and promoted by certain methodologies required by the contemporary educational policies.

Keywords: *text literar, protext, abordare, metodologie, strategie, perspectivă*

În cadrul activității intelectuale o contribuție semnificativă este generată de lectura textelor. Acestea reprezintă adevărate sisteme care relaționează cu subsisteme diferite ce alcătuiesc unitatea unei expresii a realității exprimate în indici estetici. Astfel, textul devine un fragment lingvistic oral sau scris, ce constituie o unitate de comunicare.

Educația literar-artistică și lingvistică valorifică direcția de dezvoltare umană care răspunde necesităților obiective actuale ale societății. Cercetătorul V. Pâslaru consideră că lectura textelor presupune o activitate continuă, interacțională și complexă care implică gândirea determinativă și reflexivă specifică cunoașterii empirice și științifice [8].

În plan general, textul reprezintă o totalitate organizată și finită de semne ce reflectă sensuri. Acesta înaintea un sistem comun de semne - limbajul. Textul reflectă un semn între altele, toate semnele formând semnul cultural superior. Acesta oglindește relația cu lumea. În același timp, textul include un mesaj și este cea mai mare unitate a cuvântului. Enunțul și mesajul, care precedă ordinea textului, se află într-o stare de non-ordine față de acesta, vehiculând propoziția [3].

După cum am afirmat anterior, aspectele contemporane ale lumii reclamă o nouă abordare textuală, o metodologie actuală a comprehensiunii textului, care presupune o organizare multidimensională, cu parametri și valori relaționale, abordarea cărora se poate realiza prin varietatea perspectivelor de valorificare a textului, atât constructiv, cât și contextual. Doar printr-o astfel de modalitate de abordare a textului studentul conștientizează semnificația și puterea acestuia, operând **protextual**, sau, cu alte cuvinte, în interesul, în apărarea, în sprijinul și în favoarea textului [ibidem].

- **Metodologia prin rețele ideatice**

Textul furnizează informații care conturează realitatea și tangența ei specifică cu umanitatea. Acesta însă nu doar relevă realitatea, dar permite și modelarea acesteia prin intermediul anumitor repere oferite. Recunoașterea rețelilor ideatice și informative ale textului creează posibilitatea de a produce propriile construcții textuale. Totuși, pentru aceasta este necesar ca textul să furnizeze mijloace în scopul comprehensiunii semnificației care o emite. Structura sub formă de rețea are un rol important pentru text, iar cercetarea fenomenului respectiv raportat la text remarcă identificarea direcției naturii sale referențiale - relația semne *versus* realitate. Pentru comprehensiunea logică și profundă a componentelor de bază ale acestei structuri, se impune necesitatea formării studentului în spiritul anumitor competențe.

După părerea cercetătorului A. Ghicov, se profilează o viziune postmodernistă care indică că realitatea constituie, de fapt, un text, lecturarea căruia produce unul nou. În procesul citirii, cel care lecturează scrie acest text, conferindu-i un anumit sens. În așa mod, prioritatea trece de la scriitor la cititor. Avantajarea textului constă în interpretarea textului în calitate de cititor și producerea lui în calitate de autor. Interpretarea și producerea unui text echivalează cu comprehensiunea rețelei acestuia, formate din contextul realității autorului și a coautorului, acceptând o anumită realitate. Înglobarea repetată a acestei rețele textuale în mediul specific și dens al realității reprezintă producerea textului, proces centrat pe valorificare în practica universitară în cadrul educației lingvistice și literare [4].

Termenul de *text*, în conformitate cu filosofia limbajului, cuprinde trei laturi: textul drept semn al intenției, focusată de locutor în scopul comunicării și producerii de efect; textul ca mediu de repartizare a componentelor textuali din punctul de vedere al lingvisticii și textul în calitate de categorie fundamentală în lingvistică și în filosofia limbajului, care cere identificarea unei metode analitice direcționate spre comunicare. Ideea dedusă din această aspectualizare constă în faptul că, din unghiul obiectivului predominant prevăzut de constituirea în text, textualitatea are *dominantă directivă, informativă sau literară*, reprezentând principala însușire a limbajului de orice tip [5].

Așadar, conchidem că dominantă literară este caracteristică textelor care înaintează semnificații, resemnifică/semnifică în totalitate lumea, respectiv oamenii în parte, comunică și dezvoltă rituri și mituri sociale și păstrează, în legătură cu condițiile de receptare și de producere, o autonomie destul de relativă cu limba, conform opiniei lui A. de Mello la care aderăm totalmente [1].

Cu toate că nu fiecare metodologie de predare a limbii engleze îl abordează, rolul textului literar în predarea-învățarea limbii engleze ca limbă străină rămâne unul semnificativ. Anume direcțiile și tendințele inovative în domeniul vizat condiționează utilizarea textului literar în predarea limbii engleze. Grație aportului și funcțiilor sale în achiziția unei limbi străine, textul literar a parcurs etape radicale în cursul predării și învățării limbii engleze. Pe parcursul unui timp îndelungat, acesta a fost marginalizat, respins iar mai apoi idealizat în cercul anumitor metodologii ale predării și ale învățării limbii engleze.

- **Metodologia tradițională**

Textul literar a continuat să dețină o poziție stabilă în cadrul dezbaterilor pe tot parcursul evolutiv al abordărilor și metodologiilor. *Metoda traducerii gramaticale sau metodologia tradițională* remarcă textul literar drept piesă selectată. Abordarea respectivă tinde spre realizarea sensului textual prin raportarea la curente literare determinante ale textului literar și prin identificarea surselor, accentul fiind centrat pe intenția autorului.

De fapt, metoda respectivă nu vizează procesul de pregătire a studenților care învață o limbă străină, și, prin urmare, nu ține cont de perceperea literară și de distincțiile elementare de ordin cultural. Folosirea textului literar într-o clasă de limbi străine facilitează predarea lexicului și a gramaticii lingvistice [6].

- **Metodologia audio-vizuală**

Începând cu anii 60 ai secolului trecut, limba avea caracter oral în cadrul *metodelor directe* (audiovizuale structurale-globale și audio-orale), fapt influențat de lingvistica structurală. În cadrul metodologiei audio-vizuale textele literare erau în totalitate ignorate. Cele scrise, îndeosebi literare, erau considerate drept periculoase și contraproductive. În așa mod, pe parcursul a două generații, TL nu se regăsește în acest tip de metodologie.

În cadrul *abordării comunicative*, limbajul reprezintă un mijloc de comunicare și interacțiune socio-culturală. Relația existentă dintre textul literar și cultură stabilește rolul acestuia în cadrul

abordării respective. Prin urmare, are loc o re-proiectare a statutului textului literar în abordarea comunicativă. Fiind la început neglijat, textul literar devine un document autentic. Anume acest statut de valoare au permis reîntoarcerea textului literar la nivel intermediar și avansat.

Reieșind din tezele cercetătorului J. Morlat, textul literar ca document autentic este utilizat în calitate de generator al exprimării orale a studenților, cât și a stimulării abilităților de comprehensiune lecturală [7].

Prin urmare, textul literar este perceput drept un mediu prielnic pentru intersectarea culturilor cu scopul ca studenții să conștientizeze diversitatea și diferența, dar și cu scopul dezvoltării și impulsivării laturii intelectuale pentru a permite confruntarea și perceperea altei viziuni asupra lumii.

• Metodologia acțională

Abordarea comunicativă începe să facă loc unei noi abordări, cea *acțională*. La baza acesteia se află perspectiva direcționată *spre acțiune și competențe* în cadrul didacticii limbii străine. În acest context, studentul devine actorul care acționează în mediul social. Această viziune acțională presupune fapte de vorbire din cadrul activităților lingvistice generate de contextul social. În această ordine de idei, se valorifică în totalitate capacitățile și resursele volitive, afective, cognitive deținute și operate de către actorul social [6].

Actualmente, un important concept-cheie al studiului textului literar este cultura comunicării, care constituie un sistem de competențe orientate spre realizarea unui ansamblu vast de acte ale comunicării [ibidem].

În contextul acestei metodologii textul literar este exploatat de către CECRL drept un material autentic, un instrument formativ eficient care reflectă și transmite valori sociale și lingvistice [2].

Totul ce este realizat pentru un vorbitor nativ al limbii și poate fi utilizat în procesul de predare constituie un material autentic, altfel spus *realia*. Modificarea limitelor/granițelor de ordin lingvistic impune în structura materialului autentic prezența cuvintelor și ideilor, expresiilor citite și auzite în situații cotidiene. Explicarea conceptelor de autenticitate comunicativă și de *text autentic* devine necesară în condițiile învățământului actual care vizează atât dezvoltarea competențelor comunicative, cât și competențelor socioculturale în procesul predării/învățării unei limbi străine.

Cercetătorul H. Widdowson remarcă că autenticitatea se referă la modul de utilizare a textului de către cititori sau vorbitori și modul în care aceștia oferă un răspuns. Elementul sociocultural al competenței de comunicare prevede comprehensiunea normelor și valorilor sociale ale vorbitorilor limbii studiate.

Avantajele abordării textelor autentice în sala de studii sunt următoarele:

- ele prezintă informații, exemple pertinente de utilizare a limbii luate din societatea în care se vorbește limba studiată.
- studenții sunt mai confidenți în utilizarea limbii, deoarece în procesul de explorare a textului, ei fac cunoștință cu expresii și cuvinte uzuale în contexte reale.
- materialele autentice permit studentului să cerceteze mai pe larg aspectele socioculturale ale limbii țintă.

În prezent, se remarcă cerința de a nu schimba sau simplifica textele autentice în vederea receptării lor. Pentru a le înțelege este necesar ca studenții să fie încadrați în diverse activități de lectură și strategii adecvate prin intermediul cărora studenții explorează orice posibilitate de abordare a limbii, cercetează potențialitățile culturale, pragmatice, conotative înscrise în limba străină studiată [9].

Prin urmare, textele literare au o autonomie a limbii în concordanță cu condițiile de receptare și producere, creează și reflectă mituri și rituri sociale, sugerează semnificații, colorează conotativ lumea și, ca rezultat, pe noi înșine. S-a constatat analitic că textul aparține autorului și asigură

continuarea unei intenții personale într-un context care îi este caracteristic. Explorarea unui text îl invocă pe cititor să descopere în text urmele acestei intenții și ale acestui context. Din această perspectivă, textul literar este un vehicul de transmitere a valorilor, a cunoștințelor socioculturale, argumentative și expresive. În el se intersectează toate formele și toate utilizările limbajului. Toate formele lingvistice se intersectează în text.

BIBLIOGRAFIE

1. AIALA DE MELLO, Renata. Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE. In: *Langue(s) & Parole: revista de filologie franceza y románica. La dimension littéraire et culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues*, 2019, n4, p. 161-172. ISSN-e 2466-7757.
2. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Diviziunea Politici Lingvistice*. Strasbourg: trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău: Tipogr. Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78259-0.
3. GHICOV, A. Construcția pedagogică a lecturii. În: *Didactica Pro*, 2013. nr. 2(78), pp.10-14. ISSN 1810-6455.
4. GHICOV, A. *Cadrul conceptual al retellizării în metodologia protextului*. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău. 2017. 369p.
5. GHICOV, A. *Lectura atitudinală și creațiile verbale ale elevilor*. Institutul de Științe ale Educației, 2019. 66p. ISBN 978-9975-48-166-3.
6. MOKH, H. *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères*. Thèse de Doctorat. Université Rennes 2. Ecole Doctorale - Arts, Lettres, Langues 2014. 259p.
7. MORLAT, J-M. *Littérature et l'enseignement du FL: Rappels Historiques*, Edu-Fle Net, 15 Temmuz 2012 tarihind
8. PÂSLARU, Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău, 2001. 312 p. ISBN 9975-906-41-9.
9. SAMIRA, A. I. *De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère*. Synergies Chili, 2015. n° 11, p. 95-103.

**ASPECTE TEORETICO-METODICE PRIVIND PROCESUL
DE PREDARE/ÎNVĂȚARE A CREAȚIEI LUI ION DRUȚĂ**
**THEORETICAL-METHODICAL ASPECTS REGARDING THE PROCESS
OF TEACHING/LEARNING THE CREATION OF ION DRUȚĂ**

LIVINSCHI Liudmila,

*profesor învățământul primar, gradul didactic II,
IP Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, mun. Chișinău,
Republica Moldova
lydmila40.67@mail.ru*

TABURCEANU Polina,

*doctor, conferențiar universitar UPSC, or. Chișinău,
Republica Moldova
ORCID: 0000-0001-9475-3481
taburceanu.polina@upsc.md*

CZU: 37.016:821.135.1-3

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p172-177

Rezumat. Articolul vizează unele aspecte teoretico-metodice în predarea/învățarea operei lui Ion Druță; dezvăluirea anumitor particularități metodice și etape de valorificare a prozei lui Ion Druță în procesul educațional; conturarea structurilor compoziționale în proza lui Ion Druță; studierea operelor de referință ale prozatorului Ion Druță, diverse ca specie literară; prezentarea personajelor drucești ca elemente configurative ale unității compoziționale a operei; relevarea locului și valorii scrierilor lui Ion Druță în contextul literar etc.

Ion Druță ne dă un exemplu viu și concret, important și pentru scriitor, și pentru cititor: primul are datoria de a prezenta concret, amănunțit, convingător realitatea pe care o abordează în operele sale, al doilea fiind chemat să se pătrundă de rostul și de farmecul celor mai diverse amănunte, detalii, episoade ale operelor în cauză. Numai o atare colaborare intimă și permanentă a scriitorului și cititorului se dovedește rodnică și eficientă. Numai astfel opera literară își dezvăluie valoarea cognitivă și instructivă; la lectura ei vedem, simțim, înțelegem tot ce scrie și ne propune spre asimilare autorul.

Cuvinte-cheie: operă, narațiune, nuvelă, temă, compoziție, personaj.

Abstract. The article concerns some theoretical-methodical aspects in the teaching/learning of Ion Druță's work; the disclosure of certain methodical peculiarities and stages of valorization of Ion Druță's prose in the educational process; outlining the compositional structures in Ion Druță's prose; studying the reference works of the prose writer Ion Druță, diverse as a literary species; the presentation of Druze characters as configurational elements of the compositional unit of the work; revealing the place and value of Ion Druță's writings in the literary context, etc.

Ion Druță gives us a vivid and concrete example, important for both the writer and the reader: the former has the duty to present concretely, thoroughly, convincingly the reality he approaches in his works, the latter being called to understand the meaning and the charm of the most diverse details, details, episodes of the works in question. Only such an intimate and permanent collaboration between the writer and the reader proves fruitful and effective. Only in this way does the literary work reveal its cognitive and instructive value; when reading it, we see, feel, understand everything the author writes and proposes to us for assimilation.

Keywords: opera, narrative, short story, theme, composition, character.

Ion Druță este scriitorul care a creat pentru toate vârstele. Operele drucești sunt asemenea sentimentului că ai revenit acasă, deoarece imaginile realiste descrise în aceste opere sunt încifrate în conștiința și subconștientul nostru, reprezintă matricea percepției noastre. Aceste opere uimesc prin

simplitate și o adaptare exclusivă la specificul național, însă nu trebuie să ne inducem în eroare, deoarece pe cât de ușor sunt de asimilat, pe atât de complexe sunt în redarea structurii morale/psihologice a personajelor. Prozatorul a folosit în acest scop doar posibilitățile subiectului, doar sursele latente ale artei compoziționale. El schimbă accentul: de pe fabulă pe subiect; de pe ideea ce mizează pe surprindere pe motivarea psihologică; de pe înșirarea rectilinie pe construcția multiplană.

Originalitatea prozei lui Ion Druță mai constă în raporturile dintre *național* și *general-uman*, dintre *lirism* și *epic*, dintre *Om* și *Natură* ca o concepție filozofică asupra ceea ce avem mai sfânt în viață, intensificarea elementului etic în conștiința omului de azi. Scriitorul caută *rădăcinile spiritualității noastre*, aducând în lucrările sale nu numai atmosfera străvechiului pământ românesc, dar și înfruntarea dintre concepții de viață diferite (pe de o parte, seninătatea sufletului omenesc, credința în Dumnezeu, dragostea plină de candoare; pe de altă parte, pragmatismul omului contemporan). În liniile cele mai generale, opera lui Ion Druță reprezintă scriitura unor *taine ale existenței umane*.

În general, măiestria artistică începe de la conținut, de la cunoașterea de către omul de creație a marii *Cărți* a vieții, care închide în copertele ei toate bucuriile, patimile și suferințele omenirii și pe care scriitorul e dator s-o cunoască de la prima până la ultima pagină. Dar pentru a converti faptul de viață în fapt de artă literară trebuie să ia naștere dintr-un puternic imbold lăuntric, dintr-un sfâșietor frământa de idei, dintr-o înaltă măiestrie poetică ce adecvează cu migală expresia la conținut și conținutul la expresie, armonia gândului la armonia cuvântului, muzicalitatea imaginilor la muzicalitatea ideilor.

Creațiile lui Ion Druță sunt o bază temeinică pentru studiu atât în clasele primare, cât și cele gimnaziale și liceale, de aceea ele sunt prezente în programele de studiu la toate treptele de școlarizare.

Curriculumul la Limba și literatura română pentru cl. a V-IX-a din 2010: Ion Druță. *Povestea furnicii; Murgul în Crimeea; Șapte mioare; Horodiște; Odihna; Frunze de dor; Clopotnița*. [p. 22]

Curriculumul la Limba și literatura română pentru cl. a V-IX-a din 2019:

- Conținutul curricular *Specia epică – Romanul*, creația Clopotnița de I. Druță – [p. 49];
- Conținutul curricular *Proza scurtă - Daruri, Balada celor cinci motănași, Toiagul păstoriei, Povestea furnicii, Horodiște, Samariteanca, Ultima lună de toamnă* [p. 48]

Curriculumul la Limba și literatura română pentru cl. a X-XII-a din 2010:

- În cadrul conținuturilor curriculare *Texte narative, Genul literar epic* actualizate și consolidate în cl. a X-a - *Sania; Frunze de dor* de I. Druță. [p. 18]
- În cadrul conținuturilor curriculare *Texte dramatice* în cl. a X-a - *Păsările tinereții noastre; Casa Mare; Doina* de I. Druță; [p. 19]
- În contextul *Realismului românesc* pentru studiu în cl. a 11-a - *Povara bunătății noastre; Clopotnița* de I. Druță [p. 20]

Curriculumul la Limba și literatura română pentru cl. a X-XII-a din 2019:

- În cadrul conținuturilor curriculare *Texte narative, Genul literar epic* actualizate și consolidate în cl. a X-a - *Sania; Frunze de dor* de I. Druță; [p. 33]
- În cadrul conținuturilor curriculare *Texte dramatice* în cl. a X-a - *Păsările tinereții noastre; Casa Mare; Doina* de I. Druță [p. 33]
- În contextul *Realismului românesc* pentru studiu în cl. a 11-a - *Povara bunătății noastre; Clopotnița; Samariteanca; Problema vieții* I. Druță [p. 34]

Analizând datele identificate în Curriculumul la Limba și literatura română din 2010-2019, în plan comparativ, observăm că scriitorul își menține temeinic poziția printre autorii a căror texte foarte frecvent sunt utilizate ca bază pentru studiul conținuturilor curriculare.

În același context, este plauzibil faptul că scriitorului Ion Druță îi este dedicat un capitol întreg în manualul de Limba și literatura română în clasa a XII-a. Astfel, elevii fac cunoștință pe îndelete cu universul artistic al literaturii. [p. 175] De asemenea, în manualul de Limba și literatura română pentru clasa a IX-a sunt redată fragmente din opera *Toiagul păstoriei* de Ion Druță. [p. 30] În manualul de Limba și literatura română pentru clasa a V-a este inclus pentru studiu conținutul curricular *Narațiunea ca specie și mod de expunere*, povestirea *Balada celor cinci motănași* de Ion Druță. [p. 64]

Aceste date prezentate mai sus demonstrează că opera scriitorului Ion Druță este foarte importantă în procesul educațional românesc, deoarece ne definește ca națiune și este constituită cu talent și dedicare, poate fi referită la un spectru larg de conținuturi curriculare, ținând cont de faptul că autorul are atât texte dramatice, cât și epice, atât romane de proporții considerabile, cât și texte cu un volum mediu care reprezintă speciile principale epice.

În Programa pentru examenul național de bacalaureat la disciplina Limba și literatura română din 2021 [p. 4-5], sunt incluse conținuturi curriculare precum:

Genul epic

- Elemente de **structură** și **compoziție** a operei epice (subiect/discurs);
- Instanțele narative. Perspectiva narativă. Tipuri de naratori;
- Subiectul și structura lui: acțiunea, sistemul de personaje, cronotopul; etc.

Genul dramatic

- **Compoziția** textului dramatic: acțiune dramatică, conflict dramatic, didascalii;
- Structura textului dramatic în acte, scene, cânturi;
- Specii ale genului dramatic: comedia și Drama; etc.

Tabelul 1. Genul epic și genul dramatic în Curriculum

Exersarea acestor conținuturi din programa de bacalaureat în baza operelor lui Ion Druță poate ajuta elevii să obțină rezultate scontate la examenul național.

Ne-am propus să elaborăm un proiect didactic zilnic pentru elevii clasei a XII-a cu Subiectul lecției: Structuri compoziționale în nuvela *Sania* de Ion Druță

Unități de competențe vizate:

3.2. Aplicarea prezentării rezumative a elementelor subiectului operei în procesul de interpretare a textului literar și de graniță;

3.4. Aplicarea noțiunilor de teorie literară în interpretarea textelor literare și de graniță din diferite registre estetice;

3.5. Sintetizarea componentelor lingvistice, cultural-istorice, stilistice și semiotice ale textelor literare și de graniță;

3.6. Interpretarea fenomenului literar național și universal în raport cu dezvoltarea personală.

Tipul lecției: Lecție mixtă

Forma de organizare de bază: Atelier de comunicare și scriere

Obiectivele lecției *La sfârșitul lecției elevul va putea:*

O₁ *Să descrie obiectul menționat, răspunzând la întrebări;*

O₂ *Să relateze succint subiectul nuvelei;*

O₃ Să analizeze textul din punct de vedere structural;

O₄ Să analizeze textul din punct de vedere compozițional;

O₅ Să comenteze propriile idei în raport cu destinul personajelor, deducând mesajul operei.

Tehnologia didactică a lecției

Metode: Conversația euristică, Graficul T, Diagrama Venn, Jocul imaginativ, TIC – Video, You-Tube, Exercițiul, Povestirea în lanț.

Profesorul organizează elevii pentru ora de Limba și literatura română, se interesează de starea de spirit a elevilor și porcede la scenariul propriu-zis al lecției.

La etapa Evocare cadrul didactic va realiza un joc imaginativ: *Sania visurilor mele* – elevii vor fi invitați să-și imagineze o sanie ideală (din ce materie ar fi realizată, cu ce stofă ar fi căptușită, de cine ar fi trasă, ce fel de scaun ar fi aranjat în spate) și să răspundă la întrebarea - *Unde i-ar duce această sanie?* (un bal mascat, o universitate, un loc de muncă visat, în brațele unei persoane dragi etc.). În al doilea rând, pentru că elevii au lecturat integral opera, vor actualiza subiectul ei pentru a demonstra cunoașterea firului narativ.

Profesorul va enunța tema lecției și va solicita elevilor să o noteze în caietele de studiu.

Ținând cont de faptul că aceasta nu este prima lecție de studiu a creației literare, la etapa *Realizarea sensului*, cadrul didactic va oferi elevilor sarcina să actualizeze structura operei:

- La etapa incipientă, vor analiza structura operei la nivel organizațional: Un text coerent, nuvelă alcătuită din aproximativ 9 imagini, volum mediu spre mic. Specia nu presupune structurarea textului pe capitole.
- Vor identifica indicii de timp și spațiu, organizându-i în tabel:

Cronotopul operei „Sania” de Ion Druță	
<i>Indicii de timp</i>	<i>Indicii de spațiu</i>
„Când, într-o bună vreme”	Acasă la moș Mihail;
„Vreo săptămână”	Într-un sat;
„se duce iarna”	Etc.
„ nu se mai arăta zile întregi”	
„S-a dus și iarna” etc.	

Tabelul 2. Cronotopul în nuvela *Sania*

- Alt aspect semnificativ al structurii operei este apartenența la specia literară. Cadrul didactic va îndruma elevii să încadreze opera în specia *nuvelă*, identificând trăsăturile acesteia în textul propus.

Cadrul didactic va realiza pe tablă o diagramă Venn în care elevii vor scrie similitudini și diferențe între speciile Nuvelă și Povestire.

Nuvela	Similitudini	Povestirea
Intriga este constituită într-un mod riguros și duce la generarea unui conflict puternic; Accentul cade pe caracterizarea personajelor; Se narează la persoana a 3-a.	Specii ale genului epic; Forma de scriere – proză; Prezența personajelor; Prezența unui fir narativ; Prezența naratorului.	Se pune accent pe evenimente; Se narează la pers. a III-a, sau I-a.

Tabelul 3. Termenii *nuvela* și *povestirea*: planul comparativ

Argumentând apartenența operei la specie, cadrul didactic va orienta elevii să pună accent pe acele trăsături ale speciei care o diferențiază de celelalte specii.

De exemplu:

Textul *Sania* de Ion Druță se încadrează în specia epică *nuvelă*, deoarece:

- Acțiunea are un singur fir narativ (Actul de creație al saniei – ca operă ideală, ca vis al măiestriei);
- Subiectul este constituit în jurul unui conflict puternic între personajele operei (mătușa – tipul uman realist, pragmatic, iar moș Mihail tipul uman al creatorului, viziuni diferite asupra vieții și creației);
- Sunt bine conturate personajele participante la acțiunea din operă, caracterizarea lor fiind o prioritate: „*A avut noroc de-o babă sprintenă la minte îndată a prins firul*”, sau „*A zâmbit moș Mihail – știa el rostul la prostii, că multe le-a mai auzit în viața lui...*”;
- Se narează la persoana a III-a, naratorul fiind detașat de acțiunile din text.

Ținând cont de procedeele compoziționale frecvent întâlnite în proza druțiană precum: *fluxul memoriei*; *introspecția*; *retrospecția*; *monologul interior*; *retardația*; *inelul compozițional (construcție simetrică a subiectului)*; *leitmotivul*; *antiteza compozițională*; *paralelismul compozițional*; *retardarea (frânarea intenționată a acțiunii, prin aglomerarea repetițiilor, paralelismelor)* etc., profesorul va oferi informația necesară pentru definirea procedeelelor și va invita elevii să analizeze opera din această perspectivă, identificând în contextul nuvelei exemple elocvente pentru aceste procedee compoziționale:

1. „*Sanie... Mare lucru-i o sanie. Arunci un braț de paie, le acoperi cu un covoraș, să nu te prindă răceala, arăți cailor că n-ai uitat biciul acasă și te duci, că abia mai dovedește soarele să se țină pe urma ta. Și abia atunci ai să uiți să-ți numeri anii, și-ai să-ți vezi prietenul pe care au început să ți-l fure drumurile, și pe pârtia făcută de tine mulți drumeți își vor găsi calea, și satul, și casa.*” - procedeul compozițional identificat în acest fragment este **Retardarea**, deoarece prin aceste reflecții sunt încetinite faptele prin amânarea evenimentului anticipat, toți sunt în așteptarea mării opere *Sania*, însă aceasta nu se grăbește să încante privirile curioase ale sătenilor, deoarece, potrivit viziunii de artist a lui moș Mihail, pentru a crea o capodoperă nu este loc pentru grabă, fiecare detaliu trebuie cugetat, cumpătat și apoi cu îndemânare și migală întruchipat.

În centrul nuvelei *Sania* este tema muncii înțeleasă ca un act de creație (problema constituirii operei artistice). Ion Druță e conștient acum că nu atât fabula, cât subiectul încheșat ca rezultat al manevrelor compoziționale reușite contribuie la constituirea unei opere ce ține de o literatură veritabilă. Criticul Vasile Coroban spunea că astfel de nuvele sunt făcute din nimic. Imaginându-și sania terminată, moș Mihail face în acest sens o confesiune cum nu se poate mai reușită: „*Și când ai s-a vezi n-ai să-ți poți rupe ochii de la dansa, și n-ai să crezi când ți-oi spune din ce a fost ea făcută*” ...” (*Sania*, vol.1, p. 273). *Sania* capătă contururi înainte de toate în inima lui moș Mihail.

2. Prezentarea personajelor în plan comparativ:

<i>Moș Mihail</i>	<i>Mătușa/Niculăieș</i>
Tipul uman al artistului, creatorului, maiestruului.	Tipul uman al omului pragmatic, realist, practic.
Confruntarea acestor personaje cu scopul conturării diferențelor dintre ei este un exemplu a procedeeului compozițional Antiteza .	

Tabelul 4. Personajele (planul antitetic)

Inserarea reflecțiilor despre valoarea *Saniei* este o dovadă a utilizării procedurii compozițional ***Repetiția-laitmotivului***, în acest context *motivul creației, destinul creatorului*.

Nuvela *Sania* are început și sfârșit cu semnificații similare, ceea ce sugerează ideea unei opere concepute ca metaforă globală. În cadrul acestei metafore globale începutul nuvelei îndeplinește și rolul de laitmotiv care, amplificându-se pe parcurs, devine și ideea călăuzitoare a ei: „...*Sanie...Mare lucru-i o sanie... O sanie – atâta îi trebuie omului și iar e om...*” (*Sania*, vol.1, p.269) Laitmotivul în cauză e un adevărat crez artistic: să faci o operă care să-ți aducă împlinire sufletească, stimă, o operă care să cultive și altora o demnitate veritabilă.

La etapa Reflecție cadrul didactic va iniția o conversație euristică prin care va oferi elevilor posibilitatea de a-și expune propria opinie în raport cu acțiunile și destinul personajului principal din nuvela studiată:

Ce atitudine exprimă naratorul în raport cu acțiunile personajelor date?

Ce părere aveți despre relația dintre Moș Mihail și soția sa? De ce?

Dacă ați fi în locul mătușii în relația menționată cum ați fi procedat?

Ce acțiuni întreprinse de personaje v-au trezit sentimente negative? De ce?

Ce părere aveți despre finalul nuvelei? De ce?

Ce mesaj ați dedus din această operă și îl veți lua cu dumneavoastră în valiza ideilor importante? etc.

La etapa ***Extindere***: Elevii primesc sarcina - De realizat analiza textului studiat din perspectiva structurii și compoziției, în Word, Time New Roman, font 14, spațiere 1,5, volum 1 pagină. De plasat produsul în portofoliu la disciplină.

Proiectul didactic elaborat este o dovadă a faptului că opera scriitorului Ion Druță este un suport semnificativ în predarea conceptelor specifice disciplinei Limba și literatura română, de exemplu: Curentul Realism, Trăsăturile genului epic, Trăsăturile genului dramatic, Speciile epice, Speciile dramatice, Procedee compoziționale, Straturi lexicale, Diversitatea limbajului artistic, Procedee stilistice, Structuri compoziționale etc. etc. – toate subiectele care se referă la procesul de analiză și interpretare a textului literar.

Scrișul lui Ion Druță produce o mare satisfacție spirituală și estetică, datorită faptului că dispune de o plasticitate aparte cu care sunt înfățișate problemele general-umane, exprimate, de obicei, prin personaje, simbolizând și spiritualitatea noastră națională. Stilul de scriere druțian este unul crescut în sufletul cititorilor, nu există cititori care nu ar înțelege subiectul acestor opere minunate care încă se întâmplă prin satele noastre românești și care sunt ca un ghid turistic pentru oaspeții țării noastre care doresc să ne descopere sufletul adevărat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cimpoi M., *Creația lui I. Druță în școală*. Chișinău: Știința, 1986. 72 p.
2. Curriculum Național, Aria Curriculară Limbă și Comunicare, Disciplina Limba și literatura română, Clasele X – XI. Chișinău, 2019. 148 p. ISBN 978-9975-3441-0-4.
3. Druță I., *Scrieri* (în 4 vol.), vol. 1. Chișinău: Ed. Literatura artistică, 1989. 534 p. ISBN 5-368-00903-8
4. Druță I., *Scrieri* (în 4 vol.), vol. 2. Chișinău: Ed. Literatura artistică, 1990. 496 p. ISBN 5-368-00904-6

OPERA LUI AURELIU BUSUIOC ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL
THE WORK OF AURELIU BUSUIOC IN THE EDUCATIONAL PROCESS

NOVOROJDEN Stela,

*master în filologie,
or. Chișinău, Republica Moldova,
vardi.stella@mail.ru*

TABURCEANU Polina,

*doctor, conferențiar universitar UPSC, or. Chișinău,
Republica Moldova
ORCID: 0000-0001-9475-3481
taburceanu.polina@upsc.md*

CZU: 821.135.1.09:37

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p178-184

Abstract. The article elucidates some methodical aspects in the teaching/learning of Aureliu Busuioc's work. It is mentioned that the destinies of the characters in the author's novels depend a lot on the political system, on certain people who are in charge. Most of the characters are not happy, they are lonely characters. The writer's concerns for moral issues (including the ethical searches of the young generation), projected on a well-known and well-represented social-human background. Full of color and authenticity, captivating as problematic, topics and concise methods, these writings were true samples of lucid analysis of some human cases with relevant meanings, occupying a prominent place in the hierarchy of contemporary prose. They affirm a writer fully endowed with narrative intelligence, with the virtues of a nuanced observer of human nature, with his own way of perceiving reality, with obvious ironic skills.

Keywords: lyrical genre, novel, character, type, intellectual.

Rezumat. Articolul elucidează unele aspecte metodice în predarea/învățarea operei lui Aureliu Busuioc. Este menționat faptul că destinele personajelor din romanele autorului depind foarte mult de sistemul politic, pe anumite persoane care se află la conducere. Majoritatea personajelor nu sunt fericiți, sunt fire singuratice. Preocupările scriitorului pentru problematica morală (inclusiv pentru căutările etice ale tinerei generații), proiectată pe un fundal social-uman bine cunoscut și bine reprezentat. Pline de culoare și autenticitate, captivante ca problematică, subiecte și modalități concise, scrierile acestea erau veritabile mostre de analiză lucidă a unor cazuri umane cu semnificații relevante, ocupând în ierarhia prozei contemporane un loc de prim-plan. Ele afirmă un scriitor dotat din plin cu inteligență narativă, cu virtuți de nuanțat observator al naturii umane, cu un mod al său de a percepe realitatea, cu evidente aptitudini de ironist.

Cuvinte-cheie: genul liric, roman, personaj, tip, intelectual.

Aureliu Busuioc este o personalitate enigmatică din literatura română care și-a țesut opera între umor și sarcasm, dragoste și ironie, „*pactizând cu diavolul*” și comunicând „*singur în fața dragostei*”. Este cunoscut atât pentru operele lirice în care se joacă cu metafore și un vocabular select (tiflon, Taxidermie, Diluvlu, Plimbătorul de purici, Surmenaj), titluri care trezesc curiozitatea cititorului și dorința de a lectura, am putea recomanda lirica poetului în zilele triste în care cauți refugiu în idei și găsești alinare și încuviințare în creațiile jucăușe ale scriitorului, cât și în cele epice, sau dramatice. Deci, scriitorul cuprinde în creația sa toate trei genuri literare, aspect important pentru sistemul educațional românesc.

Proza lui Aureliu Busuioc include un colier bogat de romane:

- *Singur în fața dragostei; Pactizând cu diavolul; Unchiul din Paris, Lătrând la lună; Local – ploi de scurtă durată; Spune-mi Gioni; Hronicul găinarilor; Și a fost noapte etc.*

Romanele lui A. Busuioc se înscriu în tipologia romanului modernist sau romanul ionic, romane ce se manifesta prin interiorizare (psihologism). Acest tip de roman dă naștere și unor personaje aparte, atât a celor masculine, cât și a celor feminine. Lumea e văzută prin ochii unui personaj, care este naratorul și reprezentantul autorului. Se scrie la persoana I, se folosește adesea fluxul amintirilor (nu se mai scrie în „prezent istoric”, ci se pornește dintr-un punct unic, considerat prezentul, și se scrie întocmai cum „personajul cheie” își amintește. Se folosește scrisoarea, jurnalul (redarea unor asemenea pseudo-creații ale personajelor), pentru a le deduce sentimentele. Metoda poartă numele de „dosar de existențe”. Nu mai sunt prezentate sentimentele altora, eventual cele care sunt deduse de „personajul cheie”, nu mai există omniprezența, totul rezultând fie din dosarul de existențe, fie din întâlnirile directe ale personajelor.

În Curriculumul la disciplina Limba și literatura română pentru cl. a X-XII-a din 2019 sunt recomandate următoarele opere ale scriitorului Aureliu Busuioc:

- Texte epice: *Pactizând cu diavolul; Și a fost noapte; Lătrând la lună*. [p. 33]
- Texte dramatice: *Radu Ștefan, întâiul și ultimul*. [p. 33]

În Curriculumul la disciplina Limba și literatura română pentru cl. a V-IX-a din 2019 sunt recomandate următoarele opere ale scriitorului Aureliu Busuioc:

- Genul liric – *Bătrânul poet*; etc. [p. 49]
- Genul epic - *Când bunelul era nepot, Lătrând la lună*. [p. 49]

În conformitate cu Curriculumul pentru cl. a V-IX-a din 2010, din operele scriitorului se regăsesc titlurile: *Singur în fața dragostei, Lătrând la lună* – specia roman [p. 22]; *Bătrânul poet, Înțelegeră* – genul liric. [p. 26]

Critica literară menționează că genul predilect al lui Aureliu Busuioc este proza, iar exegetul Alex Ștefănescu notează că el „scrie bine și poezie, datorită inteligenței sale artistice remarcabile”. [6, p. 17] În același context, Alexandru Suceveanu menționează: „Deși mai comentat (și poate chiar mai cunoscut) în ipostaza de prozator, Aureliu Busuioc s-a impus în conștiința publică și ca poet. Poezia sa, scrisă cu două-trei decenii în urmă, chiar dacă apare întrucâtva eclipsată de statura masivă a prozatorului de azi, autor al mai multor romane de succes și piese de teatru, nu și-a pierdut virtuțile, a reușit să-și păstreze substanța, profilul său distinct, și în contextul noilor realități literare, atât de radicale și demolatoare”. [5, p. 11] Recuzita culturală a acestei poezii, atitudinea parodică, ironia și (auto)persiflarea, înclinația spre parabolă și livresc o țin mai aproape de gustul cititorului de azi, o fac într-un fel consonantă și compatibilă cu sensibilitatea poeziei actuale. Însuși autorul, un intelectual de aleasă structură, cu o pronunțată conștiință modernă, adevărat decan de vârstă al literelor basarabene, manifestă o ireductibilă și tranșantă solidarizare cu opțiunile estetice ale generației postmoderniste, o exemplară deschidere spre tot ce este nou și neperisabil în materie de literatură. Suntem de părere că lista creațiilor scrise de Aureliu Busuioc pentru copii este foarte bogată și ar putea completa literatura recomandată de Curriculum pentru disciplina Limba și literatura română.

În baza liricii lui Aureliu Busuioc pentru elevii din clasa a X-a pot fi recomandate versurile: *Ecologică, Un băiat iubea o fată, Spovedanie*. Activitatea didactică profesorul o poate începe cu câteva epigrame ale poetului Aureliu Busuioc. Textele sunt citite expresiv cu sarcina pentru elevi de a-și verbaliza sentimentele trăite la audierea acestor creații:

Unui filosof: *Cugetările-ți profunde / Spun că trenul mătăluță / N-a ajuns la gara unde / Se coboară din maimuță...*

Unui scriitor necriticat: *Volumul lui / Se trece sub tăcere / De unde nu-i / Nici Dumnezeu nu cere.*

Unui peisagist: „*Eu aduc mesajul / Unui suflu nou!*” / *I-am privit peisajul / Și-am rămas tablou.* (Creații lecturate din volumul: *Culori* de Aureliu Busuioc, Biblioteca pentru toți)

În continuare, profesorul enunță tema, elevii o notează în caietele de studiu.

La etapa *Realizarea sensului* 3. Elevii sunt repartizați în trei grupuri și primesc câte o fișă de lucru care conține câte o poezie a poetului Aureliu Busuioc:

- a. Grupul I – Poezia *Spovedanie*;
- b. Grupul II – Poezia *Un băiat iubea o fată*;
- c. Grupul III – Poezia *Ecologică*.

De asemenea, în altă fișă sunt scrise următoarele sarcini, identice pentru fiecare grup:

- a. de lecturat textul poetic dat și de scris într-un enunț impresiile postlecurale;
- b. de explicat cu DEX-ul lexemele necunoscute;
- c. de alcătuit axa lexicală a poeziei și de caracterizat registrul limbajului poetic;
- d. de comentat un simbol / motiv / figură de stil semnificativă în context.

Pentru *Reflecție* elevii, ghidați de către profesor, vor expune idei principale atestate în operă și vor identifica tema principală și temele secundare.

La această etapă elevii vor prezenta pe postere lucrul în grup, vor comenta ce au înțeles în poeziile date.

Cadrul didactic va pune accentul în parcursul didactic pe importanța registrului lexical care creează ironia în cadrul operelor poetice. De exemplu, în poezia *Spovedanie*: „*Sunt nemodern. Vetust. Antichitate. / Mă sprijin în sonete ca în cărți, / Pe când poeții tineri, demni și dârji / Sug viitorul din eternitate*”. – pag. 84 sursa 1 autorul utilizează lexemele: *Nemodern, vetust, antichitate, cârji, proteze, babac, teflon, zdrânga-zdrânga, flanșetă* – care nu se încadrează în tiparul clasic al limbajului poetic, dar care sunt potrivite contextului dat, creând un stil ironic atractiv și reușind să abordeze teme importante de ordin universal, precum este ars poetica, în contextul dat.

Deci, scriitorul a reușit să zidească un stil deosebit, atractiv care, de multe ori, este mai aproape de generațiile actuale și utilizarea creațiilor lui Aureliu Busuioc în cadrul lecțiilor de Limba și literatura română este binevenită. Și autorii de manuale pentru disciplina Limba și literatura română au remarcat valoarea stilistică, lingvistică și a mesajului transmis prin opera scriitorului Aureliu Busuioc, astfel, în manualul de Limba și literatura română pentru cl. a VIII-a, regăsim fragmente din romanul *Singur în fața dragostei* de Aureliu Busuioc. [p. 80] În romanul *Singur în fața dragostei* scriitorul reprezintă viața unui colectiv de învățători la o școală din sat. Romanul, alcătuit din șaisprezece capitole, este construit pe mai multe planuri narrative, care urmăresc destinele lui Radu Negrescu, profesor de fizică și matematici, Vioricăi Vrabie, profesoară de limba franceză ș.a.

În baza romanului *Singur în fața dragostei* ne-am propus a realiza o proiectare de scurtă durată pentru elevii clasei a X-a cu subiectul: Tipuri și destine umane în romanul *Singur în fața dragostei* de Aureliu Busuioc

Unități de competențe vizate:

- 3.1 Aplicarea diverselor strategii de lectură;
- 3.2. Rezumarea unui text literar și de graniță;
- 3.4. Utilizarea noțiunilor de teorie literară la analiza textului literar și de graniță;
- 3.5. Comentarea elementelor lexicale, stilistice și semiotice din texte literare și de graniță;
- 3.6. Explicarea funcției cognitive, educative și estetice a textului literar și de graniță.

Tipul lecției: Lecție mixtă

Forma de organizare de bază: Atelier de comunicare și scriere

Obiectivele lecției *La sfârșitul lecției elevul va putea:*

O₁ *Să stabilească propriul tip uman după schema reper dată;*

O₂ *Să relateze succint subiectul operei;*

O₃ Să clasifice personajele după locul din operă;

O₄ Să caracterizeze personajele, stabilind tipul uman;

O₅ Să comenteze propriile idei în raport cu destinul personajelor, deducând mesajul operei.

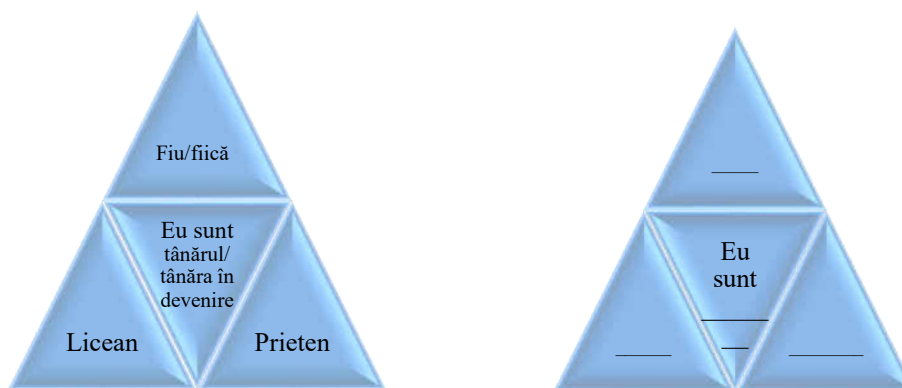
Tehnologia didactică a lecției

Metode: Conversația euristică, Conversația catihetică, Fișa de lucru, Scrierea liberă, Exercițiul, Povestirea în lanț.

La etapa Evocare

În primul rând, cadrul didactic va invita elevii să realizeze o analiză introspectivă, descriind rolurile pe care le îndeplinesc în viața lor, primesc o *fișă de lucru* în care trebuie să noteze schematic, în forma unei piramide trei cele mai importante roluri / trăsături morale / principii din care derivă tipul uman pe care îl reprezintă.

De exemplu: În partea stângă este schema model, iar în dreapta este chema pe care elevul trebuie să o completeze, lecturând sarcina - Scrieți în triunghiurile din părți trei roluri principale pe care le îndepliniți în viața voastră / trei trăsături morale definitorii / trei principii pe care le respectați, iar în triunghiul central scrieți tipul uman pe care îl reprezentați, ținând cont de informația pe care ați scris-o în celelalte triunghiuri. Orientați-vă după modelul dat.



Fișa de lucru № 1

2. Profesorul va enunța tema lecției și va solicita elevilor să o noteze în caietele de studiu.

În al doilea rând, pentru că urmează să caracterizeze personajele literare din romanul studiat, elevii vor actualiza rezumativ subiectul lui pentru a demonstra cunoașterea firului narativ.

La etapa *Realizarea sensului*, cadrul didactic va oferi elevilor sarcina să actualizeze categoriile în baza cărora se clasifică tipurile de personaje.

Delimitări conceptuale: Personajul literar, de-a lungul timpului, a parcurs o cale îndelungată, aflându-se într-o vădită evoluție. Personajele unei opere literare sunt oamenii, transfigurați artistic, și implicați în acțiunea relatată. De-a lungul existenței literaturii, personajele au reflectat procesul de adâncire a cunoașterii psihologiei omului. Termenul **personaj** [4, p. 329] vine din franceză „*personnage*”, din latină „*persona*” ceea ce înseamnă „*maskă de teatru, erou*”. „Omul (sau obiectul) implicat în acțiunea relatată de o operă literară”. [7, p. 398] În *Dicționarul de teorie literară* din 2018 se menționează că personajul literar este o „*categorie de bază a unei opere epice sau dramatice, tip uman semnificativ, individualitate cu trăsături fizice și morale distincte, pusă în lumină printr-un șir de întâmplări situate într-un anumit cadru temporal și social*”. [3, p. 374] Personajele unei opere literare sunt, înainte de toate, oameni transfigurați artistic, implicați în acțiunea relatată. Personajul este rodul unei ficțiuni artistice ale autorului care este integrat prin intermediul limbajului și acțiunii în sistemul de imagini și interacțiuni al operei literare. De menționat că pentru desemnarea

persoanelor prezente într-o operă literară, se folosește și termenul de **tip**. **Tip** este reprezentarea convențională a unei categorii umane (sociale sau psihologice) întrupată într-un personaj literar, care concentrează anumite caracteristici stabile, permanente, definitorii ale categoriei respective.

În romanul *Singur în fața dragostei* personajele sunt:

➤ Radu Negrescu	➤ Elena Suru	➤ mătușa lui Radu
➤ Viorica Vrabie	➤ Lelea Safta	➤ mama lui Radu
➤ Spânu	➤ Lida	➤ mama Vioricăi
➤ Otilia Octavianovna	➤ Pablo	➤ tatăl Vioricăi
➤ Tamara Alexandrovna	➤ clasa a IX-a A	➤ mătușa Maria
➤ Pinte	➤ clasa a IX-a B	➤ Ion, soțul Mariei
➤ Maier	➤ Lucia	➤ Lupu, nepotul Saftai
➤ Pantelimon Trofimovici, brigadierul	➤ Armașu Ion	➤ tatăl lui Ion Armașu
		➤ Scriitorul

Personajele pot fi clasificate în câteva categorii:

- Intelectuali (Radu Negrescu, Viorica Vrabie, Spânu, Otilia Octavianovna, Tamara Alexandrovna, Pinte, Maier, Pablo etc.);
- Elevi (clasa a IX-a A, clasa a IX-a B, Lucia Lungu, Armașu Ion);
- Țărani (lelea Safta, mătușa Maria, Ion, soțul ei, tatăl lui Ion Armașu, Lupu, nepotul Saftai).

Algoritm de caracterizare a personajelor

După locul ocupat în operă:

Principale	Secundare	Episodice	Figurante
Radu Negrescu Viorica Vrabie	Pinte, Otilia Octavianovna, Maier, Tamara Alexandrovna, Lelea Safta Pantelimon Trofimovici, șeful brigăzii din sat	Pablo Lida Lucia Armașu Ion Cl. a IX-a „A” Cl. a IX-a „B”	Mama Vioricăi Mătușa lui Radu Părinții lui Radu Șoferul Vasilică Lupu

După modul de prezență în operă:

Individuale	colective
În romanul <i>Singur în fața dragostei</i> predomină personajele individuale. Colective: clasele a IX-a.	

Tipuri de personaje în raport cu realitatea

Real	Realist	Imaginar	Fantastic
Toate personajele din romanul studiat sunt realiste , deoarece au fost create în baza unui prototip din realitate			

După aspectul moral	
Pozitive	Negative

Ținând cont de faptul că specia textului studiat este **roman**, în care delimitarea dintre bine și rău nu este tranșantă, în acest context nu vom face această clasificare, dar putem solicita atitudinea elevilor.

Și am ajuns la cea mai semnificativă clasificare a personajelor *După tipul uman pe care îl reprezintă personajul*. Pentru a îndeplini corect această sarcină, profesorul le va reaminti elevilor exercițiul realizat la evocare și anume, ideea că tipul uman poate fi identificat ținând cont de toate aspectele semnificative care caracterizează personajul. De exemplu, personajul secundar *Spânu*, din romanul *Singur în fața dragostei* de Aureliu Busuioc, – este directorul de școală, dacă am lua în considerare doar acest aspect, l-am clasifica în categoria intelectualilor de la țară, dar dacă luăm în considerare și trăsăturile morale ale personajului, meschin, prost, arogant, atunci deducem tipul veridic – pseudointelectualul, persoana comodă regimului politic, etc.

No	După tipul uman pe care îl reprezintă personajul
1.	Radu Negrescu – tipul intelectualului, ambițios, cu perspective;
2.	Viorica Vrabie – intelectuală, plină de rafinament, cu intenția de a schimba lucrurile în sistemul de învățământ de la sat.
3.	Spânu – tipul pseudointelectualului.
4.	Maier – intelectualul conformist, comod, resemnat.
5.	Lida – femeia cu viziuni libertine în raport cu relațiile conjugale.
6.	Pablo – jurnalistul vânturatic, neserios, „om al dispoziției”.
7.	Lelea Safta – femeia de la sat lipsită de studii, dar bună și grijulie ca o Mamă.
8.	Etc.

La etapa **Reflecție** cadrul didactic va iniția o conversație euristică prin care va îndemna elevii să definească printr-o *Sciere liberă* noțiunea *Destin*.

Ce sentimente v-a trezit finalul romanului? De ce?

Dacă ați fi fost în locul scriitorului, cum ați fi încheiat opera?

Ce atitudine aveți în raport cu destinul profesoarelor de la sat, Tamara, Elena, Otilia? Cum credeți, de ce a depins destinul lui Spânu?

Cum credeți că a influențat Spânu destinul Luciei și al lui Ion? De ce?

Ce părere aveți despre dragostea dintre Radu și Viorica? Poate fi considerată în ramele moralității, da/ nu? De ce?

Cine este vinovat de soarta dragostei dintre Viorica și Radu? De ce?

Formulați într-un enunț ideea pe care ați învățat-o din acest roman.

Și în final, la etapa **Extindere**, elevii vor primi sarcina: De realizat caracterizarea unui personaj literar din romanul *Singur în fața dragostei* de Aureliu Busuioc, în Word, Time New Roman, font 14, spațiere 1,5, volum 1,5 pagină. De plasat produsul în portofoliu la disciplină.

Numele scriitorului este prezent în Documentele de politici educaționale și considerăm că se va menține, deoarece în baza operei scriitorului pot fi studiate multe conținuturi curriculare importante.

Aureliu Busuioc este literatul care prin maniera sa scriitoricească poate să readucă elevii aproape de lecturi, să-i motiveze a nu abandona acest tărâm important al cunoașterii. Autorul a depus un efort splendid pentru a înțelege generațiile următoare și a percepe acest suflu nou pentru a păși peste prăpastia dintre generații, el este cel care a zidit puntea peste prăpastie, chiar dacă scrie în poezie că „nu este (prieten) calculatorul cu flanșeta” a reușit să creeze o coaliție între creațiile sale și cititorii contemporani.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Busuioc A., *Singur în fața dragostei*. Roman. Chișinău: Cartier, 2022. 128 p. ISBN 978-9975-86-551-7
2. Curriculum Național, Aria Curriculară Limbă și Comunicare, Disciplina Limba și literatura română, Clasele X – XI. Chișinău, 2019. 148 p. ISBN 978-9975-3441-0-4.
3. *Dicționar de teorie literară. 1001 de concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar / Aliona Grati*. – Ed. a 2-a. Chișinău: Arc, 2018. 544 p. ISBN 978-9975-0-0160-1
4. *Dicționar de termeni literari*. București: Editura Academiei, 1976. 493 p.
5. Suceveanu A., *Poezia lui Aureliu Busuioc // Sud-Est*, 2006, nr. 2, p. 12-17.
6. Ștefănescu A., *Un scriitor sceptic față de propriul lui scris // România literară* 2008, nr. 41, p. 23-27.
7. *Teoria literaturii: dicționar-antologie / Irina Petraș*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 435 p. ISBN 978-973-30-2638-9.

**THE SIGNIFICANCE OF AUDIO-VISUAL
IN TEACHING OF ENGLISH VOCABULARY**

Alina TURUTA

*Teacher of English, 2nd didactic degree
Theoretical Lyceum “Nicolae Balcescu”, s. Ciorescu,
Republica Moldova
ORCHID 0009-0003-7195-6173*

CZU: 811.111'243:371.335

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p185-188

Teaching and Learning a foreign language is a difficult but interesting process. English is considered as a global language, it is a hard task to the teacher to make students attentive and involve in learning process. Learning a foreign language needs a few abilities and components. The use of audio visual aids provides great opportunities for young learners who are learning English as a foreign language. It is important to use different kinds of material in the learning process, but it needs taking into consideration the level and age of students. The present study is aimed at showing the significance of audio-visual aids in the teaching of English vocabulary. The audio-visual materials are of incredible help in fortifying and encouraging the learning of a foreign language. Using of the audio-visual aids during the development of the English class are effective for learners as it allows them to be engaged, communicate, interact, and share during the English class. Audiovisual aids make meaning clearer, more accesible by representing connections in a way that is unrealistic with words, which demonstrates an outstanding saying that picture is worth a thousand words. A creative platform for English language learning which is equipped with audio visual aids is encouraging for successful language acquisition. “Visual aids enhance the effectiveness of teaching learning process in a classroom [1, p.45]”.

80% of learning happens through observing. Visual strategies incorporate the utilization of all objects that can be found in the classroom and can be utilized as prompts to serve the vocabulary instructing/learning. Consequently, audiovisual aids are concerned as well. Considering the proverb that says: “seeing is believing”, teachers should frequently apply these teaching aids in the classroom. These materials can influence students to feel comfortable and involved; they can increase their motivation and lower the affective variables in the classroom.

For example, pictures, photos, flashcards, posters, diagrams, funny cartoons, and picture-book can be valuable in various approaches to serve vocabulary authority.

Visuals demonstrate their viability in making relax classroom environment, and uncovered that students’ vocabulary levels, particularly learners, have appeared improvement through the joining of these materials. For instance, an instructor can ask his/her students about a fruit which they like while s/he is holding various fruit pictures, the guideline may go this way: Instructor: Do you like a banana? (Demonstrating its photo)

Student ‘A’: Yes, I love it. Student ‘B’: No, I hate it. Instructional natural product pictures.



AUDIO AIDS

For example – recording devices, music, and melodies. As per explore, 65% of obtained information originates from tuning in. Thornbury (2002) concentrated on the significance of a word's sound, he proposed that giving tunes, rhythms, rhymes are among the best procedures. Pre-tuning in, while-tuning in, what's more, post-listening are three fundamental stages teachers and students experience while utilizing sound material and each stage has its related exercises. Teachers draw their vocabulary destinations at each level of tuning in.

Audio-visual Aids

Videos, PCs, and OH Projectors are efficient because they serve two functions: sound-related and visual. For this situation, students can see and hear the new words put in context or isolated. Using *Audio-visual Aids* increase learners' interest and motivation; and help them to memorize new words easily. Teachers have to use three different stages while integrating the audio-visual materials: previewing, while-viewing, and post-viewing. In each one, teachers use appropriate activities concerning vocabulary.

Antony names songs as 'adolescent motherese' [1, P.77] . They incorporate not only the tune and the lyrics but also all of the contexts in which it is created, produced and consumed. It is important where the song was performed and by whom, the audience and the technology in which it was produced. The first explanation says that "music is an art of sound in time that expresses ideas and emotions in significant forms through the elements of rhythm, melody, harmony, and color" [3, p.66]. The music's role is to describe emotions and four essential features characterize the music. The second definition says that these are "the tunes or sounds employed, occurring in single line (melody) or multiple lines (harmony), and sounded or to be sounded by one or more voices or instruments, or both" [5, p.128] . In fact, in this explanation, it is all about instruments and voice. Simply, music is instruments or voices (or both) people hear. Playing a song in a classroom or during a lesson can aid positive atmosphere in the environment. Some teachers may use them to focus on frequent learner errors in a more indirect way. Not to mention that songs are a perfect source for stimulating discussions about feelings and attitudes. Learners may talk over with another in pairs or in small groups what happened in the song and then share their opinions with the rest of the students. Additionally, songs may arrange a relaxed classroom atmosphere and contribute to fun and variety in language teaching. Finally, songs may be said to encourage the use of imagination and creativity during foreign language lessons. Songs also give a chance to develop automaticity which is the main cognitive reason for using songs in the classroom [7, p.346]. Another advantage is that songs „might be utilized as a method for contrasting a culture with other cultures" [6, p.568].

Visual aids in foreign language learning

Visuals learners prefer to learn a new language when it is contextualized in pictures graphs, diagrams, and charts. In order to remember vocabulary, students should have access to word maps rather than lists. Students can receive extra help if the teacher uses expressive gestures in class. While in the classroom, students enjoy acting when learning a language, as that allows them to use their imagination to create scenes in their minds. It also allows them to practice speaking in a new language, which will hopefully make them more comfortable with pronunciations. Visual aids, such as posters or presentations, are resources that a teacher shows in their lesson plan to help students learn and process new information. [7, P.234] According to this author, visual means have the potential to make the act of teaching and learning of English an active process from the students' perspective. According to Burton: audio visual aids are those objects or images which initiate or stimulate and reinforce learning sensor.

Audio visual aids are an excellent didactic tool to promote not just grammar comprehension but also to develop others skills in the target language. Therefore, it is recommendable to use visual resources to get better results in the classroom. These visual resources somehow encourage students to participate and pay more attention when they are learning new vocabulary. At the same time, they allow the class to be more attentive and improve the quality of the interactions between one another.

Advantages of audio visual aids

- Audio visual aids help to avoid an empty and hollow verbalization in teaching English.
- To Challenge the Attention of the Pupils.
- To Stimulate Imagination and Develop the Mental Imagery.
- To Facilitate the Understanding of the Pupils.
- To Develop the Ability to Listen.
- These aids help in making the whole world a real audience of events occurring in the various parts of the world.
- Audio visual aids break the monotony of school routine and are always welcomed by pupils as a happy change in the classroom.
- They make teaching matter lively and interesting.
- It helps children to observe things in their most natural setting.

They increase curiosity in learning new things. • They make class room environment lively and strength students' memory by evoking all his senses. • They help to grab the attention of students in an easy manner. • They help us communicate the information to the large number of audience at one stage.

CONCLUSION. According to this research, we conclude with the following information. First of all, audio visual aids help in a meaningful way with the learning process of vocabulary for students in elementary school, starting in first grade. One of the most important part of this research is based on engaging the students in the classroom in order to learn English. For that reason, the effective methods for using audio visual aids for vocabulary learning, it is merely helpful in the interaction with the students in the classroom, another point to say is the comprehension in the meaning of the vocabulary supported by dynamic, flash card and also the songs but is important to mention that student learn quickly by taking advantage of audio visual aids projected, and it is videos, because they can imitate and produce what they are watching. In addition, we found out the most effective audio visual aids for teaching English in first grade are: flascards, real object, songs and videos. Therefore, audio visual aids, help students to memorize the vocabulary developed, thus students feel interested in the class when the teacher uses different dynamic to catch their attention.

REFERENCES

1. Antony, A. (1993). Teaching of English as a Second Language in India. Prakash book Depot, Bareilly Page: 131, 133, 134.
2. Dawes, L. (2001). What stops teachers using new technology? In M. Leask (ED.), Issues in teaching using ICT (pp.61-79). London: Routledge.
3. Joshi, B. The role of visual communication in teaching English. The Progress of Education, 1995, 9: 266-268.
4. Samuels, Harry. 20th-Century Humanism and 21st-Century Technology: A Meci.
5. Made in Cyberspace.” English Teaching Forum 51.3 (2013): 2+. Print.
6. Vissa, U. S. Teaching a unit of educational psychology to B.Ed. students. The Progress of Education, 1994, 68: 215-219 & 222.
7. <https://www.google.co.in/search?q=different+kinds+of+audio+visual+aids+in+teaching+english.->

EFFECTIVE STRATEGIES FOR TEACHING GRAMMAR

*Cristina TURUTA, English teacher,
2nd didactic degree
IPLT "Nicolae Balcescu", s.Ciorescu,
Republica Moldova
ORCHID 0009-0000-4343-4827*

CZU: 81'243:37.02

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p189-192

Grammar is the system of a language. People sometimes describe grammar as the "rules" of a language; but in fact no language has rules. If we use the word "rules", we suggest that somebody created the rules first and then spoke the language, like a new game. But languages did not start like that. Languages started by people making sounds which evolved into words, phrases and sentences. No commonly-spoken language is fixed. All languages change over time. What we call "grammar" is simply a reflection of a language at a particular time [4, p.155].

Brown defined grammar as a set of rules that show how words are used in a language through both writing and speaking. It sets a standard for how words or groups of words and sentences should be arranged together [1, p.78]. Grammar rules allow for better comprehension as they help to eliminate issues of miscommunication, which will arise without a standard [3, p.123].

Larsen-Freeman stated that grammar is the way in which linguistic units such as words and phrases are combined to produce sentences in the language. It considers the meanings and functions the sentences have in the overall system of the language [7, p.154]. As an important element of language grammar has a big role in making up learners' language skills.

Grammar shows the rules that inform how people use language (e.g., written or spoken English, body language, or visual language) to communicate [9, p.94].

Grammar is a system or the rules of a language. **Fortune** is of the opinion that grammar as the business of taking a language to pieces, and people must admire how it works [6, p.236].

Ellis also underlines that grammar is a system of rules that show us how words are combined to produce sentences [5, p.75].

In addition, **Larsen-Freeman** outlines grammar "an internal mental system", "a set of prescriptions of language forms", "a description of language behavior", "the major structures of a language", and finally "rules for instructional and assessment purposes" [9, p.123].

In linguistics' point of view, grammar is a set of rules speakers use for generating and interpreting language. From this point of view, grammar is not learned by instruction and conscious training. **Rutherford** defines grammar as the language element, specially the words, phrases and clauses that build sentences [8, p.178].

Grammar is a framework for the analysis of languages. It can motivate students and improve their skills. Nowadays, due to widespread use of tests, programs, students have a big possibility to familiarize with correct grammar [2, p.65].

Good Grammar knowledge is usually a sign of education but poor communication skills will lead to the formation of negative impressions in the interlocutors. In addition, correct writing and speaking give you confidence and credibility.

IDENTIFICATION OF RULES AND STRUCTURES

White believed that a teacher should identify the rules and structures of English grammar and provide practice in their use. The rules which have a greater frequency in use should be taught first and emphasized by a teacher and the rules of peripheral nature which represent the exceptions, irregularities, and anomalies should be taught at a later stage when a learner acquires competency in the use of core rules and structures [10, p.234].

The teacher must teach rules and help the learners in learning a language. The aim of teaching grammar is to provide the necessary exposure to the learners in the learning of a language. *Thornburry* underlined that teaching only rules without providing sufficient practice in their use will not contribute to the learning of a second language [9,p.120]. The rules should be taught simultaneously with their uses. The teacher must use interesting and effective strategies. He can use games to introduce new structures or reinforce what you've just examined, or both!

Ellis, Corder and *Fortune* suggested some examples of effective strategies of teaching grammar. Some of them are: *Board Race, Learning through writing, Pair visuals with communicative opportunities, Create context through role-playing.*

The strategy,, Board Race”

Divide your students into small groups and have them congregate in different corners of the room. Place index cards with clearly-written past tense irregular verbs in a common space. Say a word out loud in the present tense, and have students chat with their peers to figure out what past tense verb they need to locate on the board. Have students send one representative to the board to grab the word before the other teams do [5, p.132]. This strategy is effective.

Pair visuals with communicative opportunities

Fortune underlined that visuals can serve as wonderful aids to teach English grammar, spelling out rules for students explicitly (deductive teaching) or demonstrating the use of a particular structure in context and asking students to notice structures and draw their own conclusions about the rules (inductive teaching) [6, p.99]. If you're using a deductive approach, you might show your students a simple chart with two columns for the simple present and the simple past tenses. You'd explicitly tell students that when a verb is regular in the present tense, you simply add an -ed (or just the -d, if the base form ends in 'e') to make it past tense.

An inductive approach might be that you show sets of images with short sentences underneath narrating what's happening in the images. For example, the first picture in a set might show little boy sitting with a bowl of ice cream, with the subtitle "This boy likes ice cream." The second picture in the set might show little boy again, this time with ice cream all over her face and an empty bowl. She has a satisfied grin on her face and the subtitle reads "The boy liked her ice cream a lot." Students would see that the past tense is indicated by the -ed ending (and the empty bowl).

Another effective strategy is *Create context through role-playing*. A teacher has to create opportunities for his students to engage with language in scenarios that mimic real life, or better yet, have them create and perform those scenarios themselves through role-play! Debrief on language use after their performances.

Brown outlined that the strategy *Learning through Writing* encourages the students to explore the language through creative writing and reading, picking up correct grammar usage along the way [1, p.211]. An emphasis is placed upon language acquisition over language learning, as learning grammar by memorization only does not work well and that students are better able to recognize and understand grammatical rules when lessons are more interactive.

Another useful strategy for teaching grammar is *I Spy With My Little Eye*. It is effective for beginners. Use the phrase “I spy with my little eye, something beginning with...” followed by the first letter of a noun that is in the room. The other students have to guess what the word is [7, p. 10].

Subject: Nouns

Example:

Student 1 “I spy with my little eye something beginning with ‘c’.”

Student 2 “Is it a child?”

Student 1 “No.”

Student 3 “Is it a copybook?”

Student 1 “Yes!”

An interesting game is *Whose Is It?* It improves the pupils’ grammar skills.

Subject: Possessives

Give an object (e.g. a book) to a student and ask the others whose it is (“his”, “John’s”, etc). Repeat this a few times and then move on to splitting the class into groups so that this time it is now “theirs” / “ours” etc.

Interview

Pair the students up and one can be the interviewer while the other can be the interviewee. The aim is to find out what the person being interviewed “likes to ...” After they have a few answers, students swap roles [4, p.157]. This is designed to test “to-infinitives” so make sure the students use the “to verb” format in their answers.

Example:

“What do you like to eat?”

“I like to eat fruits.”

Delegation

Split the students into groups of three: the boss, the boss’s assistant, and the worker. The boss needs to get the assistant to ask the worker to do a task [8, p.164]. *Subject: Causative Verbs*

Example:

Boss: “Have Student C stack the documents.”

Assistant: “Stack the documents.”

Worker: “Ok.”

Rotate this so everybody gets a turn.

You can also have the students use “get” after a few repetitions. (Make sure to explain that “get” is more casual.)

The strategy *Simon Says*

This is a great one for getting the attention of younger learners when teaching verbs. Say the sentences “Simon says...” and then add a phrase after it such as “jump up”. The students then have to do what you say [5, p.178]. *Subject: Verbs and Verb Tenses*

Example:

“Simon says ‘stand up’”

*Class stands up

“Simon says ‘clap your hands’”

*Class clap their hands

Asking Concept Questions (Checking Understanding).

Write a sentence on the board containing the grammar structure. For example, this sentence uses the past simple: *He visited his grandparents last week.* Next, ask the students concept questions which check their understanding of when the action happened.

ex. T: *Is he at his grandparents now?*

- SS: *No.*
- T: *Was the action in the past?*
- SS: *Yes.*

Using Objects (Presenting the Meaning).

Sometimes using objects can work as quickly as anything to present the meaning [7, p.144]. For example, if you want to present the comparative form (... is bigger than ...), the simplest way is to find two objects and contrast them. Alternatively, ask two students to stand up and compare their height to produce a sentence like: John is shorter than Tim. Write the sentence on the board and underline the comparative form so the students notice the construction.

Based on the article, we can conclude that:

Developing an appropriate understanding of grammar is essential today, as it allows pupils to communicate their ideas effectively verbally and in writing. One way to make learning grammar fun involves using effective strategies like *Board Race*, *Pair visuals with communicative opportunities*, *I Spy With My Little Eye*, *Create context through role-playing*

These effective strategies improve the pupils' writing skills.

These strategies have many advantages. First, they improve pupils' self-confidence in speaking and writing. These strategies help pupils develop the ability to structure their writing creatively and dynamically convey their ideas better, which ultimately leads to greater clarity of thought. Second, they develop Creative Thinking Grammar. It requires pupils to think critically and creatively about communication, an essential skill for career success.

The use of these strategies makes the class more active and alive.

The use of these strategies could attract the students' curiosity in process of learning grammar.

REFERENCES

1. Brown, H., Principles of language learning and teaching (4th ed.). New York: Addison-Wesley Longman, 2000.
2. Celce-Murcia, M., Grammar pedagogy in second and foreign language teaching, 1991.
3. Cook, V., Universal Grammar and the learning and teaching of second languages, 1994
4. Corder, S., Grammar and second language teaching, 1988.
5. Ellis, R., Current Issues in the Teaching of Grammar, 2006.
6. Fortune, A., Self-study grammar practice: Learners views and preferences, 1992.
7. Larsen-Freeman, D., Teaching and testing grammar. In M. Long and C. Doughty (Eds.). The Handbook of Language Teaching. Malden, MA: Blackwell, 2009.
8. Rutherford, W., Second language grammar learning and teaching. New York: Longman, 1987.
9. Thornbury, S., How to Teach Grammar. Beijing: World Affairs Press, 2003.
10. White, L., Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence, 1987.

ASPECTE ALE COMUNICĂRII EFICIENTE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI
THE ASPECTS OF EFFICIENT COMMUNICATION IN EDUCATION

*Aliona ZGARDAN-CRUDU, conf. univ. dr.,
 UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
 Republica Moldova*

*Aliona ZGARDAN-CRUDU, PhD,
 UPS “Ion Creangă” from Chisinau,
 Republic of Moldova
 ORCID: 0000000229694953
 zgardan.aliona@upsc.md*

CZU: 371.3:316.77

DOI: 10.46727/c.10-11-11-2023.p193-200

Rezumat: Comunicarea este un fenomen complex, important pentru individ și societate. Ea presupune comprehensiune, colaborare, progres, succes, fiind prezentă în toate domeniile vieții sociale. Educația nu face excepție de la această afirmație, fiind un domeniu în care activitățile se realizează prin excelență cu ajutorul comunicării. Or, a educa înseamnă a transmite, a comunica informații și cunoștințe. Acest tip de comunicare este numit *comunicare didactică*. Ea presupune un mesaj educațional elaborat de profesor și orientat spre elev, este studiată într-un număr impunător de lucrări științifice, constituind un subiect interesant și important pentru didactica modernă.

Cu ajutorul comunicării, cadrul didactic transmite stimuli verbali, cu scopul de a modifica comportamentul elevului. Astfel, abordată din această perspectivă, comunicarea didactică are obiectivul primar de a modifica starea cognitivă a elevului, adică ceea ce el știe deja. Comunicarea didactică se bazează pe cultura emoțională a profesorului, iar eficiența procesului educațional este determinată de competența de comunicare a cadrului didactic, care derivă din măiestria acestuia de a elabora mesaje educaționale în funcție de particularitățile câmpului psihopedagogic în care își desfășoară activitatea.

Cuvinte-cheie: educație, limbaj, comunicare, comunicare didactică, comunicare eficientă, procesul de predare-învățare-evaluare.

Termenul *comunicare* este de origine latină: *comunicus* „comun”. Prin urmare, *a comunica* înseamnă „a face ceva în comun”, „acțiunea de a pune în comun lucruri, indiferent de natura lor”.

Comunicarea reprezintă acțiunea ce face posibilă existența relațiilor umane, adică toate simbolurile spirituale și mijloacele care servesc la transpunerea în spațiu și la menținerea în timp a acestor relații. O bună comunicare presupune combinarea armonioasă a limbajului verbal – mesaje transmise oral, în scris – cu cel nonverbal, exprimat prin semne, gesturi, desene. Astfel, Vl. Pâslaru consideră că pentru a realiza comunicarea participanții la acest proces trebuie să dețină anumite achiziții de ordin *lingvistic* și *comunicativ*, pe care știința educației lingvistice le clasifică în *competență lingvistică* și *competență de comunicare* [9, p. 35].

Astfel, despre comunicare se poate spune că reprezintă o modalitate fundamentală de interacțiune psihosocială, un schimb de mesaje dintre indivizi, menit să realizeze relații interpersonale durabile prin care se poate influența menținerea sau modificarea comportamentului individual sau în grup [3, p. 8], de aceea comunicarea este interpretată ca o interacțiune prin care subiecții schimbă mesaje, realizează obiective specifice, dirijează și controlează activitatea unei persoane sau a unui grup, se influențează reciproc și așteaptă reacții de răspuns. Orice individ care comunică este direct implicat în situația de comunicare, influențat fiind de personalitatea sa, de nevoile și motivațiile sale [6, p. 412].

Comunicarea este prezentă în toate domeniile vieții sociale. Educația nu face excepție de la această afirmație, fiind un domeniu prin excelență comunicațional. A educa înseamnă a transmite, a comunica informații și cunoștințe.

Capacitatea de comunicare, ca orice alt tip de activitate, se formează în procesul comunicării, în special în procesul comunicării dintre profesor și elev, care reprezintă un dialog permanent între cei doi subiecții ai educației, ce poartă un mesaj cultural și profesional cu conotație emoțională, afectivă, deci este o activitate atitudinală: aici, atitudinea se manifestă, se formează și se dezvoltă. Atitudinile se identifică și cu actul de cultură, în general, și cu cel de educație, în special, căci actul educațional este echivalent cu procesul formării unor atitudini fundamentale care sunt înglobate în termenul generic *cultură* [9, p. 34].

Comunicarea umană este un proces activ de identificare, stabilire și întreținere de contacte sociale. O formă particulară a comunicării, cu aplicare în învățământ, este **comunicarea didactică**, realizată printr-un raport bilateral dintre profesor și elev. Comunicarea didactică reprezintă un principiu axiomatic al activității de educație, care presupune un mesaj educațional, elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației, evaluabilă în termenii de conexiune inversă externă sau internă [3, p. 9].

În viziunea lui C. Cocoș, comunicarea didactică este „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițător și receptor, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ [4].

L. Iacob vorbește despre comunicarea didactică în calitate de comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistemic de învățare, specificul comunicării fiind determinat de cadrul instituțional în care se efectuează și de logica specifică învățării. Autoarea identifică unele caracteristici importante ale fenomenului analizat:

- a. o unitate a informației cu dimensiuni relaționale, aceasta fiind purtătoare de semnificații, contextualizând informația; de exemplu: o informație verbală imperativă (*Vino!*, *Citește!*, *Spune* etc.); în funcție de situație și de relația dintre actorii implicați, această informație poate fi poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugămintă, renunțare etc.;
- b. perspectiva telegrafică este înlocuită de modelul interactiv, care analizează actul comunicării ca o relație de schimb între parteneri care au fiecare un statut dublu – de emițător și receptor;
- c. analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt și, implicit, concentrarea pe mesajele verbale pierde tot mai mult teren în fața cercetării diversității codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, cinezică etc.) și a acceptării multicanalității comunicării (vizual, auditiv, tactic, olfactiv etc.);
- d. comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței de comunicare, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită; absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică eșecul sau dificultățile pe care profesorii le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu doar a poseda cunoștințe de specialitate, ci și capacitatea de a le transpune și traduce didactic, adică posibilitatea de a ști ce, cât, cum, când, în ce fel, cui oferi [7].

Procesul de predare-învățare-evaluare este un proces continuu de comunicare, așadar comunicarea reprezintă un flux neîntrerupt de schimb de informații între elev și cadrul didactic. I. Cerghit fundamentează condițiile unei comunicări didactice eficiente prin respectarea următoarelor condiții:

Condiția 1. Racordarea la partener

Obținerea unei comunicări eficiente corelează cu racordarea ei reciprocă la partenerii comunicării. Într-o situație de instruire, elevul, receptorul esențial, vine în întâmpinarea celor transmise de profesorul emițător, cu experiențele sale anterioare, cu percepțiile și cunoștințele sale, cu posibilitățile și cunoștințele sale în domeniul comunicării.

Condiția 2. Asigurarea corespondenței de coduri

A comunica înseamnă a transmite un număr de mesaje (conținuturi) determinate cu scopul de a introduce anumite efecte la nivelul receptorului. Fiecare disciplină care se predă are un limbaj propriu.

Condiția 3. Contextualizarea epistemologică și socială

Contextul exercită numeroase influențe asupra eficienței comunicării. Limbajul didactic se particularizează tocmai prin tendințele sale de a aduce mesajele la nivelul de înțelegere al elevilor.

Condiția 4. Contextualizarea psihosocială

Privită ca proces, comunicarea nu este independentă de lumea din afara vorbitorului și ascultătorului, de interrelația dintre aceștia, adică de contextul social în care se petrece. Din acest punct de vedere, trebuie să ținem cont de modul în care se produce receptarea mesajului la nivelul individului și la nivelul grupului.

Condiția 5. Optimizarea comunicării prin intervenția feedbackului

În cazul în care profesorul vorbește, transmite mesaje, face semne, dar nu primește nici o informație în legătură cu ceea ce receptează elevii, apare riscul ca învățarea să se transforme într-un simplu discurs (monolog). Feedbackul joacă un rol pozitiv în comunicare, de reglator și adaptator al mesajului inițial, căci el aduce o contribuție semnificativă la construcția unei situații de comunicare didactică eficientă.

Condiția 6. Angajarea activă în procesul receptării

Actul comunicării devine eficient atunci când favorizează o implicare activă din partea elevului. Astfel, receptarea depășește simpla percepere a unor conținuturi audiate, căci „a auzi” nu este la fel cu a „a asculta” în mod activ ceea ce se spune. Astfel, se comunică informații pentru a determina elevul să asculte cu atenție; să le sesizeze; să încerce să înțeleagă ceea ce aude; să-și pună întrebări; să-și amintească; să facă asocieri, conexiuni cu experiențele sale anterioare; să-și clarifice neclaritățile; să anticipeze; să emită judecăți de valoare; să facă interpretări critice etc.

Condiția 7. Afecțiunea și interacțiunea empatică

Empatia constituie o condiție umană pentru o bună relaționare cu partenerul. Ea exprimă starea care îl face pe profesor să se identifice cu sentimentele și gândirea celor pe care îi învață, să simtă și să gândească așa cum simt și gândesc elevii săi, să trăiască viața afectivă a acestora ca și cum ar fi a sa, rămânând calm și prietenos, sensibil și amabil cu interlocutorii, gata să se transpună în locul lor, să devină înțelegător și răbdător.

Condiția 8. Gestionarea managementului comunicării

Gestionarea comunicării în grupul de elevi echivalează cu organizarea condițiilor de învățare: organizarea rețelei de comunicare, structurarea schimbărilor [Apud 6, p. 427].

M. Cojocaru-Borozan abordează problema comunicării didactice din perspectiva culturii emoționale. În viziunea cercetătoarei, comunicarea didactică pune în valoare anumite

comportamente afective ale elevilor. Oricare discurs didactic vizează și anumite obiective de ordin afectiv, existând multiple modele de realizare a acestora în comunicare didactică.

Atât prin cuvinte, cât și nonverbal, profesorul provoacă anumite atitudini. Atitudinile, predispozițiile acționale sunt o cauză relativ ascunsă a comportamentelor. În opinia autoarei, comunicarea didactică bazată pe cultura emoțională întrunește următoarele caracteristici definitorii: crearea unui câmp afectiv pozitiv și favorabil învățării prin exprimarea unor atitudini de interes pentru dezvoltarea comunicării cu elevii; caracterul pronunțat explicativ și expresiv din punct de vedere emoțional (o importanță majoră acordată înțelegerii mesajului); structurarea mesajelor didactice și emoționale conform logicii pedagogice și dispoziției afective; rolul activ al profesorului de emițător și receptor care selectează informațiile, le accesibilizează, le organizează și, mai ales, le personalizează, în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor; realizarea funcțiilor comunicării: afectivă/expresivă, evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, urmărindu-se atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor; transmiterea complexă atât a conținuturilor informaționale, cât și a celor afectiv-atitudinale [2, p 105].

N. Stanton, în cercetările sale, pune accent pe evaluarea calității comunicării didactice, care depinde de strategiile didactice proiectate și aplicate prin interacțiunea următorilor factori: scopul activității, care vizează dimensiunea cognitiv-afectiv-acțională a personalității elevului; personalitatea elevului, abordabilă din perspectiva capacităților de receptare-înțelegere-interiorizare-reacție, dependente de aptitudinile generale și speciale disponibile, de fondul de informații logice, de deprinderi, strategii și atitudini acumulate în timp; cadrul concret al activității: sala de curs, ora desfășurării; personalitatea cadrului didactic, din perspectiva capacității de proiectare pedagogică a comunicării; stilul educațional, degajat de modul de organizare a informației și de forma de exprimare predominantă (scris, vorbit, imagine, programe informatizate, grafice etc.), în vederea obținerii unor efecte formative maxime [Apud 6].

Eficiența procesului educațional este direct raportată la competența *de comunicare a cadrului didactic*. Competența de comunicare a cadrului didactic vizează măiestria acestuia de a elabora mesaje educaționale, în funcție de particularitățile câmpului psihopedagogic.

L. Sadovei definește *competența de comunicare didactică a profesorului* ca ansamblu de comportamente educative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului didactic și de construire a unor relații comunicative productive în context educațional [Idem, p. 432].

În cadrul activității pedagogice, comunicarea reprezintă atât o artă, cât și un instrument profesional necesar și indispensabil cadrului didactic pentru stabilirea relațiilor constructive cu elevii, părinții, cu alte cadre didactice. Comunicarea didactică este determinată de logica specifică activității dominante – cea de învățare –, fiind direct implicată în susținerea procesului dinamic și sistemic de predare-învățare-evaluare. Procesul comunicării didactice eficiente se reglează permanent, în funcție de modul în care profesorul receptează și înțelege mesajele educaționale și de atitudinea față de cum au înțeles cei educați mesajele pe care le-a transmis.

Cu ajutorul comunicării, cadrul didactic transmite stimuli verbali, cu scopul de a modifica comportamentul elevului. Abordată din această perspectivă, comunicarea didactică are obiectivul primar de a modifica starea cognitivă a elevului, adică ceea ce el știe deja. Prin intermediul actului de comunicare, putem să transmitem receptorului un set de cunoștințe – prin urmare, putem vorbi de *funcția cognitivă a comunicării*; comunicarea poate transmite emoții și sentimente, ce aparțin domeniului afectiv, realizându-se *funcția afectivă a comunicării*; comunicarea poate oferi norme de

conduită în raport cu ceilalți, prin *funcția de socializare a comunicării* [5, pp. 189-190]. Prin urmare, o comunicare didactică eficientă produce schimbări în personalitatea elevului.

Comunicarea didactică este determinată și de finalitățile proiectate; astfel, orice comunicare este o încercare de a influența. Așadar, comunicarea didactică eficientă are intenția de a modifica personalitatea elevului, în sensul prefigurată de finalitățile educaționale propuse, adică intenționează formarea competențelor.

L. Ezechil consemnează câteva aserțiuni asupra actului de comunicare didactică eficientă:

- Calitatea procesului de predare-învățare-evaluare depinde semnificativ de calitatea proceselor comunicative care se realizează între profesor și elevi.
- Procesele de comunicare nu pot fi transpuse în manifestările exclusiv observabile și conștientizate; dimpotrivă, ele angajează atât aspecte observabile, conștientizate, cât și aspecte inobservabile, mai puțin sau deloc conștientizate.
- Grupul de elevi creează un câmp psihologic în care factorii, condițiile ce se stabilesc contribuie la efectele comunicative globale și la calitatea procesului didactic.
- Pentru creșterea efectelor comunicării și ale învățării, este necesar a forma abilități de comunicare. Calitatea proceselor de comunicare depinde de potențialul comunicativ al fiecărui membru al acestui act [Ibidem].
- Analiza și generalizarea abordărilor teoretice cu referire la fenomenul comunicării ne permit să formulăm următoarele concluzii, în calitate de repere teoretice ale dezvoltării competenței de comunicare la elevi în baza comunicării didactice a profesorului:
- Comunicarea didactică este un mod fundamental de interacțiune educațională, fiind o dimensiune a comunicării umane.
- Eficiența procesului educațional este direct raportată la competența de comunicare a cadrului didactic, care vizează măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în funcție de particularitățile câmpului psihopedagogic creat în contextul comunicării dintre profesor și elevi.

Comunicarea are un rol decisiv pentru realizarea unui învățământ de calitate. Necesitatea de a cunoaște complexitatea fenomenului comunicării și arta de a dirija acest proces este un imperativ al timpului. Numai o comunicare didactică eficientă poate contribui la soluționarea diverselor probleme educaționale cu care ne confruntăm în permanență.

Pentru profesor, comunicarea reprezintă schimbul de informații pe baza căruia acesta primește informația necesară pentru luarea deciziilor în raport cu realizarea procesului educațional.

Scopul comunicării didactice este unul complex: comunicarea se realizează pentru a primi și transmite informații, pentru a clarifica și soluționa o problemă, pentru a lua o decizie, pentru explicarea și implementarea informațiilor, pentru transmiterea diverselor sarcini de predare-învățare-evaluare, pentru motivarea elevilor, pentru dirijarea acțiunilor, pentru evaluarea elevilor sau a activităților acestora, pentru exprimarea unor opinii, cerințe, convingeri etc. Așadar, o comunicare didactică eficientă contribuie și la dezvoltarea limbajului elevului. Limbajul reprezintă matricea internă pe care se structurează și se dezvoltă întreaga organizare psihică a personalității elevului.

Limbajul este obiectul de studiu al lingvisticii și psihologiei, fiind o formă de comuniune interumană, realizată prin intermediul limbii, iar aceasta este manifestată prin vorbire; el face ordine în gândire, sistematizează cunoștințele achiziționate, iar gândirea, la rândul ei, face posibilă

organizarea necesară limbajului. Prin limbaj, se exprimă atât însușirile de personalitate ale elevului, cât și interesele, dorințele, nivelul de dezvoltare al sistemului de capacități al acestuia. Din punct de vedere psihologic, limbajul și gândirea sunt procese psihice corelative și interdependente. Ele se intercondiționează, deși nu sunt fenomene identice. Adepții diferitor teorii explică diferit raportul dintre limbaj și gândire. Astfel, Aristotel definea omul prin limbaj, care posedă *logos*, iar Socrate sublinia necesitatea dialogului pentru profunzimea gândirii.

Psihologul elvețian J. Piaget afirmă că limbajul este o manifestare externă a procesului de gândire. Pentru J. Piaget, gândirea are o importanță primordială, iar limbajul se dezvoltă doar pentru că este un instrument util gândirii [10, p. 104].

L.S. Vâgotsky consideră că însușirea limbajului de către copii are origine socială, provenind din nevoia de comunicare cu alte persoane. Copilul are trebuința de a comunica cu alte persoane; ca urmare, asimilează limbajul pentru a-și satisface această trebuință. Savantul rus, observând comportamentul copiilor mici care vorbesc singuri în timpul jocului, la fel ca și J. Piaget, susține că acest tip de limbaj este utilizat pentru a monitoriza și a direcționa structurile gândirii interne ale copiilor. Astfel, L.S. Vâgotsky susține că limbajul nu se dezvoltă fără dezvoltarea gândirii. Limbajul se perfecționează concomitent cu gândirea, deci gândirea nu poate exista fără limbaj, iar limbajul fără gândire [11].

Vorbirea elevului reflectă particularitățile gândirii sale, deci și ceea ce însușește acesta la lecție. Din această interacțiune dintre gândire și limbaj apar forme de exprimare a elevului. Competența de comunicare reflectă selectarea mijloacelor de exprimare, în funcție de posibilitățile oferite de gândirea elevului, conform nevoilor de a exprima conținuturi specifice disciplinei. Acestea poartă amprenta afecțiunii și a aspectului cognitiv, ce înaintează în procesul de cunoaștere a disciplinelor școlare. Din punct de vedere didactic, competența de comunicare a elevului se poate forma/dezvolta în cadrul situațiilor de învățare, de acțiune, de predare, evaluare, de rezolvare, organizare în contexte reale, care îi oferă elevului condițiile necesare pentru învățare și comunicare.

Procesul formativ nu este decât un lanț de situații, cu obiective diferite, pentru profesori și elevi. T. Callo susține că situația de comunicare promovează relațiile de colaborare, stimulează cunoașterea, antrenează gândirea, vorbirea, modelează intelectul [1]. Astfel, situația de comunicare este un caz particular al activităților în care se realizează interacțiunea celor ce comunică. Această situație are o structură, o anumită sarcină comunicativă, este dinamică, prezintă, în sine, un sistem bine organizat, care stimulează necesitatea de a comunica. Situația de comunicare este aceea prin care se generează o problemă, pusă în fața elevului și care poate fi rezolvată numai prin acțiuni verbale. Această situație stimulează imaginația, memoria, gândirea și vorbirea elevilor.

Eficiența situației de comunicare depinde de gradul de implicare personală a elevului. Când elevii comunică sau li se prezintă o informație, la nivel cognitiv se declanșează un proces de prelucrare cognitivă a informației percepute. Prin procesarea intelectuală a informației, elevul analizează, ordonează elementele mesajului, efectuează diverse operații de diferențiere, unificare, selecție, recunoaștere, evaluare și interpretare a informațiilor după anumite criterii de referință. În urma procesării informației la nivel cognitiv, aceasta este integrată în lanțul structurilor preexistente, pe care elevul le comunică în limbajul specific vârstei, formării sale.

Pentru evoluția elevului, comunicarea didactică eficientă reprezintă unul dintre aspectele fundamentale ale adaptării școlare, de aceea profesorul trebuie să afle cât mai multe lucruri despre clasa de elevi, despre fiecare elev pe care îl are în clasă. Astfel, un alt factor important al comunicării eficiente este cunoașterea cât mai bine a fiecărui elev.

Robert Marzano ne asigură că relația bună dintre profesor și elev stă la baza unei comunicării eficiente în clasă, a procesului general de învățare, în care un profesor experimentat reușește să transmită elevilor mesajul: „Suntem o echipă și câștigăm sau pierdem împreună. În plus, mă interesează personal ca fiecare dintre voi să reușească” [Apud 9, p. 254]. Cercetătorul se referă nu la sentimentele sau gândurile profesorilor față de elevi și procesul în care ei sunt antrenați, ci la modul în care se comportă și la felul în care acționează profesorii. Cooperarea și grija față de elevi creează un sentiment de comuniune: „[...] fiecare comportament manifestat de cineva în prezența altcuiva este o formă de comunicare și, prin urmare, presupunem că în prezența altcuiva este imposibil să nu comunicăm într-un fel sau altul. Indiferent de intențiile cuiva, celelalte persoane implicate în actul de comunicare vor deduce o serie de semnificații din comportamentul acelei persoane” [Idem, p. 261]. Așadar, limbajul în baza căruia se întemeiază relația profesor-elev rezultă din comportamentul profesorului. Acest limbaj al relațiilor comportă anumite aspecte și necesită anumiți pași de urmat. Acești pași, în opinia autorului, se clasifică în două categorii (pașii care comunică ideea de cooperare și cei care comunică un nivel corespunzător de control).

Pașii care comunică un nivel corespunzător de considerație și cooperare sunt următorii:

- Aflați câte ceva despre fiecare elev din clasă.
- Manifestați un comportament care să indice afecțiune față de fiecare elev.
- Stabiliți legături între noțiunile, termenii noi și interesele elevilor, personalizați activitățile de învățare.
- Manifestați comportamente fizice care le comunică elevilor interesul dumneavoastră.
- Folosiți umorul la momentele oportune.
- *Pașii care comunică un nivel corespunzător de îndrumare și control sunt următorii:*
- Fiți constanți în realizarea măsurilor pozitive și negative.
- Transmiteți impresia de obiectivitate emoțională.
- Păstrați calmul [8, pp. 263-275].

Fiecare pas conține, presupune anumite elemente, chestionare (simple, banale chiar la prima vedere), metafore, analogii, reguli care sugerează concret cum profesorul își poate controla în modul cel mai reușit comportamentul, cum poate fi constant, cum poate să evite devierile de comportament și să manifeste obiectivitate emoțională, prin realizarea comunicării eficiente.

În concluzie, menționăm că profesorului îi revine un rol deosebit în procesul educațional, prin realizarea comunicării eficiente cu elevii. Profesorii care dețin competența de comunicare asigură climatul necesar pentru realizarea cu succes a activității de predare-învățare-evaluare, condiționează, la elevi, motivarea pentru învățare, fac ca activitatea de învățare să fie interesantă, plăcută, nu întâmpină dificultăți în comunicarea cu elevii, evită conflictele etc. Este important ca nu doar profesorul de limba și literatura română să fie un vorbitor competent, cu un vocabular bogat – competența de comunicare este un atu al tuturor persoanelor culte, instruite, în general, și al cadrelor didactice în special.

BIBLIOGRAFIE

1. CALLO, T. *Educația lingvistică este nu doar o problemă (Limba și literatura română în școala alolingvă)*. În: *Univers Pedagogic*, 2007, nr. 2, pp. 51-56.
2. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010.
3. COZĂRESCU, M., CACE, C., ȘTEFAN, L. *Comunicarea didactică. Teorie și aplicații*. București: Editura ASE, 2003.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1998.
5. EZECHIL, L. *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Didactică și Pedagogică, 2002.
6. GUȚU, V. *Pedagogie*. Chișinău: CE USM, 2000.
7. IACOB, L. *Comunicarea didactică*. În: *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998.
8. ILLERIS, C. (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Trei, 2014.
9. PÂSLARU, Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001.
10. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psihologia copilului*. Chișinău: Cartier, 2005.
11. VÂGOTSKI, L. *Gândirea și limbajul. Opere psihologice*. Vol. II. București: EDP, 1972.

* * *