

EDUCAȚIE ȘI ȘCOALĂ ÎN ROMANUL ROMÂNESC (1845-1947)

**Cosmin BORZA, Ovio OLARU, Cătălina RĂDESCU,
David MORARIU, Snejana UNG, Alexandrina SAVIN,
Anca-Simina MARTIN**

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, Universitatea de Vest din Timișoara
Institutul de Lingvistică și Istorie Literară „Sextil Pușcariu”, Cluj-Napoca
Lucian Blaga University of Sibiu, West University of Timișoara
Sextil Pușcariu Institute of Linguistics and Literary History, Cluj-Napoca
Personal e-mail: cosmi_borza@yahoo.com

EDUCATION AND SCHOOL IN THE ROMANIAN NOVEL (1845-1947)

Abstract: The article sets out to establish the ways in which the Romanian novelistic production between 1845 and 1947 reflects the challenges and accomplishments of successive efforts at modernising the educational system. Therefore, the case-studies we discuss are focused on some of the major implications of Romanian education: the shifts in the literal spaces in which the educational process is being conducted, the access to books and the social prestige accrued through reading, the link between education and the abroad – including the ambivalent status of foreign language education as platform on which the conflict between nationalism and cosmopolitanism is played out –, the opportunities opened by scientific progress, but also the anxieties it generates.

Keywords: modernising education, school reform, literacy, cosmopolitanism, reading education.

Citation suggestion: Borza, Cosmin, Ovio Olaru, Cătălina Rădescu, David Morariu, Snejana Ung, Alexandrina Savin, Anca-Simina Martin. “Educație și școală în romanul românesc (1845-1947)”. *Transilvania*, no. 9 (2021): 86-96.
<https://doi.org/10.51391/trva.2021.09.10>.



În discursul public imediat contemporan – în bună măsură încă influențat de propensiunea din primul deceniu postcomunist pentru idealizarea epocii ante-/interbelice – învățământul românesc de până la cel de-al Doilea Război Mondial deține un statut privilegiat. Inclusiv în studiile panoramice publicate în ultimii ani,¹ fundamentate pe materiale statistice de amploare, tendința este de a utiliza o retorică optimistă, dacă nu de-a dreptul mobilizatoare, în interpretarea datelor.

Începând cu organizarea „instrucțiunii publice” impusă de A. I. Cuza în 1864, sistemul educațional românesc pare a urma neabătut calea modernizării, uneori chiar într-un ritm alert și impunând modele de reușită admirabile inclusiv pentru „România educată” a mileniului trei: figuri reformatoare precum Spiru Haret, Nicolae Iorga, Dimitrie Gusti, Constantin I. Angelescu sunt adeseori invocate în tonalități cvasi-evlavioase; o întreață mitologie stârnește alocarea – în mai multe etape ale perioadei interbelice – a 12-16% din bugetul

țării pentru educație; spectaculoasă pare a fi și creșterea atât a alfabetizării (de la sub 20% în 1899, la aproape 40% în 1912, la peste 60% la finalul anilor '30), a numărului de studenți în majoritatea specializărilor universitare (de exemplu, medii de peste 15% anual în anii '20), cât și a construcției de școli noi (aproximativ 12000 de „localuri” de învățământ între 1919 și 1939) etc.

Relativizarea imaginii pozitive deținute de sistemul de educație ante-/interbelic nu a creat niciodată o emulație notabilă, însă, atâtea câte sunt, abordările demitizante au meritul de a sublinia că modernizarea școlii românești a întâmpinat de-a lungul timpului blocaje insurmontabile și a implicat constant „crize sistemice” care au generat amplificări ale clivajelor sociale dintre bogați și săraci, dintre mediul urban și cel rural, dintre interesele individuale și spiritul comunitar etc.² Spre exemplu, faptul că, în 1938, în țară sunt mult mai muți analfabeți decât în Ungaria sau în Polonia, ba chiar mai



mulți decât în Bulgaria ori în Iugoslavia, constituie unul dintre motivele majore care îl îndreptătesc pe Bogdan Murgescu să constate că, în perioada interbelică, „decalajele României față de cele mai multe țări europene s-au amplificat”³.

Acestea sunt repererele generale – deopotrivă istorice, sociale, ideologice și imagologice – luate în considerare de articolul de față în tentativa sa de a delimita modurile în care romanul românesc dintre 1845 și 1947 reflectă provocările și reușitele valurilor succesive de modernizare a învățământului.⁴ De altfel, una dintre premisele importante ale abordării noastre constă în faptul că romanul românesc de până la cel de-al Doilea Război Mondial abordează constant raportul tensionat dintre imaginea pozitivă deținută de educație, de știință sau de lectură și concretizările ei sociale dezamăgitoare⁵. Mai mult, intenționând să ofere pretexte convingătoare pentru dezvoltarea unor cercetări cantitative care să aprofundeze calitatea romanului de reflector privilegiat al legăturii dintre politicile educaționale naționale și configurarea/ stabilizarea identităților/ mentalităților locale specifice⁶, studiile de caz pe care le propunem – care nu își propun o analiză exhaustivă a materialului, ci doar o explorare inițială de arhivă – se axează pe câteva dintre componentele-simbol ale educației într-o societate (semi)periferică precum cea românească: metamorfozele spațiului în care se desfășoară procesul de învățământ, accesul la lectură și prestigiul social al actului de a citi, relația educației cu străinătatea inclusiv prin statutul ambivalent al învățării limbilor străine (ca ipostaze ale clasicului conflict dintre naționalism și cosmopolitism), oportunitățile oferite de progresul științific, dar și angoasele pe care le prilejuește.⁷

Școala ca spațiu

În ceea ce privește spațiul de desfășurare a activităților educative, în secolul al XIX-lea, se conturează două mari categorii de edificii: biserici/mănăstiri, respectiv școli propriu-zise. Spre exemplu, în 1821 (1921) de Al. Pelimon, reeditare a romanului *Catastrofa întâmplată boierilor în Muntele Găvanul – 1821* (1864), este menționată o mănăstire care a avut rol de instruire și de formare intelectuală pentru pandurul Nicoară: „El știa carte, căci învățase în copilăria sa la școala dela mănăstirea Cislău, și învățase puțin și grecește, care pe atunci era de modă” (p. 13). Motivul pentru care copilul, „fiul unui mazil, locuitor în plaiul Buzăului, lângă Cislău” (p. 13), frecventează acel spațiu este apropierea de locul în care trăiește. Evident, în astfel de lăcașuri de cult educația e asociată mai ales cu răspândirea ideilor religioase.⁸

Totuși, frecvent, romanele epocii accentuează și primele forme de modernizare a statutului școlii în societatea românească prin orientarea ei spre imitarea sistemelor de educație avansate: școala franțuzească, școala germană, școala greacă/ elină – menționată și în romanul lui Nicolae Filimon, *Ciocoi vechi și noi* (1863). Calitatea superioară a învățământului din școlile din străinătate este uneori evaluată inclusiv prin salarizarea consistentă a profesorilor: în *Mihai Vereanu* (1873) de Iacob Negruzzi unul dintre colegii protagonistului este

prezentat drept „stăpân asupra unei mici averi de la moartea tatălui său, care fusese profesor la o școală înaltă din Svițera” (p. 360).⁹ Bunăstarea este, de asemenea, invocată sau sugerată ori de câte ori sunt menționate școli de prestigiu din diferite state europene (Franța, Germania, Rusia, Turcia, Grecia etc.).

Totodată, mai multe proze scot în evidență și deosebirile marcante dintre școlile private și cele finanțate direct de către statul român, respectiv dintre cele urbane și cele sătești. Pe de o parte, școlile private (din București, Galați, Istanbul, „Szițera”, Iași etc.), frecventate de elevi cu un statut social aparte și cu posibilități financiare însemnate, sau cele urbane în general prezintă condiții relativ bune de educație: „Se repede spre fantomă și, smulgându-i cearceaful de pe ea, în clasă rămâne manechinul de gips pe roate, care servește la lecțiile de anatomie” – B. Jordan, *Seria Marga Munteanu* (1939), p. 176. Mai mult, școlile sunt adeseori prezentate ca oaze de modernitate într-un mediu urban în care civilizația încă nu s-a impus pe deplin:

„[d]upă ce am străbătut noroiul uliței sf. Haralambie, am intrat în curtea institutului. Băieții erau în clasă. Curtea, acum deșartă, foarte mare, e înconjurată de un zid, de care se razimă patru sau cinci părechi de heiuri. Clădiri mai însemnate sunt două, una în mijlocul curței, alta la stânga, amândouă cu două caturi. Ne-am îndreptat înspre clădirea din mijloc, ne-am urcat pe o scară cu covor și tată-meu, bătând la ușa din dreapta, am intrat, împins de densul” – Const. Mille, *Dinu Milian* (1887), p. 20.

În schimb, dincolo de aceste aparențe, odată cunoscută din interior, școala se dovedește o oglindă fidelă a disfuncționalităților societății contemporane:

„Clasa. O sală mare, joasă, întunecoasă. Patru sau cinci rânduri de bănci. Aproape de cinci-zeci de școlari în lăuntru. Aerul greu, tavanul jos. În fața băncilor, între două ferestre, catedra cu *profesorul* un franțuz care vorbea românește! Alături de catedră patru sau cinci băieți puși în genunchi” (p. 22).

Pe de altă parte, școlile rurale seamănă mai degrabă cu niște colibe: „să fi fost școală? o! iarăși nu, școala e colo pe acea coastă, acea colibă de bârne nelipite [...] pe jumătate desvelită, în tinda căria se adăpostesc două capre de pripas” – N. D. Popescu, *Primul rănit* (1890), p. 9. Tocmai de aceea, chiar și într-un roman „naționalist”-idealizant precum în *Străin în țara lui* (1900) de N. Rădulescu-Niger, calitatea învățătorului e invocată pentru a suplini precaritatea spațiului în care se desfășoară procesul de educație:

„Nu zic că nu sunt destule școale bune rurale, dar îți mărturisesc pe conștiință că, în lunga mea carieră revizorală, nu am întâlnit minune de școală ca cea din Măineștii-Plopilor. – Cum se poate? mai bună chiar de cât școala de pe moșia mea? – Mai bună, nu atâta poate ca local, cât ca învățător, cucoane Mihai” (p. 167).

O schimbare notabilă de viziune se remarcă în romanele din anii '30 și '40, confirmând observațiile lui Florin Marius Pavelescu despre „perioada cuprinsă între anii 1929 și 1938 [care] marchează o etapă de consolidare și înflorire a învățământului românesc”, în ciuda faptului că „resursele alocate de la bugetul de stat pentru finanțarea acestui domeniu au fost, atât în termeni nominali, cât și reali, mai reduse în comparație cu anul 1928, în principal din cauza crizei economice dintre 1929 și 1933”¹⁰. Spre exemplu, în romanele lui B. Jordan – *Normaliștii* (1933) și *Seria Marga Munteanu* (1939) – sunt prezentate detalii edificatoare despre școli și internate care aspiră la un statut modern de funcționare: „Școala era masivă, avea ziduri roșii, o grădină foarte întinsă și bazin. Pomii din grădină erau înalți și rămuroși, iar pe băncile de sub ei se odihneau grupuri de eleve în uniformă neagră și părinți veniți dela țară” – *Seria Marga Munteanu* (p. 34-35); „Ni se împart rufele dela spălătorie. Îmi lipsesc două batiste. Elevul de serviciu răscolește în grămada de rufe și nu le găsește. – Trebuie să le pui cruce, spune Mareș. Și mie îmi lipsește o pereche de indispensabili. Rufele sunt marcate cu inițiale și numere cu tuș. Când vin dela spălat sunt curate și călcate cu fierul, dar multe din ele s-au rupt și trebuie să le prindem la loc înainte de a le îmbrăca. Împărțirea rufelor se face o dată pe săptămână, Sâmbăta. Patru femei stau în permanentă la spălat. Dacă se pierd rufele, sunt pierdute definitiv, pentru că școala nu le înlocuiește. Ea nu dă elevului decât un pat de fer schilod cu chirie și dreptul la un loc într-unul din dormitoarele Internatului” – *Normaliștii* (p. 63-64).

Lectura

În romanul românesc de până la jumătatea secolului al XX-lea actul lecturii este în bună măsură străin spațiului formalizat al școlii. Cititul pare o activitate pentru adulți. E adevărat că acest fapt ar putea avea legătură mai degrabă nu cu o alegere propriu-zisă de plasare a lecturii majoritar de partea adulților, ca exersare a maturității, ci cu cât și de ce apar copiii în literatură. Or, în proza epocii, copiii nu fac subiectul literaturii așa-zis mari, serioase, în asemenea măsură încât să poată fi vorba de încheșări foarte coerente ale aparițiilor lor în raport cu o activitate anume – aici lectura. E adevărat, lucrurile se schimbă în mod deosebit în literatura pentru copii, unde, la nivel de prezență, cititul e mai frecvent, însă profund stereotipat: apare mai ales ca mijloc de evadare propriu-zisă dintr-o condiție precară și este golit de alte scopuri sau circumstanțe mai puțin patetice.

Cine (nu) citește? Așadar, când adulții realizează acțiunea, cititori vor fi preponderent de asemenea adulții. Mai mult, în romanul românesc citește deopotrivă femeii și bărbații. În lipsa unei delimitări de gen, rămâne totuși evidentă o delimitare de clasă: lectura e mai ales o activitate a celor ce și-o permit: profesori, doctori, burocrați, elita intelectuală. Anume, acele personaje cărora le putem intui un parcurs educațional favorizant, care să le asigure un oarecare *background knowledge*. Citesc, de asemenea, guvernantele, cum se poate observa în romanele *Pe Coasta de Azur* (1914) de N. Rădulescu-

Niger și *Puterea voinței* (1942) de Maria Oprescu. În mediile mai puțin privilegiate, în care apare, cum afirmam mai sus, ideea depășirii condiției, citesc tinerii și copiii. Lectura are aici încărcătura ideatică a unui mare pariu și este inseparabil legată de școală, cum demonstrează în *Fecior de slugă* (1933) de N. D. Cocea, unde comparația dintre cei doi elevi, unul cu „doi dascăli, un preparator și o guvernantă”, e mai mult decât revelatoare:

„El învăța aplicat, studios, cu pumnii strânși, cu fruntea încrunțată. [...] Repeta aceeași frază de zece, de-o sută de ori, până ce-i intra bine în cap. Punea pe Nelu să-1 asculte. Nelu îl întreba, uimit: De ce înveți așa? Ce-o să folosești dacă îi ști cartea pe de rost? Hai mai bine să citim din Eminescu. Tânase îi răspundea acru: – Citește-1 tu! Tu poți să-ți pierzi vremea. Ai de toate. N-ai nevoie să muncești. Eu trebuie să învăț” (p. 190).

Ce și de ce se citește? Având în vedere *cine* citește, lectura poate fi înțeleasă mai ales ca practică socială și abia mai apoi individuală. Ne referim aici la necesitatea lecturii într-o paradigmă de grup, de clasă, în care mediul impune natura interacțiunilor. Cărțile nu sunt de puține ori subiect de discuție în literatură, pentru că reprezintă unul dintre punctele de intersecție ale unei categorii socio-profesionale foarte acaparante – cea mic-burgheză. Astfel încât, chiar atunci când lectura e scoasă din medii organizate ca acela al saloanelor și e plasată în spațiul intim, unde și are loc de cele mai multe ori, rămâne intrinsecă motivația socială a actului de citi. În plus, se poate observa și un fel de răspundere comună, asumată la nivel de grup și tradusă prin recomandări, schimburi, dezbateri și mustărări, acolo unde obiceiul lecturii nu e încă instalat sau anumite cărți nu au fost încă citite: „Să te întreb altfel: Ai citit *Morți bizare*, dar *Casa de nebuni*, dar *Bel-ami*... Nu?... Păcat! Ești un prost. La revedere” – A. Mironescu, *Destrămarea* (1939), p. 268.

Dincolo de acest fundal al apartenenței sociale, lectura are loc dintr-o serie de alte motive, dintre care recreația sau așa-numita lectură de plăcere este poate cea mai frecventată dintre ele. Simularea prin ficțiune a altor lumi sau simularea unui farmec conex *milieu*-ului propriu, escapismul, plăcerea pur și simplu, în sensul ei hedonic, toate aceste motivații sunt deseori corelate cu cititul în romanele românești. Se citește mult ca formă de *self care* (a *posteriori* spus), de relaxare și odihnă, iar aici apare o primă diferențiere de gen previzibilă, căci în cele mai multe dintre cazuri femeia este cea în jurul căreia se creează un spațiu ermetic al lecturii, ca urmare a anexării ei spațiului domestic:

„Zile întregi stase ca zăvorită, când în pat, când pe un scaun tare înaintea mesei, răsfoindu-și viața sau citind” – V. Demetrius, *Păcatul rabimului* (1920), p. 90.¹¹

Apoi, lectura e mijloc de informare, de prezență a personajului în timpul său. Se citesc reviste și ziare, care acoperă subiecte pornind de la vremea în București, locuri de muncă, concerte



de pian și evenimente sportive, „planuri edilitare și statistica grâului”, până la ultimele tendințe în modă – „Citise în *High Life, revista lumii elegante*, că frizura lui Greta Garbo ieșise din modă” – Lia Hârșu, *Nae Chițibuș detectiv. Localizare* (1936), p. 45. Apar chiar reviste de specialitate – în *Când freamătă cedrii* (1946) de Adrian Botez, iar zona științifică a logicii și psihologiei e încă mult apreciată – ca în *Sensualism ascuns* (1934) de Mioara Atanasiu. Se citește, desigur, și pentru școală, anume pentru trecerea examenelor, dar ocurențele sunt vizibil mai puține, probabil ca rezultat al particularității situației: „Dar... e târziu, și n-am citit încă la englezește. Am învățat în trei ani, trei file, și nici acelea cum trebuie. Miss e indulgentă căci ne pune întotdeauna, la toate, nota zece” – Natalia Negru, *Helianta. Două vieți stinse. Mărturisiri* (1921), p. 8.

Unde se citește? În ceea ce privește spațiul lecturii, acesta este cu precădere asociat intimității sau liniștii: „pe-o bancă”, „în parcul orașului”, „în salon”, „în săli de lectură”, „în bibliotecă”, „în pat”, „pe un scaun”, „lângă sobă”, „pe canapea”, „la adăpostul copacilor”, „la umbra unui tufiș”, „într-un scaun lung”, „la moșie” etc. *Setting*-ul este mai degrabă unul idealizat, manipulat în așa măsură încât distracțiile de orice fel să pară eliminate și să confere actului lecturii aura unei ceremonii în care timpul se dilată. Sala de clasă e un alt spațiu de lectură, dar nu atât pentru elevi, cât pentru profesori, al căror statut, poate cel mai autoritar în raport cu subiectul, oferă prilej narațiunii să încorporeze și să vehiculeze, cu tot cu tonul sentențios, titluri și discursuri persuasive, menite să trezească în copii și simultan în cititor interesul pentru literatură. În linia și în contextul celorlalte activități mondene care o însoțesc, lectura se îndepărtează, e drept, de scopul ei pur transformativ, venit pe filieră didactică, și împrumută valențe romantice. Rămâne, chiar și așa, cel mai valid mijloc de surprindere în narațiuni a educației continue la adulți, care par atașați, indiferent de motiv, de practica ei și de procesele *meta* care o urmează: „De ți-am devenit, cum zic, nesuferită, de vrei să te scutești și să scapi cât mai curând de mine, nu-mi mai da nimica de citit și nu-mi mai citi nimic. Și în două trei zile de nu voui fi moartă, va trebui să mă omor!” – F. R. Atila, *Ion Negan* (1912), p. 60.

Educația în străinătate

Paris, Berlin și Viena, trei dintre orașele „hipercanonice” ale romanului românesc din secolul al XIX-lea și din prima jumătate a secolului al XX-lea.¹² Sau: Franța, Germania și Austria (Austro-Ungaria). Așa arată topul centrelor de studii din străinătate – orașe și țări – pentru care optează cel mai frecvent personajele romanului românesc din perioada 1845-1947. Delimitarea dintre orașele și țările menționate în contextul reprezentării geografice a parcursului profesional al personajelor este relevantă din cel puțin două motive. Mai întâi, ea dă seama mai bine de diferențele dintre cele trei sfere de influență: în cazul percepției celor trei capitale ca spații predilecte pentru studii raportul procentual este următorul: Paris – aproximativ 40%, Berlin și Viena – mai puțin de 10%; în schimb, procentele corespunzătoare celor trei țări accentuează

vizibil diferența dintre proporții din această ierarhie: 44% – Franța, 20% – Germania și doar 12% – Austria și Ungaria (ale căror ocurențe le-am tratat împreună și după 1918). Mai mult, la o primă vedere și corelând rezultatele acestei analize cantitative cu dinamica și fenomenele de la nivelul geografiei romanelor, există o suită de factori ușor de identificat care justifică superioritatea numerică a anumitor orașe europene și subreprezentarea altora sau echivalența țară-oraș (de pildă, Franța corelată doar cu Parisul sau Germania doar cu Berlinul), valabilă numai pentru romanele din cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Însă înainte de a expune principalele tendințe specifice fiecărei perioade analizate de a aduce în centrul atenției și restul orașelor în care se formează intelectualii protagoniștii romanelor (Roma, Bruxelles, Madrid, Anvers, Atena, Londra, Moscova, Zürich, Bonn, Lyon, Marsilia și chiar Chicago), considerăm oportună și o discuție referitoare la modul de lucru. Având în vedere că metadatele colectate de echipa de digitalizare nu au vizat și corelația între orașele menționate și parcursul educațional, cu alte cuvinte, inventarierea orașelor nu a presupus și identificarea semnificației contextuale a acestor ocurențe, am recurs la o nouă căutare complexă în cele trei arhive. Noua selecție a orașelor (sau, în condițiile în care reperatele spațiale erau mai vag precizate, a țărilor alese de protagoniști pentru continuarea studiilor în afara granițelor) s-a bazat pe o căutare în funcție de ocurențele care compun câmpul lexical al educației („studii”, „student”, „universitate”, „facultate”) și contextele în care apare termenul de „străinătate”. Am adăugat la aceste metadate, în cazul în care erau specificate, și specializările sau profesiile vizate la instituțiile străine. Desigur, nu pretindem că am epuizat cu această metodă toate situațiile relevante din acest punct de vedere, însă considerăm că rezultatele obținute și trendurile corespunzătoare celor trei perioade (1845-1900, 1901-1932 și 1933-1947) relevă o serie de strategii ficționale foarte interesante pentru discutarea dinamicii geografiei romanelor dintr-o altă perspectivă. Altfel spus, comparând valorile numerice și topul orașelor/țărilor rezultate în urma căutării de față cu rezultatele expuse și justificate pe larg în studiile despre geografia literară,¹³ o primă remarcă evidentă este că atenția acordată detaliilor ce țin de evoluția profesională a protagoniștilor în afara țării reprezintă una dintre strategiile prin care romanul românesc reușește să inoveze substanțial în ceea ce privește diversificarea spațială și deschiderea geografică înspre Europa și nu numai. Pe scurt, mobilitatea geografică impusă de călătoriile în străinătate pentru studii reprezintă un pretext narativ valorificat de romancierii pentru a obține sau, cel puțin, pentru a crea impresia de geografie planetară. Tendința de a cultiva această diversificare superficială a spațialității, redată în termenii unui „bovarism geografic”, reiese din interpretarea metadatelor colectate din romanele publicate între 1845 și 1900. E ușor de remarcat, sub aspect cantitativ, abstractizarea spațială a studiilor desfășurate în străinătate, în primul rând, prin prevalența ocurențelor pentru țări în raport cu orașe, fapt ce trădează această focalizare spațială difuză și ambiguă. În aproximativ 80% din

cazurile în care apar studiile în străinătate este precizat și orașul, nu doar țara, iar cele mai frecvente omisiuni vizează spațiul francez, caz în care mare parte din studii sunt făcute la Paris (aproximativ 80%), rezultând că în restul romanelor apar doar formulări de tipul „studii în Franța”, fără a fi precizat locul exact. În al doilea rând, ambiguitatea spațială e redată și prin trimiteri geografice vagi, precum „într-un mare oraș”. Alți factori care contribuie la accentuarea „bovarismului geografic” îi constituie lipsa precizărilor cu privire la domeniul de studiu și predilecția – atunci când acesta e menționat – a studiilor de drept, urmate cel mai adesea la Paris.¹⁴ Astfel, dacă e să privim educația în străinătate din punctul de vedere al combinațiilor de ocurențe, putem vedea că Franța, Parisul și studiile de drept domină în romanul de secol XIX. Situația e, în fond, de așteptat, atunci când e înțeleasă în relație cu geografia internă a romanului¹⁵, dar și cu dubla „mitologizare” – literară și politică – a Parisului în epocă¹⁶. Cu alte cuvinte, similar geografiei, educația în străinătate există doar la nivelul menționărilor, fapt ce trădează în mare măsură „bovarismul geografic” și aspirațiile educaționale din epocă. Ceea ce contează însă este că, tratând ocurențele contextual, se poate sesiza faptul că educația constituie unul dintre motivele ce stau la baza menționărilor celor trei orașe hipercanonice.

Conform aceluiași principiu al corespondenței dintre rezultate, „atomizarea geografiei” – consemnată de Baghiu et al.¹⁷ odată cu inventarierea romanelor publicate între 1901 și 1932 – reiese și din interpretarea metadatelor privind orașele străine ca locuri predilecte pentru efectuarea studiilor. Și nu avem în vedere în acest context doar diversificarea ca o consecință directă a modificărilor survenite în lista cu orașele menționate în cazul fiecărei țări, ci și modul în care sunt redade aceste locuri, perspectiva subiectivă și contextele detaliate în care sunt plasate. În ceea ce privește atomizarea geografică, în această perioadă, odată cu romane semnate de D. C. Moruzi, Al. Cazaban, Smara, N. Porsenna și I. G. Olimp precum *Pribeți în țară răpită* (1912), *Un om supărat* (1920), *Băiatul mamei* (1920), *Spre fericire* (1921), *Mocirla* (1924) și *Bizu* (1932), ca să menționăm doar o parte dintre ele, apar pe harta centrelor universitare din străinătate orașe precum Saint-Cloud, Halle, Heidelberg, Göttingen, Bonn, Mittweida, Erlangen, Dresda, München, Stuttgart, Florența, Bologna Anvers, Budapesta, Zürich, Cracovia, Kiev, Odessa, Liov și Chicago. De această dată, raportarea la aceste spații care, prin individualizarea perspectivei, devin locuri¹⁸ și redarea atmosferei specifice experiențelor studențești se vor diferența de descrierile stereotipe ale străinătății și de formulările rigide legate de aspirațiile personajelor în materie de studii. Relevante în acest context sunt pasajele descriptive sau secvențele rememorative care trădează perspectiva subiectivă și prin care instantaneele propuse pentru aceste locuri sunt particularizate:

„Gelea își reluă amintirile și-și retrăi în minte anii de studii din Franța [...]. Anii frumoși petrecuți la școala de Belle-Arte din Paris, cu viața de atelier, cu glumele și farsele ce-și făceau studenții unii altora, cu medaliile ce primise între cei dintâi, îi mișcau totdeauna sufletul, amintindu-și-

le. Cartierul latin care, deși pierduse din fizionomia lui de odinioară, îi rămăsese în memorie ca locul cel mai plin de lumină din trecutul lui. Închipuirea și chiar numai numele unor străzi din Paris îi încălzeau pururea amintirea.”- N. Petrașcu, *Marin Gelea* (1905), p. 25.

În aceeași măsură, despre atomizare se poate discuta și la nivelul specializărilor și al profesiilor căutate de tinerii români. De la teologie, filologie, filozofie, drept și până la economie, inginerie, chimie industrială și chiar studii militare, această diversificare a domeniilor de studiu coincide cu varietatea geografică. În fapt, cele două tendințe se regăsesc, într-o măsură și mai considerabilă, în romanele din perioada 1933-1947. Apariția unor noi orașe – Dijon, Leipzig, Nancy, Marsilia, Freiburg, Montpellier, Graz, Lyon, Milano, Szeged, Torino, Geneva, Praga, Lleida, Salamanca – polarizează discuția despre educația în străinătate, generând valorificarea unei noi serii de domenii de interes: studii antropologice, „filologie slavă”, arhitectură, „școală de menaj”, științe politice, sociologie și economie politică, politehnică, asistență socială. Mai mult, acuratețea descrierilor reiese și din menționarea unor instituții de învățământ – cum sunt Sorbonne Université, Collège de France și École Centrale sau École Spéciale Militaire de Saint-Cyr – în *Oraș patriarhal*, vol. I (1933) de C. Petrescu, *Lorelei* (1935) de Ionel Teodoreanu, *Lora Mirandy* (1941) de V. Eftimiu sau în romanele *Dragoste cu termen redus* (1934), *Iubita din Paris* (1934) și *În preajma revoluției*, vol. VI (1935), semnate de N. Crevedia, de H. Furtună, respectiv de C. Stere.

Totuși, lărgirea orizontului geografic și deschiderea înspre instituții de învățământ și înspre medii cosmopolite implică și destule planurile narative dedicate experiențelor studenților români în străinătate care accentuează o direcție demitizantă. Plasându-se în sialul tendințelor de exaltare a naționalului specifice doctrinei (neo)romantice și, mai apoi, în sincronie cu paradigmele impuse de curentele autohtoniste,¹⁹ unele romane atrag atenția asupra eșecului profesional al personajelor și asupra degradării lor morale din străinătate. Adeseori, astfel de proze utilizează studiile în afara țării ca pretexte pentru discursuri naționaliste și chiar xenofobe. Abordat din perspectiva relației dintre „patrie” și lumea cosmopolită în care tinerii români plecați la studii sunt nevoiți să se adapteze, rolul nociv al educației în străinătate este amplu dezbătut în romane ca *Dușmani ai neamului* (1904) de Ludovic Dauș, proză a cărei teză sămănătoristă este consemnată și în DCRR-1²⁰ (p. 1358): „Octav nu e singurul tânăr care se întoarce cu asemenea idei din străinătate. E o modă astăzi disprețul de țară, și o modă cosmopolitismul” (p. 249). Uneori, o astfel de problematică este măcar tangențial discutată chiar și în romane precum *Lulu* (1920) de E. Lovinescu: „[a]duceți din străinătate poate ceva mai multă învățătură, pierdeți însă virtuțile rasei. Uitați că ați supt laptele lupoaicei” (p. 4). Asemenea remarci lansează o nouă discuție ce merită aprofundată în aceeași măsură ca aspectele legate de raportul dintre mobilitatea geografică (pentru studii) și stratificarea socială, anume efectele în plan financiar ale studiului în străinătate și complexul de inferioritate resimțit de tinerii români la contactul cu noi



forme de cultură și de civilizație.

Copenhaga, Uppsala și Oslo sunt câteva dintre orașele ce nu au fost amintite până acum, deși o analiză cantitativă reflectă faptul că ele reprezintă locuri în care personajele își urmează studiile. Corelând metadatele obținute în urma căutării în funcție de câmpul semantic al educației cu cele colectate de echipa de digitizare, respectiv cu o căutare manuală în arhive, am putut sesiza că la baza menționării acestor orașe se află, cel mai adesea, corespondența oraș-naționalitate. Cu alte cuvinte, personajele care desfășoară studii aici provin din acest spațiu. De exemplu, în romanul lui N. Porsenna, *Rug*, vol. I (1942), tânărul profesor de arheologie care a urmat facultatea la Copenhaga este danez, iar în *S.O.S. Expediția pe Everest* de N. Papatanasiu (1943), Sven Hedin și-a făcut studiile în Uppsala. Acest din urmă exemplu reflectă o predispoziție a unor astfel de ocurențe într-un anumit gen romanesc. E vorba de romanul autobiografic. Astfel, pot fi amintite și studiile făcute în orașe precum Oslo, în romanul *Magellan* (1945) de F. Aderca, respectiv la Stockholm, în *Greta Garbo* (1939) de B. Jordan, roman în care plasarea acțiunii atât în Suedia, cât și pe teritoriul Americii de Nord determină menționarea unui alt spațiu universitar, Universitatea din California de Sud. Există însă în economia romanului românesc și exemple care nu aparțin corespondenței oraș-naționalitate. O privire mai atentă asupra acestor situații reflectă nu doar dimensiunea planetară a romanului, ci și cosmopolitismul personajelor. „Diploma de avocat mi-am luat-o la Londra. Vorbesc franceza, pentru că am locuit câțiva ani la Paris, iar limba arabă o vorbesc, pentru că sunt arab din Egipt” (p. 79), spune unul dintre personajele din *Aventura din Cairo* (1934) a lui Hélène Duboque. Alte cazuri ilustrative pentru această situație sunt reprezentate de personaje precum argentinianul cu studiile făcute la Cambridge din *Dureri ce nu se spun* (1934) de Nona G. Bălțățeanu și italianul angajat la Universitatea din Dacca din romanul *Șantier* (1935) al lui Mircea Eliade.

Limbile străine

Cunoașterea limbilor străine este portretizată ca un deziderat în majoritatea romanelor, dar și drept un indicator al clasei din care fac parte personajele. Fie că vorbim de domnișoare sau de doamne din înalta societate, de politicieni sau de moștenitori ai unor familii de viță nobilă, prestigiul lor se măsoară inclusiv prin numărul de limbi străine pe care le vorbesc. Cea mai apreciată este, de departe, limba franceză, care este urmată îndeaproape de germană și engleză, respectiv de italiană, rusă și maghiară într-o mai mică măsură. Atât în rândul personajelor masculine, cât și al celor feminine, poliglotii sunt percepuți pozitiv, iar, de regulă, cei sau cele care vorbesc mai multe limbi străine declară că stăpânesc franceza și germana. În cercuri înalte sau voit selecte, limba română este adesea ultima opțiune. Un episod grăitor în acest sens apare în romanul *Țapul* (1921) al lui F. Aderca, când Alina face cunoștință cu „un inginer de curând titrat” (p. 185), pe care doamna Francesca, protectora ei, îl credea o pereche potrivită pentru ea. Când tânărul se recomandă „într-o germană cântătoare”,

Alina răspunde că „nu știe decât franțuzește și conversația se urmă deci în limbă românească de toate zilele”, iar „Doamna Francesca, în sine, își dete cu ideea că n-ar fi stricat Alina să fi arătat familiei Papadopol că știe și nemțește” (p. 187).

Această condiție a limbii române pare să constituie un adevărat leitmotiv. În multe romane – în special în cele aparținând unor scriitori afiliați sămănătorismului – se conturează ideea că descurajarea utilizării ei este sistematică – atât în familii, cât și în multe școli. În *Orașul bucuriei* (1920) de V. Demetrius, spre exemplu, toți „oamenii politici nu citeau românește decât gazetele, și nu vorbeau decât franțuzește, păstrând limba țării pentru slugile lor și pentru parlament (când țineau cuvântări)” (p. 74). Reticența adresării în limba maternă pare să fie un fenomen des întâlnit în rândul familiilor *nouveau riche* sau cu descendență nobilă, unde, „de cum încep copiii a gânguri, cea întâi grije a mamelor ... este de a izola copilul, nu de exemple rele, însă de tot ce-i românesc” – Adela Xenopol, *Uragan* (1922), p. 166. La această vârstă fragedă începe, de regulă, prima etapă în procesul de deprindere a altor limbi. Un rol principal în acest sens îl joacă guvernantele, de cele mai multe ori de origine străină, de vreme ce ele asigură copiilor bazele conversației și îi deprind cu un accent credibil. Reiese, așadar, faptul că nu se pune accentul doar pe corectitudinea folosirii limbii, cât și pe pronunție, „care ... dă rezultate apreciable, pentru vanitatea snobului” – D. V. Barnoschi, *Mărturisirea trupului. Neamul coșofenesc* (1930), p. 226. În sarcina guvernantelor nu intră însă doar predarea limbilor străine și îngrijirea copiilor, ci se prezintă adesea și situații în care prestează și alte munci gospodărești, care, de regulă, intră în atributele altor angajați domestici.

Vârsta adolescenței corespunde, după caz, cu studiile la pension, la liceu sau cu orele de limbă străină, în particular ori la domiciliul unui profesor. În instituțiile de învățământ predau în număr mare vorbitori nativi. Există însă și profesori care provin din regiuni care au sau au avut legături istorice cu țările în care limbile pe care le predau sunt cele oficiale. Din *Moartea lui Cain* (1914) de Dumitru C. Moruzi, de exemplu, reiese că, la un liceu din capitală, germana era „predată de un Transilvănean Sadea” (p. 167). Multe dintre romanele interbelice prezintă profesorii, de la liceu și pension deopotrivă, ca fiind în temă cu scriitori, artiști și oameni de știință moderni din țările ale căror limbi le predau. În *Parada dascălilor* (1932) de Anton Holban, într-o scenă de cancelarie care are loc după câștigarea cursei prezidențiale de către Paul Doumer, în 1931, se discută despre Henri Matisse, Lino Ventura, Albert Einstein și Paul Valéry (p. 157-158, 161).

Profesorii meditatori, pe de altă parte, nu sunt întotdeauna de formație cadre didactice. Se prezintă adeseori situații în care orele în particular reprezintă o sursă de câștig temporar, de care se folosesc tinerii și tinerele care cunosc limbi străine. Un alt context de predare, în cazul personajelor de sex feminin mai ales, sunt școlile de maici sau mănăstirile. Fenomenul este cu atât mai interesant cu cât o astfel de scenă este relatată într-un roman care explorează „lumea evreimii ieșene”, anume *Vinovată?* (1922) de Theodor D. Sperantia. Studiile în străinătate reprezintă, prin excelență, modalitatea cea mai

bine văzută de aprofundare a limbilor străine. Pe lângă deja celebre centre universitare ca Viena, Berlin sau Paris, se vehiculează și altele inedite precum Chicago, unde Andrei Furtună, eroul din *Un om supărător* (1920) de Al. Cazaban, pretinde că studiază economia politică. Destinațiile preferate de personajele feminine par a fi Parisul, dar întâlnim și pensioane din Elveția ca centre de învățare a limbilor străine și a artelor ca pictura sau dansul.

Metodele de instruire sunt dintre cele mai diverse; guvernantele optează pentru conversație și povești în limbi străine, iar profesorii – pentru exerciții de gramatică și traduceri. Acestea din urmă reprezintă o situație interesantă, căci personajele sunt adesea ilustrate ca parcurgând opere străine în original, puse la dispoziție prin intermediul librăriilor, pe comandă. Traducerile sunt ilustrate ca o preocupare adiacentă, asemenea orelor în particular susținute de către profesorii de ocazie. Atât bărbații, cât și femeile se îndeletnicesc, voluntar sau de nevoie, cu această „muncă, folositoare, oricum, pentru cei cari nu cunosc alte limbi și cărora le rămân necunoscute atâtea frumuseți ce-ar trebui, puse la îndemâna a cât mai mulți” – Vasile Savel, *Miron Grindea* (1921), p. 292.

Știința și progresul științific

În ceea ce privește oglindirea progresului științific în procesul educațional al perioadei 1844-1947, o căutare inițială a vizat prezența în romane a unor personalități marcante ale științelor „tari” și ale științelor sociale din a doua jumătate a secolului al XIX-lea și din prima jumătate a secolului al XX-lea. Căutarea a încercat să includă atât autorii unor teorii revoluționare din spectrul științelor naturale – Darwin, Einstein, Mendeleev, Gauss, Russel, Ampère, Doppler, Joule, Pasteur, Röntgen, Curie, Nobel, Planck, Bohr, Schrödinger, Oppenheimer – cât și inventatori precum Wright, Marconi, Edison sau Tesla, precum și psihologi influenți ai perioadei – Freud, Bergson, Jung. Dacă în prima secțiune a arhivei (1844-1900), aceste descoperiri științifice, progrese teoretice sau invenții apar cu parcimonio, prima jumătate a secolului al XX-lea compensează printr-o asimilare cu iz senzaționalist a noilor tehnologii: avioanele fascinează imaginarul tehnologic,²¹ automobilul devine fapt cotidian, iar progresele în materie de comunicare ușurează munca nobilimii:

„De când cu telefonul lui Edison, ce mai aveau boierii nevoie să se ostenească pe drumuri, când puteau administra tot așa de bine și de la reședință?” – D. C. Moruzi, *Moartea lui Cain* (1914), p. 145.

Dincolo de aplicațiile practice și invențiile propriu-zise, teoriile acestor inventatori/savantii/teoreticieni acționează ca o hârtie de turnesol asupra literaturii vremii, generând o serie de reacții în funcție de conținutul lor intrinsec, dar mai ales în funcție de identitatea celor care le formulează: repudiere conservatoare, mențiune dezinteresată, instrumentalizare narativă în caracterizarea personajelor și, în sfârșit, pretext de

filozofare. Fiecare dintre aceste direcții ar merita un articol separat, însă exemplele date au rol de ilustrare a unei tendințe generale.

Repudierea pe care o numeam „conservatoare” implică o dimensiune fațăș antisemită și se desfășoară preponderent în ultima perioadă a analizei, 1933-1947, apărând pe fondul orientărilor extremiste interbelice. Freud, Einstein sau Bergson, „a căror contribuție la decăderea moralei creștine este tot atât de mare ca și serviciile care le-au făcut sionismului” (p. 36) – cum sunt portretizați în romanul lui George Ionescu, *Pustiul roșu* (1942), devin pretexte pentru atacuri de fond teoretic sau etnic. Dintre cei doi, Freud este considerat unul din principalele motive pentru regresia morală și intelectuală a societății, de vreme ce „din cauza aceluși «libido», faimos dela Freud încoace, nu e chip să se învețe carte” – Alexis Nour, Doctorul Ygrec, Sărmanul Kloptok, Alexandru Bilciurescu, *Stațiile dragostei* (1929), p. 46. „[N]ăscocirea iudaică” a complexului Oedip este dusă *in extremis* și astfel ridiculizată: „totul era Freudian, adică pornografic” – Ionel Teodoreanu, *Bal mascat* (1929), p. 330. Această caricaturizare e amplificată deoarece, cum se precizează în alt roman, „după Freud mai toate organele corpului pot îndeplini un rol sexual” – Marcel Olin, *Femeea isterică* (1925), p. 21. Chiar și în dialogurile personajelor, Freud ocupă un rol ingrat:

„ – Freud? A – se zbârli glasul Laurei Vardaru. Dar e o oroare, Eleno! Cum pot admite că Mimi îl iubește mai mult pe Radu, iar Mihai mai mult pe Luminița, numai fiindcă așa vrea doctorul Freud prin complexul lui Oedip și alte asemenea monstruoșități? Ajungi să te dezguste de cele mai nevinovate sentimente ale copiilor” – Cezar Petrescu, *Întunecare*, vol. 2 (1928), p. 254.

Exemplele de acest fel sunt numeroase, însă reacțiile sunt previzibile: fie că „generalizarea Freudismului, este cea mai mare injurie, ce se poate aduce speței omenеști” – M. Câmpeanu, *Casa de întâlniri* (1935), p. 220, fie că „nouoasa concepțiune a lui Bergson resistă slab unei riguroase cercetări științifice” – Mihail Negru, *Eu* (1922), p. 120. În vreme ce Bergson și Freud stăteau la baza imaginarului suprarealist,²² unde ideile de subconștient și intuiție erau *transformate* în metode de creație literară, în majoritatea romanelor perioadei, ceea ce abundă sunt strictele *referințe* la teorie, iar nu praxisul lor literar. Când există, acesta ia forma unei scriituri care nu-și trădează sursele teoretice.²³ Dintre toate aceste nume ilustre, Bergson este considerat „cel mai mare filozof contemporan” – Ion Costea, *Zeita* (1938), p. 185, la care referințele, dincolo de a exprima erudiția autorului, au pătruns în sfera banală a conversațiilor burgheze ale vremii, devenind mențiuni dezinteresate. Foarte cunoscut în epocă, el devine, la fel ca Einstein și Freud, o componentă a culturii populare, desprins, așadar, de substanța teoriilor lui. De exemplu, un personaj căutând să-și construiască o carieră „poate să devină un comentator al lui Bergson, să-l explice de la o catedră universitară, în sfârșit să se realizeze” – Cezar Petrescu, *Întunecare*, vol. 1 (1927), p. 186. La fel de dezinteresate



sunt referințele strict conversaționale la alte progrese științifice din epocă: „Există o madame Curie pe lume, care ne face onoare sexului, ia premiul Nobel, o admiră un Univers întreg...” – Cezar Petrescu, *Greta Garbo* (1932), p. 43.

O a treia instrumentalizare are loc în cadrul conversațiilor cosmopolite, prin care se urmărește caracterizarea personajelor prin raportare la teme din mondenitatea intelectuală. În acest caz, referințele la diferite teorii sau oameni de știință – invariabil vestici – au rolul de a sublinia preocupările intelectuale ale protagoniștilor: „– Mă gândeam la domnul Henry Bergson. – Iar începi... – Vorbesc foarte serios, mă preocupă în acest moment problema determinismului psihologic. O chestiune destul de interesantă” – Paul Cernescu, *Muntele tăcerii* (1940), p. 68. O altă direcție destul de interesantă o reprezintă tentativa de a devoala impostura mediului deopotrivă academic și cosmopolit al perioadei prin parodii ale pseudo-intelectualismului:

„Domnul savant își potrivește ochelarii – sunt totdeauna de rigoare – pe vârful nasului tâmp și pronunță: Cancer, oedem, ptoză, abolire, reflex, ulcus; explică: acromegalie, siringo-mielie, ladia lui Nicolas Fabre, a lui Basedow, a lui Friedricke, sindromul Brown-Séguard; înțelege: instinct, forță, energie, valență, radiație, emisiune cuantică, orbita lui Bohr-Sommerfeld, ecuațiile lui Maxwell, vitalismul lui Driesch... împrejurul cuvintelor stau câteodată rare – câteva teorii ce se bat cap în cap. Adeseori cuvântul e înfiorător de gol. [...] Nu s-a înțeles nimic dar afirmă că au înțeles perfect” – Sergiu Vladimir, *Jurnalul unui om inutil* (1936), p. 395.

Critica vizează corupția mediului academic, dar devine adesea un pretext pentru acoladele filozofice ale naratorilor înșiși, care văd în dezvoltarea științifică o formă a distrugere a unei prezumate stări primare: „Sătul de sgârie-nori, de radio și de telefon – într-un cuvânt de tot ce mașinismul modern inventase spre a neferici pe om, Marcel Prie crezuse că va putea regăsi în Bucureștiul său imaginea vieții patriarhale de altă dată” – Alexandru Bilciurescu, *Pentru o femeie* (1941), p. 12. Ultimele două ipostaze, știința ca subiect de conversație și pretext de filozofare sau critică socială, sunt asimilabile conceptului de „știință ca instanță a culturii științifice”²⁴, desemnând o proliferare a scientismului în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și prima jumătate a secolului al XX-lea, născut din clivajul dintre „înțelegerea științei” și „credința în știință”²⁵. Departate de a înțelege pe deplin teoriile științifice pe care le discută – fie că vorbim de telegrafie, de aparatul radio, sau de teoria relativității –, protagoniștii le enunță cu deplină încredere, ori instrumentalizându-le metaforic, ori pentru a da dovadă de erudiție. Acest divorț explică în mare parte de ce insertiile din sfera științifică sunt atât de vagi sau, în orice caz,

lipsite de viziune științifică, echivalând cu un *name dropping* menit să valideze poziția naratorului – și, prin extensie, a autorului – în câmpul intelectual. Aproape un secol mai târziu, acest abuz va fi teoretizat, sub numele de „fashionable nonsense”²⁶ în discutarea teoriei postmodernismului: terminologie pseudoștiințifică, import conceptual fără justificare, erudiție superficială și manipularea unor fraze fără sens „pentru a impresiona și, mai presus de toate, a intimida cititorul ne-științific”²⁷.

Un caz special, strâns legat de această epatare, este acela în care personalități marcante din sfera inovațiilor științifice devin, prin ocurențe repetate, proiecții ale visului capitalist al protagoniștilor. În *Căsătorie de probă*, romanul din 1937 al lui Damian Stănoiu, clișeuul inventatorului genial, profund romanțat („Nici Pitagora, nici Galileu, nici Columb, nici Edison, nu și-au câștigat nemurirea tăind frunză câmilor, jucând poker sau slujind capriciile nevestelor. Ci și-au trudit creierul, și-au riscat liniștea și fericirea, adesea viața, ca să aducă noi și impozante contribuții la progresul științei” – p. 147) ia valențele unui *device* menit să scoată definitiv protagonistul din precariat și mediocritate: „O să fii atunci foarte impozant, iubituie, anticipă convinsă doamna Ionescu. [...] Un vrednic urmaș al lui Stephenson, al lui Edison, al lui Gutenberg... Nu-i așa, iubituie, că aparatul la care lucrezi te va face celebru?” (p. 52). În mod similar, Marconi e obiect de admirație sinceră în romanele pentru tineret precum *S.O.S. Expediția pe Everest în primejdie* (1943) de N. Papatasiu și devine autorul unor truisme prețioase în romanul lui S. Gregor, *Dincolo* (1944). Pe lângă aceste ocurențe, întâlnim volume pentru copii și adolescenți cu tematică științifică în stilul ficțiunilor biografice despre Thomas Edison (Barbu Apelevianu, *Vrăjitorul. Viața marelui inventator Thomas Alva Edison*, 1942).

Pe de altă parte, făcând referire la revolta țărănească din 1907, un personaj al romanului din 1933 al lui Cezar Petrescu, *Apostol*, afirmă că

„[D]reptatea e de partea mea, nu a onoratului meu amic și coleg, Spiru Haret, ministrul dumatile. Căci tocmai acolo unde au fost școli arătoase și dascăli cu activitate extrașcolară, tocmai acolo s-au ridicat țărani cu furcile și cu topoarele, au prădat, au dat foc și au ucis. Ai mei, de aici, nu știau carte. [...] n-au avut curajul să pună în fapt, ceea ce alții au citit pe hârtie, negru pe alb, în broșuri și gazete incendiare” – Cezar Petrescu, *Apostol* (1933), p. 71.

Cu alte cuvinte, în timp ce tendința românească dominantă este de a amalgama referințe la teoriile cele mai actuale, în zona rurală, bălălia încă se poartă în jurul alfabetizării,²⁸ văzute ca un pericol la adresa ordinii sociale.

Note:

1. Vezi, Florin Marius Pavelescu, *Evoluția cadrului instituțional și dinamica sistemului educațional al României în secolul al XX-lea* (București: Expert, 2016); Constantin Anghelache, Iordan Petrescu, Mădălina Gabriela Anghel, Emilia Gogu, *Evoluția centenară a învățământului în România* (București: Editura Economică, 2018). Vezi, de asemenea, cercetarea dezvoltată de Alina Pamfil și de Ioana Tămâian, *Studiul limbii*

- și literaturii române în secolul XX. *Paradigme didactice* (Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005), în care este subliniat rolul marcant jucat de Spiru Haret începând cu 1898 pentru a legifera nașterea școlii „democratice” (acces general, gratuit) și „active” („respectarea individualității copilului”), completat în 1928 și la începutul anilor '30 de contribuția lui Mihail Draomirescu, respectiv a lui Nicolae Cartoian (în calitate de autori de programă) la liberarea studiului limbii și literaturii române de presiunile politice ale vremii.
2. Valentin Maier, Dragoș Sdrobiș, „100 Years of Romanian Education: Failures and Achievements”, *Transilvania*, nr. 3 (2019): 46-55.
 3. Bogdan Murgescu, *România și Europa. Acumularea decalajelor economice (1500-2010)* (Iași: Polirom, 2010), 219.
 4. Folosim aici trei arhive construite în 2019, 2020 și 2021 de revista *Transilvania* care însușează împreună 80% din producția de romane în limba română publicate între 1845-1947. Romanele aflate sub drepturi de autor nu au fost făcute publice. Toate romanele citate în acest articol sunt în edițiile existente sau menționate pe site-ul revistei *Transilvania* la categoriile MDRR (www.revistatransilvania.ro/mdrr), MDRR2 (www.revistatransilvania.ro/mdrr1901-1932) și MDRR3 (www.revistatransilvania.ro/mdrr1933-1947). Pe lângă acestea, există un corpus de romane în format text alcătuit de echipa ELTeC pentru utilizări cantitative și de digital humanities. Pentru fiecare din aceste baze de date vezi bibliografia. Împărțirea arhivelor MDRR a fost concepută după datele statistice obținute în Andrei Terian, „Big Numbers: A Quantitative Analysis of the Development of the Novel in Romania”, *Transylvanian Review* XXVIII, Supplement no. 1 (2019): 55-71.
 5. Vezi Ștefan Baghiu, Cosmin Borza, „The Sickie and the Piano. A Distant Reading of Work in the Nineteenth Century Romanian Novel”, *Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory* 6, nr. 2 (2020): 107-128.
 6. Un exemplu relevant în acest sens e oferit de articolul lui Cathie Jo Martin, „Imagine All the People. Literature, Society, and Cross-National Variation in Education Systems”, *World Politics*, vol. 70, nr. 3 (2018): 398-442.
 7. Pentru o analiză a producției de roman vezi Alex Goldiș et al., „Poli de producție ai romanului românesc (1901-1932): rețele editoriale și forme de canonizare”, *Transilvania*, nr. 10 (2020): 45-52. David Morariu et al. „Poli de producție ai romanului românesc (1933-1947): rețele editoriale și forme de canonizare”, *Transilvania*, nr. 9 (2021): 35-42.
 8. Vezi Vlad Pojoga et al., „Diversitate identitară în romanul românesc (1844-1932)”, *Transilvania*, nr. 10 (2020): 33-44. Cătălina Stanislav et al. „Diversitate identitară în romanul românesc (1933-1947)”, *Transilvania*, nr. 9 (2021): 25-34.
 9. Am consultat ediția din 1980 – Iacob Negruzzi, *Scrieri*, vol. I, text ales și stabilit, note și glosar de Andrei Nestorescu și Nicolae Mecu, prefață de Nicolae Mecu (București, Minerva, 1980).
 10. Pavelescu, *Evoluția cadrului instituțional*, 159.
 11. Pentru alte exemple vezi *Ion Negan* (1912) de F. R. Atila, *Doamna Elena Cuza* (1936) de Lucia Borș, *Secretul Anei Florentin* (1937) de Ionel Teodoreanu.
 12. Pentru întreaga listă a orașelor străine „fundamentale” din romanul românesc, ce formează această „constelație hipercanonică”, vezi Ștefan Baghiu et al., „Geografia romanului românesc (1901-1932): străinătatea”, *Transilvania*, nr. 10 (2020): 1-11. Pentru consolidarea unor reacții la adresa unor centre ale educației vezi David Morariu, „The Affective Geography of Paris in the 19th Century Romanian Novel: Between Admiration and Aversion”, *Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory* 6, nr. 2 (2020): 129-147.
 13. Vezi și Ștefan Baghiu, Vlad Pojoga, Teodora Susarenco, Radu Vancu, Emanuel Modoc, „Geografia internă a romanului românesc în secolul al XIX-lea”, *Transilvania*, nr. 10 (2019): 29-43, și Ștefan Baghiu, Andrei Terian, Vlad Pojoga, Snejana Ung, Bianca Crăciun, Ovio Olaru, „Geografia romanului românesc (1933-1947): străinătatea”, *Transilvania*, nr. 9 (2021): 1-9.
 14. Corespondența dintre capitala Franței și studiile de drept se verifică și printr-o trecere în revistă a principalelor școli (Școala Franceză, Școala Germană, Școala sovietică etc.) ale căror influențe pot fi observate în evoluția învățământului românesc. Autorii volumului *Evoluția centenară a învățământului în România* discută despre influența, în ceea ce privește perioada incipientă a învățământului românesc, a școlii franceze, care se traduce printr-o „puternică orientare spre valori culturale, artă, literatură, istorie, etnografie, filozofie” – vezi Anghelache et al., *Evoluția centenară*, 27.
 15. Ștefan Baghiu et al., „Geografia internă”, 32-33.
 16. Vezi Pascale Casanova, *Republica mondială a literelor*, traducere din limba franceză de Cristina Bîzu (București: Art, 2016). Discutând despre multiplele libertăți cu care capitala Franței este asociată, Casanova subliniază totodată caracterul mitologic care se suprapune peste imaginea reală a Parisului: „Într-adevăr capitala Franței îmbină proprietăți a priori antitetice, reunind, în mod ciudat, toate reprezentările istorice ale libertății. Ea simbolizează Revoluția, răsturnarea monarhiei, inventarea drepturilor omului – imagine care i-a adus Franței reputația de mare tolerantă față de străini și de țară-azil pentru refugiații politici. Dar ea este și capitala literelor, a artelor, a luxului și a modei. Parisul este, așadar, în același timp, capitală intelectuală, arbitru al bunului-gust și locul de naștere al democrației politice (sau cel puțin așa s-a interpretat în mitologia cea a circulat în întreaga lume), oraș idealizat unde poate fi proclamată libertatea artistică” (p. 34).
 17. Baghiu et al., „Geografia (1901-1932)”: 7.
 18. Vezi, pentru această delimitare dintre spațiu (space) și loc (place), Yi-Fu Tuan, *Space and Place. The Perspective of Experience* (Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2001).
 19. Considerăm, așadar, că această redare în tonalități exclusiv negative a mediilor urbane din străinătate și a impactului cultural resimțit de tinerii români plecați la studii în marile orașe europene reprezintă exemple concrete și, în același timp, modalități de propagare a discursurilor naționaliste și a tendințelor pe care Crohmălniceanu le plasează sub semnul „arhaizării”, „ruralizării” și „provincializării” literaturii române. Vezi Ov. S. Crohmălniceanu, *Literatura română între cele două războaie mondiale*, vol. I (București: Minerva, 1972), 31.
 20. DCRR-1 = *Dicționarul cronologic al romanului românesc de la origini până la 1989* (București: Editura Academiei Române, 2004)
 21. Ovio Olaru, „Producing Social Mobility. Class and Travel in the Romanian Novel 1901-1932”, *Metacritic Journal for Comparative Studies and*



- Theory*, vol. 6, nr. 2 (2020): 148-159.
22. Ov. S. Crohmălniceanu, *Literatura română*, ed. cit., 69.
 23. G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, vol. II (București: Minerva, 1986), 888.
 24. Masakata Ogawa, „Science as the Culture of Scientist: How to Cope with Scientism?”, *Preconference Workshop of Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Boston, MA, 1999.
 25. *Ibidem*, 4.
 26. Alan Sokal, Jean Bricmont, *Fashionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science* (New York: Macmillan, 1999).
 27. *Ibidem*, 5.
 28. Între 1899 și 1909, reforma lui Spiru Haret crescuse gradul de alfabetizare în rândul populației totale de peste 7 ani de la 22,0% la 39,4%. În ceea ce privește strict mediul rural, acest procent crescuse de la 15,2% la 34,7% – vezi Pavelescu, *Evoluția cadrului instituțional*, 32.

Bibliography:

- Anghelache, Constantin, Iordan Petrescu, Mădălina Gabriela Anghel, Emilia Gogu. *Evoluția centenară a învățământului în România* [The Centenary Evolution of Education in Romania]. Bucharest: Editura Economică, 2018.
- Baghiu, Ștefan, and Cosmin Borza. “The Sickie and the Piano. A Distant Reading of Work in the Nineteenth Century Romanian Novel.” *Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory* 6, no. 2 (2020): 107-128.
- Baghiu, Ștefan, Andrei Terian, Vlad Pojoga, Snejana Ung, Bianca Crăciun, and Ovio Olaru. „Geografia romanului românesc (1933-1947): străinătatea” [The Geography of the Romanian Novel (1933-1947): Spaces from Abroad], *Transilvania*, no. 9 (2021): 1-9.
- Baghiu, Ștefan, Andrei Terian, Vlad Pojoga, Teodora Susarenco, Iunis Minculete, and Ovio Olaru. „Geografia romanului românesc (1901-1932): străinătatea” [The Geography of the Romanian Novel (1901-1932): Spaces from Abroad], *Transilvania*, nr. 10 (2020): 1-11.
- Baghiu, Ștefan, Vlad Pojoga, Teodora Susarenco, Radu Vancu, and Emanuel Modoc. “Geografia internă a romanului românesc în secolul al XIX-lea” [The Internal Geography of the Romanian Novel in the 19th Century]. *Transilvania*, no. 10 (2019): 29-43.
- Călinescu G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent* [History of the Romanian Literature from its Origins to the Present], vol. II. Buharest: Minerva, 1986.
- Casanova, Pascale. *Republica mondială a literelor* [World Republic of Letters]. Translated by Cristina Bîzu. Bucharest: Art, 2016.
- Crohmălniceanu, Ov. S. *Literatura română între cele două războaie mondiale* [Romanian Literature Between the Two World Wars] vol. I. Bucharest: Minerva, 1972.
- DCRR-1, *Dicționarul cronologic al romanului românesc de la origini până la 1989*. Bucharest: Editura Academiei Române, 2004.
- Goldiș, Alex, Cosmin Borza, Daiana Gârdan, Emanuel Modoc, David Morariu, and Dragoș Varga. “Poli de producție ai romanului românesc (1901-1932): rețele editoriale și forme de canonizare” [Production Centers of the Romanian Novel (1901-1932): Editorial Networks and Canonization Process]. *Transilvania*, no. 10 (2020): 45-52.
- Maier, Valentin, and Dragoș Sdrobiș. “100 Years of Romanian Education: Failures and Achievements.” *Transilvania*, no. 3 (2019): 46-55.
- Martin, Cathie Jo. “Imagine All the People. Literature, Society, and Cross-National Variation in Education Systems.” *World Politics* 70, no. 3 (2018): 398-442.
- Morariu, David, Ana-Maria Stoica, Teona Farmatu, Radu Vancu, and Dragoș Varga. “Poli de producție ai romanului românesc (1933-1947): rețele editoriale și forme de canonizare” [Production Centers of the Romanian Novel (1933-1947): Editorial Networks and Canonization Process]. *Transilvania*, no. 9 (2021): 35-42. <https://doi.org/10.51391/trva.2021.09.05>.
- Morariu, David. “The Affective Geography of Paris in the 19th Century Romanian Novel: Between Admiration and Aversion.” *Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory* 6, no. 2 (2020): 129-147.
- Murgescu, Bogdan. *România și Europa. Acumularea decalajelor economice (1500-2010)*. [Romania and Europe. The Accumulation of Economic Differences (1500-2010)]. Iași: Polirom, 2010.
- Ogawa, Masakata. “Science as the Culture of Scientist: How to Cope with Scientism?” *Preconference Workshop of Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. Boston, MA, 1999.
- Olaru, Ovio. “Producing Social Mobility. Class and Travel in the Romanian Novel 1901-1932.” *Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory* 6, no. 2 (2020): 148-159.
- Pamfil, Alina, and Ioana Tămăian. *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice* [The Study of Romanian Language and Literature in 20th Century. Didactic Paradigms]. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005.
- Patraș, Roxana, Ioana Galleron, Camelia Grădinaru, Ioana Lionte, and Lucreția Pascaru. “The Splendors and Mist(eries) of Romanian Digital Literary Studies: a State-of-the-Art just before Horizons 2020 closes off.” *Hermeneia*, no. 23 (2019): 207-222.
- Patras, Roxana. Romanian Novel Corpus (ELTeC-rom): Release with 80 novels encoded at level 1. (Version vo.7.0) [Data set]. Zenodo (2020). In European Literary Text Collection (ELTeC), version 1.0.0, November 2020, edited by Carolin Odebrecht, Lou Burnard and Christof Schöch. COST Action Distant Reading for European Literary History (CA16204). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4274954>.
- Pavelescu, Florin Marius. *Evoluția cadrului instituțional și dinamica sistemului educațional al României în secolul al XX-lea* [Evolution of the Institutional Framework and Dynamics of Romania's Educational System in the 20th Century]. Bucharest: Editura Expert, 2016.
- Pojoga, Vlad, Daiana Gârdan, Ștefan Baghiu, Cosmin Borza, Iunis Minculete, and Denisa Frătean. “Diversitate identitară în romanul românesc

- (1844-1932) [Diversity and Identity in the Romanian Novel (1844-1932)]. *Transilvania*, no. 10 (2020): 33-44.
- Sokal, Alan, and Jean Bricmont. *Fashionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*. New York: Macmillan, 1999.
- Stanislav, Cătălina, Vlad Pojoga, Daiana Gârdan, Ștefan Baghiu, Bianca Crăciun, Alexandrina Savin, and Ana-Maria Stoica. "Diversitate identitară în romanul românesc (1933-1947)" ["Diversity and Identity in the Romanian Novel (1933-1947)"]. *Transilvania*, no. 9 (2021): 25-34. <https://doi.org/10.51391/trva.2021.09.04>.
- Terian, Andrei. "Big Numbers: A Quantitative Analysis of the Development of the Novel in Romania." *Transylvanian Review* XXVIII, Supplement no. 1 (2019): 55-71.
- Tuan, Yi-Fu. *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2001.

Archives:

- Baghiu, Ștefan, Vlad Pojoga, Cosmin Borza, Andreea Coroian Goldiș, Daiana Gârdan, Emanuel Modoc, David Morariu, Teodora Susarenco, Radu Vancu, and Dragoș Varga. *Muzeul Digital al Romanului Românesc: secolul al XIX-lea* [The Digital Museum of the Romanian Novel: The 19th Century]. Sibiu: Complexul Național Muzeal ASTRA, 2019. Online: <https://revistatransilvania.ro/mdrr>. Accessed November 15, 2020 (MDRR).
- Baghiu, Ștefan, Vlad Pojoga, Cosmin Borza, Andreea Coroian Goldiș, Denisa Frățean, Daiana Gârdan, Alex Goldiș, Emanuel Modoc, Iunis Minculete, David Morariu, Ovio Olaru, Teodora Susarenco, Andrei Terian, Radu Vancu, and Dragoș Varga. *Muzeul Digital al Romanului Românesc: 1901-1932* [The Digital Museum of the Romanian Novel: 1901-1932]. Sibiu: Complexul Național Muzeal ASTRA, 2020. Online: <https://revistatransilvania.ro/mdrr1901-1932> (MDRR2).
- Baghiu, Ștefan, Vlad Pojoga, Mihnea Bălci, Maria Chiorean, Alex Ciorogar, Jessica Brenda Codină, Bianca Crăciun, Teona Farmatu, Andreea Mîrț, David Morariu, Ovio Olaru, Cătălina Rădescu, Alexandrina Savin, Cătălina Stanislav, Ana-Maria Stoica, Nicoleta Strugari, Andrei Terian, Snejana Ung, Radu Vancu, Dragoș Varga, Alex Văsieș. *Muzeul Digital al Romanului Românesc: 1933-1947* [The Digital Museum of the Romanian Novel: 1933-1947]. Sibiu: Complexul Național Muzeal ASTRA, 2021. Online: <https://revistatransilvania.ro/mdrr1933-1947> (MDRR3).

PROIECT CO-FINANȚAT DE:



Acest articol a apărut în cadrul proiectului *Muzeul Digital al Romanului Românesc 1933-1947*, organizat de Complexul Național Muzeal ASTRA și co-finanțat de Administrația Fondului Cultural Național.

Proiectul nu reprezintă în mod necesar poziția Administrației Fondului Cultural Național. AFCN nu este responsabilă de conținutul proiectului sau de modul în care rezultatele proiectului pot fi folosite. Acestea sunt în întregime responsabilitatea beneficiarului finanțării.