

ROMANIAN – AMERICAN UNIVERSITY

**CROSSING BOUNDARIES IN CULTURE
AND COMMUNICATION**

**VOLUME 10, NUMBER 1
2019**



EDITURA UNIVERSITARĂ

Crossing Boundaries in Culture and Communication

Journal of the Department of Foreign Languages, Romanian-American University

Scientific Board:

Maria Lucia ALIFFI, Ph.D., University of Palermo, Italy
Angela BIDU-VRĂNCEANU, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Otilia Doroteea BORCIA, Ph.D., “Dimitrie Cantemir” Christian University, Romania
Monica BOTTEZ, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Gabriela BROZBĂ, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Hadrian LANKIEWICZ, Ph.D., University of Gdańsk, Poland
Coman LUPU, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Elena MUSEANU, Ph.D., Romanian-American University, Romania
Nijolė PETKEVIČIŪTĖ, Ph.D., Vytautas Magnus University, Governor of Soroptimist
International of Europe, Lithuanian Union, 2012-2014
Angelika RÖCHTER, Ph.D., FHDW-University of Applied Sciences, Paderborn, Germany
Anna SZCZEPANIAK-KOZAK, Ph.D., Institute of Applied Linguistics, Adam Mickiewicz
University, Poznań, Poland
Emilia WAŚKIEWICZ-FIRLEJ, Ph.D., Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Editorial Board:

Editor-in-Chief: Elena MUSEANU, Ph.D., Romanian-American University

Editorial Assistants:

Gabriela BROZBĂ, Ph.D., University of Bucharest
Roxana BÎRSANU, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest
Mihaela CIOBANU, Ph.D., University of Bucharest
Mariana COANĂ, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest
Mihaela ISTRATE, Ph.D., Romanian-American University
Alexandra MĂRGINEAN, Ph.D., Romanian-American University
Cristina NICULESCU-CIOCAN, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest

The publisher and the Editorial Board wish to inform that the views expressed in this journal belong to the contributors, each contributor being responsible for the opinions, data and statements expressed in the article.

ISSN = 2248 – 2202

ISSN-L = 2248 – 2202

Contents

Editorial	5
------------------------	---

CULTURAL STUDIES

La traduzione del sottocodice di matematica Otilia Doroteea BORCIA	7
Image Pole and Object Pole. Cognitive Grammar Applied to Mediated Visual Experience Mircea Valeriu DEACĂ.....	22
Building Suspense in <i>The Woman in the Window</i> by A.J. Finn Irina-Ana DROBOT.....	51
Polivalența avangardei Cipriana-Manuela FRĂȚILĂ-NICHITA.....	63
Changing Images of Gender in Sports: Comparative Gender Images in Romania and Japan Eiko HARA.....	68

LINGUISTICS

Incidențe lingvistice și culturale comune româno- hispano/ britanice Adrian DAMȘESCU.....	77
Réflexion sur la lexicographie et la terminologie Ana-Maria DRĂGOI.....	82
Acțiunile interpretativ-comunicative ale competenței lingvistice Ludmila NEDU.....	89
Terminological Entry in Animal Science Language Izabela OPREA.....	95

LITERATURE

The Search of the Absolute in Vasile Voiculescu's Poetry Steliana-Mădălina DEACONU.....	101
El protagonismo de raíz indígena en la literatura hispanoamericana de ayer y de hoy Loredana – Florina GRIGORE – MICLEA.....	109
Quête identitaire et exil amoureux chez Jacqueline Harpman Ema-Violeta MISTRIANU.....	117

FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Revisiting the Principles of the Adult Learning Theory Roxana BÎRSANU, Ilda KANANI.....	127
Corelarea conceptului de inteligență culturală (CQ) cu șocul cultural, la studenții internaționali înmatriculați în anul pregătitor de limba română Ana Mihaela ISTRATE.....	136
Towards Flexible Foreign Language Learning through Digitalisation and Cooperation across University Borders in Finland Antti Petteri KURHINEN, Anu MUSTONEN, Tapani MÖTTÖNEN, Marja OKSANEN.....	144
Teaching Gender Stereotypes by Resort to Fiction: Mike Gayle's His 'n' Hers Alexandra MĂRGINEAN.....	150
Metode moderne de predare a limbii române ca limbă străină. Asistentul virtual în cadrul orelor de limba română ca limbă străină Ana Mihaela ISTRATE	161

Editorial

“Crossing Boundaries in Culture and Communication”, the journal of the Department of Foreign Languages of the Romanian-American University in Bucharest, is a professional publication meant to bring together the preoccupations and contributions of those interested in human communication and cultural phenomena in the global context: foreign language educators, academic researchers, journalists and other specialists, from schools, universities or alternative areas of humanistic approach around this country and abroad.

The 8th international conference with the same name facilitated the issuing of this journal. The articles published here represent a selection of the Conference presentations; they reflect a variety of perspectives and innovative ideas on topics such as (applied) linguistics, translation studies, FLT, literary and cultural studies and their related fields, providing opportunities for professional development and research.

The editorial board considers that the personal contributions included in this issue as well as in the next ones, come in support of multilingualism and multiculturalism due to their variety of topics and linguistic diversity. This would be, in fact, the challenge we are faced with: to put forth a journal which, in spite of its heterogeneous blend, should serve the goal of gathering under its covers the results of the pursuits and concerns of those interested in the ongoing development of culture and in the interpersonal communication which have been subject to various mutations as an effect of an ever-changing globalized world.

This unity in diversity should be achieved by connections established within and among a variety of fields which often blend into each other, proving the interdisciplinarity of modern research: education, teaching, literature, media etc. which also allow complementary approaches in linguistics, rhetoric, sociology etc.

The present issue includes four sections: cultural studies, linguistics, literature, and foreign language teaching. All the contributions published here share their authors' ideas in what we hope to become a large cross-boundaries “forum” of communication, debate and mutual cultural interests.

As we don't want to reveal too much right from the beginning, and in the hope that we have stirred your curiosity, we are inviting you to discover the universe the authors have shaped and described, the view upon life that they are imagining, which might be considered, in fact, the overall desideratum of our Journal.

Thanking all contributors, the editorial board welcomes your presence in this volume and invites the interested ones to unravel the various topics which put forward the concerns and the findings of a challenging professional community.

◆ CULTURAL STUDIES ◆

La traduzione del sottocodice di matematica

Otilia Doroteea Borcia

Università Cristiana “Dimitrie Cantemir”

Riassunto

In questo lavoro vengono menzionate alcune peculiarità della traduzione di testi scientifici, che richiedono, a differenza di quelli scritti nella lingua comune, la conoscenza delle specialità da parte del traduttore. Come mezzo naturale, una comunicazione verbale, la lingua (o il codice) è formata dalle lingue (o sottocodici) che vengono quindi divise in sottocodici secondari. Pertanto, al sottocodice della matematica appartengono i sottocodici dell'aritmetica, dell'algebra, della geometria. Che diventano nel tempo discipline quasi indipendenti. Alcune teorie e teoremi dei primi grandi matematici della storia (come Euclide e Talete di Mileto) sono riportati come esempi di linguaggio matematico, insieme a un piccolo glossario di specialità. Prima delle conclusioni sulla struttura semantica dei linguaggi scientifici, diversamente da quella dei linguaggi naturali, si ricorda l'influenza esercitata dalla matematica in generale sulle arti, sulla pittura in particolare, con la nascita del cubismo.

Parole chiave

Comunicazione, Lingua (codice), Lingua (sottocodice), traduzione semantica, traduzione comunicativa, matematica, aritmetica, algebra, geometria.

La traduzione come mezzo di comunicazione

La comunicazione significa il contatto imminente tra gli esseri, nato dalla necessità di questi di esprimere i loro pensieri, i loro sentimenti. Come l'uomo, anche gli animali, gli uccelli e tutti gli elementi della natura comunicano usando vari mezzi specifici ad ognuna delle specie, come suoni, gesti, movimenti, colori, segnali luminosi, ecc. Oltre a questi mezzi o linguaggi di comunicazione che sono naturali, l'uomo ha creato anche altri artificiali (l'alfabeto morse, le luci del semaforo, i segni del traffico, i simboli matematici e delle altre scienze, ecc.). I linguaggi naturali appartengono alle lingue definite come codici o norme linguistiche create dai vari popoli nel tempo. Avendo un carattere nazionale, la lingua viene definita come “il modo concreto e storicamente determinato in cui si manifesta la facoltà del linguaggio.” (Maurizio Dardano, Pietro Trifone, *La lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1996: 4).

Essa è anche il codice verbale il più usato in forma di “sistema fonetico, grammaticale e lessicale per mezzo del quale gli appartenenti ad una comunità comunicano tra loro” (Il Grande Dizionario Garzanti della lingua italiana).

La lingua si studia dal punto di vista *sincronico* (nel suo funzionamento ad un determinato momento) e *diacronico* (nella sua evoluzione nel tempo). La diversità delle lingue determina la conoscenza di un codice comune anche tra parlanti di codici differenti. Il messaggio orale o scritto verrà in questo modo

tradotto dai singoli partecipanti alla comunicazione nella propria lingua. La comunicazione diventa in questo modo un rapporto linguistico mediato dalla decodifica di un codice in o da un altro, in o dalla lingua madre o quella conosciuta sia dall'emittente sia dal ricevente del messaggio.

L'evoluzione del concetto di "tradurre"

La traduzione è sempre esistita. Essa è nata una volta con l'uomo, il quale ha "tradotto" la sua realtà circostante. Così si spiega la conservazione delle tracce della vita umana dalle prime epoche, espresse nei primi testi scritti di valore universale, come i libri santi. Per spiegarsi il mondo fenomenale, l'uomo ha tradotto all'inizio da un "linguaggio non verbale" (Maurizio Dardano, Pietro Trifone, *La lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1996: 4). (i rumori prodotti dai fenomeni atmosferici o terreni, i suoni emessi dagli uccelli e dagli animali) e poi da un linguaggio verbale (i suoni dei suoi simili), facendo diventare queste sue conoscenze "l'esperienza dello scibile."

"Tradurre" vuol dire "parafrasare, od esprimere con altre parole un enunciato formulato in una certa lingua, in un'altra lingua meta" (Leon Levičchi, *Manualul traducătorului de limba engleză*, ed. Teora, 1993: 6.). Tradurre o parafrasare bene significa rendere in questa seconda lingua o lingua d'arrivo (LA), con la massima fedeltà possibile, il contenuto delle idee, la struttura logica ed emozionale dell'originale della lingua iniziale di partenza (LP), in tal modo che la trasposizione correttissima, abbia sul ricevente lo stesso effetto dell'originale.

La relazione emittente- ricevente formatasi durante la trasmissione di qualsiasi idea, come messaggio linguistico in una lingua meta (che è un codice), si basa sul principio della decodificazione di questo messaggio da parte del ricevente, che dovrà conoscerla molto bene a tutti i suoi livelli: grammaticale, lessicale e stilistico. In questo modo la decodificazione diventa una "vera e propria traduzione", anche se il messaggio sarà emesso nella propria lingua. Capire quello che dice o afferma il nostro interlocutore è sempre un atto di traduzione.

Anche se il messaggio pervenutogli sarà un semplice: "Come va? Come stai?", formulato nella madre lingua, il ricevente penserà subito all'intento dell'emittente ("perché me lo chiede? vuole veramente conoscere il mio stato di salute, se sono guarito dopo una malattia, è una cortesia, o è solo un messaggio puramente formale?"); questa sarà la "traduzione" di un intento.

La nuova polisemia della parola "tradurre" è diversa da quella del passato. Le opere classiche greco-latine si sono conservate grazie alle traduzioni fatte dai grandi rappresentanti dell'umanesimo, ma come la lingua evolve, sono sempre necessarie nuove traduzioni anche delle opere dei classici. Oltre alla lingua, si sono sviluppate anche le tecniche di traduzione, viste le nuove tecnologie di scrivere e di tradurre, usando editoria diversi dei computer, i dizionari reali e virtuali, le enciclopedie e tantissimi mezzi di tecnoredazione. Per molto tempo la traduzione è stata considerata la trasposizione di un testo dalla lingua di partenza nella lingua d'arrivo, nel senso che i due testi dovevano essere molto simili, senza farsi gran cambiamenti nella lingua d'arrivo (LA) rispetto alla lingua di partenza (LP).

Quasi tutte le teorie sulla traduzione si basano sulle tre leggi fondamentali di Tytler:¹

- La traduzione deve *rendere completamente le idee dell'originale*;
- *Lo stile* della traduzione deve essere lo stesso dell'originale;
- La traduzione deve *avere la stessa fluidità dell'originale*.

Per avere una buona traduzione l'interprete potrà migliorare o imbellire la variante tradotta, ma senza cambiare il senso dell'originale per non trasgredire queste leggi. Peter Newmark² ha fatto la distinzione tra la traduzione comunicativa e la traduzione semantica, portando un gran contributo alla teoria del tradurre. Secondo lo studioso non esiste un metodo solo comunicativo o solo semantico, perché i due metodi sono collegati e s'influenzano reciprocamente. La maggior parte dei testi necessita una *traduzione comunicativa*: i testi non-letterari, di giornalismo, informativi, tecnico-scientifici, di pubblicità, ecc., mentre la *traduzione semantica* si fa per conservare nella LA l'espressione originale della LP, indifferentemente del tipo di testo: filosofico, religioso, politico, giuridico, letterario. La *traduzione comunicativa* potrà essere usata come versione semplificata o come una premessa utile per la traduzione semantica di certi testi. Indifferentemente della traduzione ottenuta, l'unico principio operante sarà: "nessuna perdita, nessun guadagno". Questo principio spiega quello che si produce automaticamente durante l'attività svolta dal traduttore, includendo la possibilità di compenso o di perdita (al livello della parola, del senso grammaticale o stilistico di questa, o di tutta la frase), a condizione che il testo tradotto non venga in nessun modo danneggiato. Per questo è necessario fare una rigorosa analisi del testo da tradurre.

La traduzione come unità culturale operativa. I linguaggi speciali e le loro suddivisioni: i sottocodici ed i sotto sottocodici

Nell'attività traduttiva il contesto culturale è essenziale perché il traduttore è un mediatore non solo tra due lingue, ma anche tra due culture e due civiltà. La trasposizione linguistica del testo di partenza nel testo d'arrivo sarà una "Equazione Culturale" (Cultural Equation)³, perché la cultura diventa "un'unità operativa". La lettura dell'originale fatta dal traduttore che è una lettura "in vista della traduzione" (translation-oriented reading), è diversa da quella del lettore normale, perché egli dovrà scoprire gli elementi particolari della cultura del testo-sorgente per poi renderli non solo nella nuova lingua, ma anche nel nuovo contesto culturale. In questo modo egli diventerà un "mediatore" tra due lingue e due culture. Il processo della traduzione non è un semplice lavoro meccanico, imitativo, ma un vero processo di creazione, indifferentemente di quale lingua o linguaggio si tratti. A differenza della traduzione dei testi letterari ed

¹ "I do's and don'ts" ("che cosa deve e che cosa non deve fare il traduttore"), autore citato dai nuovi linguisti, in Otilia Borcia, *Percorsi cognitivi traduttologici – la traduzione delle varietà diatopiche e diafasiche sottocodice di specialità*, Editura Oscar Print, București, 2005, p. 36.

² *About Translation*, Multilingual Matters, Ltd. Great Britain, 1991, cfr. O. Borcia, op. citata, p. 38.

³ Andrei Bantaș, Elena Croitoru, *Didactica traducerii*, Editura Teora, București, 1998, p. 15-16.

artistici, la traduzione tecnico-scientifica richiede un modo particolare di esprimere, con chiarezza, concisione e totale mancanza d'ambiguità, cioè con assoluta precisione, le formule, i simboli e le parole adoperate dall'autore dell'originale.

Nell'**Enciclopedia Treccani** la scienza viene definita come: "insieme delle discipline fondate essenzialmente sull'osservazione, l'esperienza, il calcolo, o che hanno per oggetto la natura e gli esseri viventi, e che si avvalgono di linguaggi formalizzati.» In particolare, la scienza moderna rappresenta "l'insieme delle conoscenze quale si è configurato nella sua struttura gerarchica, nei suoi aspetti istituzionali e organizzativi, a partire dalla rivoluzione scientifica del 17° secolo." Essa fu concepita inizialmente (principalmente con Galileo Galilei) "come concezione del sapere alternativa alle conoscenze e alle dottrine tradizionali (relative al modello aristotelico-tolemaico), in quanto sintesi di esperienza e ragione, acquisizione di conoscenze verificabili e da discutere pubblicamente (e quindi libera da ogni principio di autorità). Successivamente il suo ruolo si è andato via via rafforzando dal punto di vista sia sociale e istituzionale, sia metodologico e culturale, fino a farla diventare uno degli aspetti che meglio caratterizzano, anche per le innumerevoli applicazioni tecniche, il mondo contemporaneo e i valori culturali che esso esprime."⁴

I *sottocodici* (chiamati anche, secondo il caso, lingue speciali, linguaggi settoriali) sono una varietà del codice e si riferiscono ad un determinato settore d'attività culturale e sociale. Per esempio, il sottocodice tecnico-scientifico di una lingua comprende una base di parole e d'espressioni che appartengono alla lingua comune, ma alla quale si aggiungono elementi linguistici specifici dei linguaggi speciali (di *chimica, farmaceutica, elettricità, finanze - banche, ingegneria, medicina, edilizia, ecc.*) Essi si possono arricchire di parole ed espressioni che già esistono nel codice, soprattutto al livello dei sotto sottocodici, che sono le suddivisioni dei sottocodici. I sotto sotto sottocodici del sottocodice di matematica sono l'aritmetica, la geometria, l'algebra, la logica, la trigonometria, e più precisamente i linguaggi usati per le singole discipline: algebra (astratta, booleana⁵, elementare), analisi (funzionale), calcolo (algebrico, approssimativo, combinatorio, ecc.), geometria (algebrica, analitica, descrittiva, differenziale, euclidea, ecc.), goniometria⁶, insiemistica⁷, matematica applicata, matematica attuariale⁸,

⁴ Enciclopedia Treccani, <http://www.treccani.it/enciclopedia/traduzione/>

⁵ booleano = che si riferisce al matematico inglese G. Boole (1815-1864) o alle teorie elaborate da lui: *gli operatori logici booleani*, cfr. *Il Grande Dizionario Garzanti della lingua italiana*.

⁶ goniometria = l'insieme dei principi e dei procedimenti, scientifici e tecnici per la misurazione degli angoli, cfr. *Il Grande Dizionario Garzanti della lingua italiana*.

⁷ insiemistica = teoria e tecnica di analisi basate sul concetto matematico di insieme, e applicate a diverse discipline scientifiche, cfr. *Il Grande Dizionario Garzanti della lingua italiana*.

⁸ attuariale = che studia la tecnica delle assicurazioni, specialmente su basi matematico-statistiche, cfr. *Il Grande Dizionario Garzanti della lingua italiana*.

matematica, nomografia⁹, teoria dei numeri, topologia, trigonometria (piana, sferica), ecc.

Il sottocodice di matematica. Le origini della scienza matematica

Le origini della matematica risalgono ai primi albori dell'intelligenza umana.

E' stato confermato dagli studiosi delle civiltà antiche che l'uomo ha eseguito calcoli e misurazioni, e concepito figure geometriche, prima ancora che fosse inventata la scrittura; ciò spiega come già nei primi scritti dell'antichità a noi pervenuti appaiono "i numeri e le figure geometriche."

Il più antico documento, oggi conosciuto, dell'attività matematica dell'uomo risale alla civiltà sumerica, che fiorì nella Mesopotamia attorno al III millennio a.C. ed è costituito da mattonelle d'argilla coperte di caratteri cuneiformi rinvenute nella zona.¹⁰ Nei documenti matematici della civiltà egiziana e babilonese che risalgono ad epoca assai remota, circa 1800 a. C. si trovano regole elementari di calcolo algebrico e numerico e regole per il calcolo approssimativo di lunghezze, aree e volumi. Si è ripetutamente accennato che nel lungo periodo storico che ha preceduto la civiltà greca, la matematica non esisteva come scienza autonoma e si riduceva solamente ad un insieme di regole pratiche. In Egitto e in Mesopotamia la matematica e le altre scienze venivano invero coltivate principalmente nell'ambito di caste sacerdotali che avevano volontariamente perso ogni contatto con la vita civile, per curare la loro elevazione spirituale e per diventare uniche depositarie del sapere del tempo.

Anche nel mondo greco la matematica ebbe la sua origine nell'ambito d'ermetiche sette religiose, dove si confondeva per lo più con delle "teorie mistiche ed astrologiche". La scuola di Pitagora¹¹ di Samo dimostrò, almeno nel suo primo secolo d'attività, un carattere di "setta religiosa". Lo sviluppo straordinario della matematica greca si dovette al grande interesse per la sua ricerca speculativa. La prima tappa dell'evoluzione della matematica nel mondo greco fu costituita dalla dimostrazione generale del famoso *Teorema di Pitagora*, secondo il quale: "Il quadrato costruito sull'ipotenusa di un triangolo rettangolo è equivalente alla somma dei quadrati costruiti sui cateti." Con la dimostrazione di questo *teorema*¹², che si articola su una serie di risultati ausiliari, nacque la prima manifestazione di quella che sarà la caratteristica peculiare della matematica di tutti i tempi: *il metodo*

⁹ nomografia = l'insieme dei metodi impiegati per rappresentare le funzioni in diagrammi e abachi e che successivamente possono essere facilmente impiegati per scopi particolari, cfr. *Il Grande Dizionario Garzanti della lingua italiana*.

¹⁰ *Enciclopedia Italiana delle Scienze – Scienze tecniche - Matematica-Fisica I*, stampato in Italia – Istituto Geografico De Agostini – S.p.A. – Novara, 1970

¹¹ Pitagora (560- 480) filosofo e scienziato greco fondatore a Crotona, in Magna Grecia, di una scuola o setta che esercitò vasta influenza sul pensiero antico. Cfr. *Enciclopedia Italiana delle Scienze – Scienze tecniche - Matematica-Fisica I*, stampato in Italia – Istituto Geografico De Agostini – S.p.A. – Novara, 1970

¹² così com'è inteso dai Greci, il metodo deduttivo è un metodo di ricerca puramente razionale, attraverso il quale da verità immediatamente evidenti se ne ricavano altre più chiare (cfr. *Enciclopedia Italiana delle Scienze – Scienze tecniche- Matematica-Fisica I*, stampato in Italia – Istituto Geografico De Agostini – S.p.A. – Novara, 1970, p. 2

deduttivo.

Il fatto che in matematica questo metodo sostituisce gli esperimenti contraddistingue questa scienza dalle altre, dove si può partire da una base concreta d'elementi ben distinti. Sin dal mondo greco gli oggetti matematici, cioè i numeri, le grandezze, le figure geometriche, rappresentavano un universo specifico, al quale l'intelligenza umana accedeva direttamente. Questa concezione della matematica e delle entità matematiche è stata universalmente accettata senza discussione dagli uomini di cultura fino a tutto il secolo XVIII. Oggi, sulla base degli sviluppi della matematica avvenuti dal Rinascimento in poi, e particolarmente negli ultimi due secoli, essa si ritiene generalmente inadeguata. Il mondo greco ignorò l'algebra e l'analisi infinitesimale che richiedevano una maggiore liberalità nel concepire l'oggetto di questa scienza.

Durante tutti i secoli passati dall'inizio del Rinascimento (vale a dire per tutta l'era moderna), "l'atteggiamento filosofico degli uomini di cultura, e in particolar modo dei matematici nei confronti della loro disciplina sostanzialmente non muta; non s'intende neanche di scostare la ricerca matematica dallo studio dei numeri, delle grandezze, delle figure".¹³

La scoperta di Cauchy¹⁴, del primo quarto del secolo XIX, accese le speranze con "il concetto di limite", che diventò la chiave dell'analisi infinitesimale; esso poteva essere definito a partire dalle sole quantità finite, prescindendo cioè dalle quantità infinite e infinitesime che generarono ad un gran numero di controversie matematico-filosofiche. Le proprietà studiate della geometria non euclidea, non soltanto erano "prive d'evidenza", ma erano per lo più "paradossali", in contrasto con le verità euclidee.

I sotto sottocodici della matematica. L'aritmetica

Uno dei caratteri salienti della matematica contemporanea è "l'adozione", da parte di matematici "dei più vari indirizzi", di una "comune metodologia di fondo", consistente essenzialmente in una versione moderna ed astratta del tradizionale *metodo assiomatico*, che ha negli *Elementi* di Euclide la sua più famosa applicazione.

L'Algebra

Sin dall'antichità esistevano calcolatori che potevano risolvere operazioni che oggi non sembrano così complicate, come l'estrazione della radice quadrata. Lo provano le numerose tavolette d'argilla dei Babilonesi, risalenti al 2000-1800 a. C. con numeri incisi e tavole dei quadrati e cubi.

¹³ *Enciclopedia Italiana delle Scienze – Scienze tecniche - Matematica-Fisica I*, stampato in Italia – Istituto Geografico De Agostini – S.p.A. – Novara, 1970, p. 2

¹⁴ Augustin-Louis Cauchy (Parigi, 21 agosto 1789 – Sceaux, 23 maggio 1857) è stato un matematico e ingegnere francese. Ha avviato il progetto della formulazione e dimostrazione rigorosa dei teoremi dell'analisi infinitesimale basato sull'utilizzo delle nozioni di limite e di continuità. Ha dato anche importanti contributi alla teoria delle funzioni di variabile complessa e alla teoria equazioni differenziali. La sistematicità e il livello di questi suoi lavori lo collocano tra i padri dell'analisi matematica. Cfr. *Wikipedia, enciclopedia libera*

Nei secoli VII, VIII e IX d. C. gli Arabi invasero molti paesi mediterranei portando in Occidente le loro conoscenze, costituite da rielaborazioni e sviluppi delle nozioni già possedute dai Greci e dagli Indiani. Le grandi innovazioni introdotte dalla civiltà araba nella matematica occidentale sono d'origine indiana: si tratta del *sistema di numerazione decimale* e dello *zero* inteso come numero. Il nome di *Algebra* fu preso dalla prima parola del frontespizio del libro *Al-gebr Walmuqabalah* del matematico persiano Omar al-Khayam.¹⁵ Accanto ai numeri assoluti furono considerati anche i numeri relativi, cioè positivi, negativi e zero, di cui si faceva già uso nella “matematica del credito.” A partire da un problema geometrico il matematico giunse a porsi il problema della soluzione dell'equazione cubica: Di questa equazione egli trovò una soluzione numerica approssimata e stabilì che questa equazione poteva essere risolta mediante le coniche ma non era risolvibile facendo uso esclusivamente di riga e compasso; in tal modo anticipò un risultato di 750 anni dopo. Egli, inoltre, impostò in modo molto generale la problematica della trasformazione dei problemi geometrici in problemi algebrici e della soluzione delle equazioni cubiche. Si rese conto che le equazioni cubiche possono avere soluzioni multiple, precedendo i lavori degli algebristi rinascimentali italiani.¹⁶

Il metodo assiomatico

Il metodo assiomatico degli antichi e il metodo assiomatico moderno differiscono profondamente perché alla base di quest'ultimo vi è una precisa formulazione del concetto di *conseguenza logica*, concetto assente nella matematica degli ultimi decenni del diciannovesimo secolo.

Negli *Elementi* di Euclide, che risalgono al 300 a. C., la deduzione è solo l'aspetto esteriore che assume la *dimostrazione*, il cui scopo è essenzialmente quello di *ridurre all'evidenza* delle proprietà non immediatamente evidenti. Ma queste non sono vere e logiche, “se si ammette che una *deduzione logica* debba avere una propria autonomia dalla materia trattata, e che il concatenamento tra enunciati da essa stabilito debba avere una propria validità, indipendente dalla verità o dalla falsità degli enunciati stessi”.¹⁷

¹⁵ ‘Umar Khayyām, (omare xaja:m) nome completo Ghiyāth ad-Dīn Abū'l-Faṭḥ ‘Umar ibn Ibrāhīm al-Khayyām Nīshāpūrī (Nīshāpūr, 18 maggio 1048 – Nīshāpūr, 4 dicembre 1131), è stato un matematico, astronomo, poeta e filosofo persiano. Il nome completo - traslitterato anche come ‘Omar Ḥayyām o, più spesso, Omar Khayyam - così come compare nell'intestazione della sua opera maggiore, è Ghiyāth al-Dīn Abū l-Faṭḥ ‘Umar ibn Ibrāhīm al-Nīshāpūrī al-Khayyāmī (o al-Khayyām). L'ultima denominazione significa *costruttore di tende*, probabile attività di suo padre Ibrāhīm, cfr *Wikipedia enciclopedia libera*

¹⁶ Khayyām si occupò anche del Triangolo di Tartaglia e dei coefficienti binomiali, seguendo in questo al-Karaji. Affrontò anche le difficoltà poste dal V postulato di Euclide e dimostrò, inconsapevolmente, alcune proprietà delle geometrie non-euclidee. Studiò poi i problemi dei rapporti giungendo a dimostrare l'equivalenza tra uguaglianza dei rapporti secondo Eudosso ed Euclide e quella dovuta ad al-Mahani, basata sulle frazioni continue. cfr. *Wikipedia, enciclopedia libera*.

¹⁷ *Enciclopedia Italiana delle Scienze – Scienze tecniche - Matematica-Fisica I*, stampato in Italia – Istituto Geografico De Agostini – S.p.A. – Novara, 1970

La teoria degli insiemi

La teoria degli insiemi fu sviluppata da Georg Cantor.¹⁸ La sua opera fondamentale, *Beiträge zur Begründung der transfiniten Mengenlehre* («Contributi alla fondazione della teoria degli insiemi transfiniti»), inizia con la seguente definizione data alla nozione di *insieme*: «Con il nome di “insieme” intendiamo ogni raccolta, classe, aggregato, totalità M di oggetti determinati ben distinti della nostra intuizione o del nostro pensiero (oggetti che vengono chiamati gli *elementi di M*)».¹⁹

Supponiamo di essere noto il significato dei termini *insieme* ed *elemento*. Esempio di *insiemi* è quello dei numeri 3, 7, 9, 33, che verrà denotato con $\{3, 7, 9, 33\}$. Il numero 7 è dunque *elemento* sia dell'insieme $\{3, 7, 9, 33\}$, sia dell'insieme dei numeri primi. Il fatto che x è elemento di un insieme M , verrà indicato con $x \in M$. L'intersezione $A \cap B$ degli insiemi A e B viene definita come l'insieme degli elementi comuni ad A e B, cioè che appartengono sia ad A sia a B. dunque in simboli:

$$A \cap B = \{x : x \in A \wedge x \in B\}$$

dove \wedge si legge “e”.

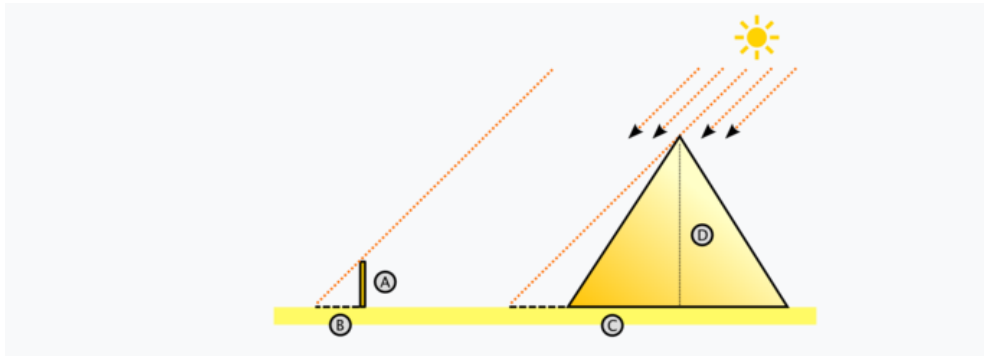
La geometria

La *geometria* nacque dall'esigenza pratica di misurare porzioni di terreno. Talete²⁰ ha portato dall'Egitto in Grecia il gusto della ricerca geometrica, poi affinata, ampliata, eretta, a un sistema nel corso di tre secoli. Diogene Laerzio colloca Talete in Egitto, paese che avrebbe visitato e dal quale avrebbe importato conoscenze sia nel campo della geometria sia della cosmologia. Egli sarebbe riuscito a misurare l'altezza delle piramidi egizie, misurando la loro ombra nel momento in cui la lunghezza dell'ombra di una persona è uguale alla sua altezza. Secondo Plutarco, Talete avrebbe stabilito con un bastone fissato per terra, che l'altezza di una piramide era in relazione alla lunghezza della sua ombra come l'altezza del bastone era in relazione alla lunghezza della sua ombra. Il metodo descritto da Plutarco è un'applicazione del teorema noto come “teorema di Talete”.

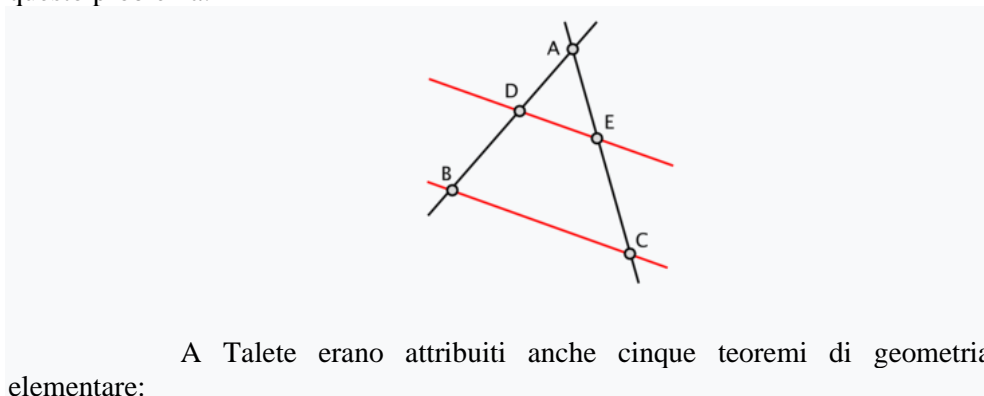
¹⁸ Georg Ferdinand Ludwig Philipp Cantor (San Pietroburgo, 3 marzo 1845 – Halle, 6 gennaio 1918) è stato un matematico tedesco, padre della moderna teoria degli insiemi. Cantor ha allargato la teoria degli insiemi fino a comprendere al suo interno i concetti di numeri transfiniti, numeri cardinali e ordinali. cfr. *Wikipedia, enciclopedia libera*

¹⁹ *Il linguaggio della teoria degli insiemi* in http://campus.unibo.it/170969/1/Insiemi-dispense_RIDOTTO.pdf

²⁰ Talete di Mileto (in greco antico: *Thalês*; Mileto, 640 a.C./625 a.C. circa – 548 a.C./545 a.C. circa) è stato un filosofo, astronomo e matematico greco antico. Da Aristotele in poi, viene indicato come il primo filosofo della storia del pensiero occidentale che iniziò la ricerca del «principio», identificato empiricamente nell'acqua, da cui tutte le cose si sarebbero generate. In questa tradizione quindi egli è considerato come uno dei sette savi dell'antica Grecia e come primo «filosofo», intendendo con questo termine, colui che per primo si occupò delle scienze naturali, matematiche, astronomiche. Il suo metodo di analisi della realtà lo rende una delle figure più importanti della conoscenza scientifica. cfr. *Wikipedia, enciclopedia libera*.



Per Eudemo, Talete avrebbe usato questo teorema anche per determinare la distanza delle navi in mare dalla terraferma perché ritiene che non ci sarebbe riuscito in altro modo, ma non si sa di preciso come avrebbe applicato il teorema a questo problema.



A Talete erano attribuiti anche cinque teoremi di geometria elementare:

- "Un cerchio è diviso in due parti uguali da qualunque diametro."
- "Gli angoli alla base di un triangolo isoscele sono uguali."
- "Se due rette si incrociano, gli angoli opposti al vertice sono uguali."
- "Due triangoli sono uguali se hanno un lato e i due angoli adiacenti uguali."

"Un triangolo inscritto in una semicirconferenza è rettangolo". Negli *Elementi* di Euclide²¹ (databili intorno al 300 a. C.) la geometria assunse infine la concatenazione logica. Euclide fu uno degli iniziatori dell'assetto assiomatico delle teorie matematiche e che prevede assiomi e teoremi, che sono

²¹ Euclide (in greco antico: *Euklédēs*; IV secolo a.C. – III secolo a.C.) è stato un matematico greco antico. È stato sicuramente il più importante matematico della storia antica, e uno dei più importanti e riconosciuti di ogni tempo e luogo. Si occupò di vari ambiti, dall'ottica all'astronomia, dalla musica alla meccanica, oltre, ovviamente, alla matematica. Euclide è menzionato in un brano di Pappo, ma la testimonianza più importante su cui si basa la storiografia che lo riguarda viene da Proclo, che lo colloca tra i più giovani discepoli di Platone, perché si occupò proprio della costruzione delle figure chiamate „platoniche”, cfr. *Wikipedia, enciclopedia libera*, <http://www.treccani.it/enciclopedia/postulato/>

conseguenza dei primi. Questo modello applicato a tutte le discipline scientifiche, ha permesso ad esse di appropriarsi alla metodicità attribuita loro fino ad oggi, perché l'assioma si trova alla base della matematica. Il matematico di Alessandria insegnava alla scuola fondata alla fine del IV sec. a.C. dal faraone Tolomeo I.

I teoremi di Euclide

Solo nei 13 libri degli Elementi Euclide enuncia e dimostra ben 465 *Proposizioni* o *Teoremi*, senza contare i *lemmi* e i *corollari*. A questi vanno aggiunte le *Proposizioni* contenute in altre opere. I due teoremi che nei manuali scolastici di geometria vanno sotto il nome di primo e secondo teorema di Euclide, sono in realtà dei semplici corollari della *Proposizione 8* del VI libro, che nel testo originale è così enunciata:

*«Se in un triangolo rettangolo si conduce la perpendicolare dall'angolo retto alla base, i triangoli così formati saranno simili al dato, e simili tra loro».*²²

Il primo teorema di Euclide

«In un triangolo rettangolo ogni cateto è medio proporzionale tra l'ipotenusa e la sua proiezione sull'ipotenusa.» Lo stesso teorema si può esprimere geometricamente come segue:

«In un triangolo rettangolo il quadrato costruito su un cateto è equivalente al rettangolo che ha per dimensioni la sua proiezione sull'ipotenusa e l'ipotenusa stessa.»

Il secondo teorema di Euclide

«In un triangolo rettangolo l'altezza relativa all'ipotenusa è medio proporzionale tra le proiezioni dei cateti sull'ipotenusa.»

Questo teorema può anche essere espresso come:

«In ogni triangolo rettangolo il quadrato costruito sull'altezza relativa all'ipotenusa è equivalente al rettangolo avente i lati congruenti alle proiezioni dei cateti sull'ipotenusa.»

Tutta la geometria di Euclide si poggia su cinque postulati che il matematico espone nel seguente modo:

1. *È sempre possibile tracciare una retta tra due punti qualunque;*
2. *È sempre possibile prolungare una linea retta;*
3. *È sempre possibile costruire una circonferenza di centro e raggio qualunque (ossia è sempre possibile determinare una distanza maggiore o minore);*
4. *Tutti gli angoli retti sono tra loro congruenti;*
5. *Data una retta e un punto esterno ad essa esiste un'unica retta parallela passante per detto punto.*

Il quinto postulato è conosciuto anche come *postulato del parallelismo* ed è quello che distingue la geometria euclidea dalle altre, dette non euclidee.²³

²² Quelli che seguono sono invece i due enunciati chiamati "*Teoremi di Euclide*" nei manuali moderni.

²³. Euclide, in *Wikipedia, enciclopedia libera*

Terminologia propria del sottocodice di matematica. Osservazione sugli esempi dati

Gli esempi forniti come testi di partenza miranti ad essere tradotti in un'altra lingua non presentano delle difficoltà nella struttura della frase (come aspetti lessicali, morfologici o sintattici), le parole adoperate facendo parte dalla lingua comune: “*in un triangolo l'altezza è ...*”, “*è possibile prolungare una linea ...*”, “*tutti gli angoli retti sono ..*”, ecc. Importante è solo saper tradurre la terminologia di specialità, parole come: “*teorema, postulato, congruenza, geometria euclidea*” ed altre. Per quanto riguardano le figure geometriche, esse resteranno identiche nel testo dalla LA, perché sono riconoscibili dagli studiosi di matematica in ogni lingua.

La terminologia specifica di questo sottocodice è usata da tutti gli specialisti che riconoscono i suoi segni specifici come nel caso di tutti i linguaggi speciali; per questo il traduttore dovrà essere un ottimo conoscitore delle singole discipline. Alcuni dei termini più diffusi usati nel linguaggio di matematica si possono ritrovare nel seguente:

PICCOLO GLOSSARIO

Addizione = operazione aritmetica con la quale si calcola la somma di due o più numeri (*addenti*); in algebra, operazione binaria, definita sugli elementi di un insieme, che gode in generale delle proprietà associativa e commutativa, ammette l'elemento neutro e, per ogni elemento, l'inverso;

Altezza = distanza di un punto da una retta o da un piano | *altezza di un triangolo*, distanza di ciascun vertice dal lato opposto;

Angolo = la parte di piano compresa tra due semirette (lati) uscenti da uno stesso punto (vertice);

Bisezione = divisione in due parti uguali di un ente geometrico, specie un angolo;

Ciclotomia = divisione della circonferenza in un numero d'archi uguali;

Congiunzione = in logica matematica, operazione a due argomenti, corrispondente al connettivo grammaticale e, che associa ai valori di verità V (vero), F (falso) di due enunciati un solo valore di verità che risulta essere V se, e solo se, gli argomenti sono entrambi V;

Corda = segmento di retta che unisce gli estremi di un arco di curva, in particolare due punti di una circonferenza;

Divisione = operazione aritmetica elementare, con la quale si calcola quante volte un numero contiene un altro numero, e se vi è un resto indivisibile; è l'inverso della moltiplicazione;

Dualità = *principio di dualità*, quello che afferma che un enunciato (postulato o teorema) relativo a due enti matematici (punto-retta, retta-piano, punto-piano, ecc.) è trasformabile in un altro altrettanto valido scambiando un ente con l'altro e adattando opportunamente l'enunciato stesso;

Estrazione = l'operazione con cui si estrae la radice quadrata di un numero;

Fattoriale = termine che per un numero intero positivo n , indica il prodotto dei numeri interi da 1 a n ;

Gradiente = vettore le cui componenti sono date dalle derivate parziali di una funzione rispetto agli assi del sistema di riferimento;

Interpolazione = determinazione dei valori intermedi di una funzione o di una grandezza in base a valori noti;

Ipotenusa = in un triangolo rettangolo, il lato maggiore, opposto all'angolo retto;

Logaritmo = esponente che si deve assegnare a una data base per avere un determinato numero;

Mediana = ciascuna delle retti o dei segmenti che in un triangolo congiungono un vertice con il punto medio del lato opposto;

Omologia = corrispondenza proiettiva tra piani sovrapposti in cui il luogo dei punti uniti è una retta;

Quadratura = procedimento per la definizione di un quadrato di area uguale a quella di una determinata superficie;

Quoziente = risultato della divisione, cioè il numero che moltiplicato per il divisore e sommato al resto dà il dividendo;

Radicale = il simbolo della radice con l'indice e col radicando;

Radice = la quantità che, elevata alla potenza espressa dall'indice del radicale, riproduce la quantità data o radicando: *radice quadrata; estrarre la radice cubica di un numero;*

Scomporre = scomporre un numero in fattori;

Somma = il risultato dell'addizione; anche, l'operazione del sommare, dell'addizione;

Traslazione = trasformazione geometrica che sposta punti corrispondenti nella stessa direzione e della stessa distanza;

Unione = operazione che a due insiemi, associa l'insieme di tutti gli enti che appartengono ad almeno uno di essi;

Variazione = ramo dell'analisi matematica che studia le procedure per individuare il massimo o il minimo valore di quantità dipendenti da una o più funzioni.

Artisti che hanno usato nelle loro opere pittoriche nozioni di matematica

Nel sottocodice di matematica non si tratta di una partecipazione affettiva da parte dell'autore come nel caso del sottocodice di letteratura o d'arte; qui, l'autore c'introduce, ci avvia e ci espone esattamente il punto di partenza e d'arrivo del suo ragionamento, usando il plurale di maestà "abbiamo dimostrato", oppure la forma verbale riflessiva "si è dimostrato", non tanto per la modestia propria del teorico o dello studioso, ma per l'oggettività del percorso narrativo di questo tipo di testi.

La matematica è la scienza la più complicata e astratta.

Oggi le scienze sono più ermetiche, le funzioni più astratte dell'espressione artistica del realismo. Ma la matematica che sta alla base di tutte le scienze, ha influenzato anche l'arte. Basta a pensare solo a Leonardo da Vinci, il più grande rappresentante dell'umanesimo, che ha creato le sue opere pittoriche dopo aver studiato e poi scoperto tante leggi scientifiche nella natura circostante. Sullo studio delle proporzioni, delle distanze e dei rapporti esistenti tra esseri, oggetti e

fenomeni si basano le arti - l'architettura, la scultura, l'arte fotografica e cinematografica, la riproduzione delle immagini alla TV o sul computer ed ancora altre.

Nella pittura, il cubismo²⁴ si avvicina più delle altre arti alla matematica. Per esempio i pittori Dalí²⁵, Picasso o Braque hanno trovato più espressività nel cubismo. Georges Braque²⁶, il pittore francese, inventore assieme a Picasso di nuove maniere di dipingere, ha espresso in delle forme astratte geometriche, non solo uomini, ma anche uccelli, pesci, oggetti, usando un ricco laboratorio e anche la tecnica del collage. Pablo Picasso²⁷ artista di gran vitalità creativa che ebbe un'immensa e multiforme opera, ha trasformato gli oggetti che lo circondavano immaginando sempre delle nuove forme. I due suoi periodi creativi di "blu azzurro" e "rosa" appartengono al neoclassicismo; l'artista passò poi al soprarealismo con la "Donna in poltrone" e all'espressionismo con la "Donna che piange". Un'influenza schiacciante ebbe sugli altri artisti la prima pittura cubista dalla storia: "Le donzelle d'Avignon".

Conclusioni

«Il linguaggio scientifico è, per principio, un neo-linguaggio». ²⁸ I linguaggi scientifici moderni si formano nella loro specificità separandosi dalle lingue naturali. La filosofia della scienza neopositivista ha teorizzato questa

²⁴ movimento pittorico che prese avvio in Francia intorno a 1907 dall'opera di P. Picasso e G. Braque, caratterizzato dalla disintegrazione della prospettiva e dalla scomposizione delle figure in forme geometriche, cfr. *Il Grande Dizionario garzanti della lingua italiana*

²⁵ Dalí, Salvador, pittore catalano (Figueras 1904-ivi 1989). Artista tra i più incisivi del Novecento, dopo una breve parentesi nel gruppo surrealista ne fu escluso per le sue simpatie per i regimi di destra. In D. il surrealismo assunse un carattere individualistico, ironico e provocatorio (famoso le trovate pubblicitarie e scandalistiche e i saggi autobiografici come *Le journal d'un génie*, 1964). Tra le opere più conosciute: *Femme dormant dans un paysage* (1931, Venezia, Fond. P. Guggenheim); *La persistance de la mémoire* (1931, New York, Mus. of modern art), cfr. *Enciclopedia Treccani*, <http://www.treccani.it/enciclopedia/salvador-dali>

²⁶ Georges Braque (Argenteuil, 13 maggio 1882 – Parigi, 31 agosto 1963).

Insieme a Picasso si rende conto che, spezzando troppo la superficie pittorica, i suoi singoli frammenti non sono più ricomponibili virtualmente e l'opera si avvicina sempre più ai caratteri dell'astrattismo; infatti i cubisti non vogliono perdere la riconoscibilità dell'oggetto. Queste idee le porteranno nel cubismo sintetico, evoluzione dell'analitico a partire dal 1912, fino al 1914, quando Braque verrà richiamato al fronte.

²⁷ Pablo Ruiz y Picasso, semplicemente noto come Pablo Picasso (Malaga, 25 ottobre 1881 – Mougins, 8 aprile 1973) è stato un pittore, scultore e litografo spagnolo di fama mondiale, considerato uno dei protagonisti assoluti della pittura del XX secolo. Snodo cruciale tra la tradizione ottocentesca e l'arte contemporanea, Picasso è stato un artista innovatore e poliedrico, che ha lasciato un segno indelebile nella storia dell'arte mondiale per esser stato il fondatore, insieme con Georges Braque, del cubismo. Dopo aver trascorso una gioventù burrascosa, ben espressa nei quadri dei cosiddetti periodi blu e rosa, a partire dagli anni venti del Novecento conobbe una rapidissima fama: tra le sue opere universalmente conosciute *Les demoiselles d'Avignon* (1907) e *Guernica* (1937)

²⁸ Gaston Bachelard, *Le matérialisme rationnel*, Presses Universitaires de France, Paris, 1972

separazione e ha chiarito a che esigenza risponda: „i linguaggi scientifici, a differenza degli altri linguaggi, tendono a costituirsi come sistemi a struttura sintattico-semantica determinata; inoltre, mentre le lingue naturali sono sistemi completi di comunicazione dotati di apparati complessi di messa in situazione del messaggio, i simbolismi scientifici tendono a semplificare il proprio apparato comunicativo, facendolo coincidere con la riconoscibilità universale degli schemi logico-formali del calcolo. Su queste basi, il neopositivismo ha pensato la scienza secondo il modello di una “lingua” a struttura determinata, o di un calcolo”.²⁹

Tra i linguaggi scientifici esistono dei rapporti d’interdipendenza dovuti alla meta comune ch’essi hanno, cioè lo studio dei fenomeni per scoprire nuovi elementi, di nuove leggi dopo l’osservazione del mondo circostante. Certamente la fisica, la chimica, la biologia avranno sempre bisogno della matematica; ma non si può affermare a priori che esse continueranno a progredire grazie ad un sempre maggior intervento di metodi matematici. D’altra parte, se si pensa che rintracciare nella natura delle leggi generali, significa creare le premesse per un’impostazione matematica della ricerca, si deve ritenere che ogni reale progresso delle scienze naturali sia effettivamente subordinato alla possibilità di applicare metodi matematici.

Senza la matematica nessun architetto avrebbe potuto disegnare un progetto per la costruzione di un edificio civile o industriale, socio-culturale, di un ponte, di una diga o di una centrale atomica, insomma per qualsiasi tipo di struttura e non solo questo. Sono tanti i campi nei quali non si può svolgere una certa attività senza l’aiuto della matematica, basta pensare non solo alla contabilità, alle attività finanziarie-bancarie, all’informazione del computer che trasforma in cifre la realtà della vita sociale, economica, politica e culturale di oggi. Basta solo pensare ai dati forniti dalla statistica dei mass-media sulla popolazione, sulle condizioni meteo od altre di tutto il nostro pianeta.

La traduzione dei sottocodici e sotto sottocodici tecnico-scientifici che è una traduzione semantica per eccellenza, visto il carattere esatto dei suoi elementi lessicali e delle sue varie forme di uso (formule, cifre, frazioni, figure geometriche, ecc.) richiede una vera competenza linguistica da parte del suo autore, che dovrà essere uno specialista come l’autore del testo di partenza. Pure se il testo scritto non avrà molte parole e frasi, come uno letterario, esso non potrà essere espresso nella LA che in perfetta concordanza dal punto di vista scientifico, con il testo dalla LP. Soprattutto quando si tratta di un testo di matematica!

Bibliografia e referenze bibliografiche

Maria Luisa Altiera Biagi, *La grammatica del testo*, Mursia editore, Milano, 1994
Andrei Bantaş, Elena Croitoru, *Didactica traducerii*, Editura Teora, Bucureşti, 1998

²⁹ Silvana Borutti, *Traduzione e linguaggi scientifici moderni - L’Invenzione del linguaggio della scienza moderna*, in “Tradurre – pratiche teorie strumenti, numero 6 (primavera 2014) Teorie

- Otilia Borcia, *Percorsi cognitivi traduttologici – la traduzione delle varietà diatopiche e diafasiche sottocodice di specialità*, Editura Oscar Print, București, 2005.
- Maurizio Dardano, Pietro Trifone, *La lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1996
- Gianfranco Folena, *Volgarizzazione e tradurre*, Einaudi, Torino, 1991
- Claudio Magazzini, *La lingua italiana. Profilo storico*, Il Mulino, Strumenti, Bologna, 2002
- Silvana Borutti, *Traduzione e linguaggi scientifici moderni - L'Invenzione del linguaggio della scienza moderna*, in “Tradurre – pratiche teorie strumenti, numero 6 (primavera 2014) Teorie”
- Leon Levițchi, *Manualul traducătorului de limba engleză*, ed. Teora, 1993
- Bruno Osimo, *Manuale del traduttore – guida pratica con glossario*, Hoelpli, Milano, 2002
- Domenico Parisi, *Il linguaggio come processo cognitivo*, Zingonia, Bergamo, 1977
- Giovanni Prodi, *Analisi matematica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1975
- Peter Torop, *La traduzione totale*, Università di Tartù, trad. Bruno Osimo, 1995
- *** *Enciclopedia Italiana delle Scienze – Scienze tecniche - Matematica-Fisica I*, stampato in Italia – Istituto Geografico De Agostini – S.p.A. – Novara, 1970
- *** *Il Grande Dizionario Garzanti della lingua italiana*, 2004
- Enciclopedia Treccani* (http://www.treccani.it/enciclopedia/matematica_%28Enciclopedia-Italiana%29/)
- Wikipedia, enciclopedia libera*

Image Pole and Object Pole. Cognitive Grammar Applied to Mediated Visual Experience

Mircea Valeriu DEACĂ
University of Bucharest

Abstract

The present paper argues for the application of a series of notions from the Cognitive Grammar, and Dynamic systems theory to film analysis. Seeing a perceptual object, attending a visual target and constructing an image are dynamic conceptualizations. Between the expressive channel and the content channel of the conceptualization a circular loop is engaged. Expressive perceptual cues are causes and effects of content conceptualizations. Cinematic viewer can attend to the object depicted by an image or can focus on the features of the image as artifact. The viewer applies the attentional schema (similar to the body schema) in order to apprehend the viewing action underlying image conception. This distinction is further enriched by the type of constituent construal: modifier or complement construction (or “process internal modifier”). The viewer can focus his attention to the objective properties of the conceptual target attended – how things are - (the referent of the image or the image) or the appearance of the target – how things look like -, i.e. qualia as appearances consciously experienced. Four main types of image understanding construals are described.

Keywords

Cognitive grammar, film analysis, conceptualization, categorization, construal, cinematic conceptual construction, simulation, cinema.

1. Introduction. Maximal objectivity and maximal subjectivity

In this section I explore the relationship between the image pole and the object pole of the conceptualization of a visually mediated stimulus. Langacker describes the construal of the viewing arrangement with reference to visual perception. His observations start from the standard situation where all one’s attention is directed to the object conceived, and there is “hardly any awareness of yourself or your own immediate circumstances” (Langacker 2008: 77).

“This viewing arrangement therefore maximizes the asymmetry between the **viewer** and what is viewed, also called the **subject** and **object** of perception. In this polarized arrangement, where the asymmetry in viewing role is maximized, the viewing subject is said to be construed with maximal **subjectivity** and the object with maximal **objectivity**. Subjective construal is characteristic of the viewer’s role as such - as an offstage locus of perceptual experience that is not itself perceived. Conversely, objective

construal characterizes the onstage focus of attention, which (at least in that capacity) does not engage in viewing. By virtue of being attended to, an entity construed objectively is clearly more prominent than it is when construed subjectively. [...] When I am wearing my glasses, for instance, they are essentially part of my visual system, hence subjectively construed and nonsalient. They help shape my visual experience, but barely, if at all, do I see the glasses themselves. They become salient, however, when I construe them objectively by taking them off and looking at them”

(Langacker 2008: 77).

Under normal circumstances the film viewer (the **cinematic viewer**) constructs a maximal subjective construal of the medial representation (i.e. the **image pole**), and grants salience to the profiled object (the **object pole**) construed with maximal objectivity. The experience of the viewing act is grounded in the actual situation of the *here* and *now* of the perceptual experience of the mediated representation; in this case the visual channel of expression is “**used**”. However, when we encounter mediated representations, there is always the possibility of metadiscourse, i.e. the viewer can focus on the artifact image, in which case, the features of the image pole are attributed to the image pole as an object of perceptual awareness grounded in the speech situation of the cinema display (e.g. speaker in verbal context) and cinema viewer (e.g. hearer); here, the visual channel of expression is “**mentioned**”. In other words, the “visual system” designated by the image pole is no more “subjectively construed and non-salient” but becomes salient and is construed objectively.

The filmic mediated representation, i.e. the **Image pole**, is an instance of a schematic processual relationship scanned sequentially. The concept of image is an instantiation of the “attention schema” (Graziano 2013). The dynamic attention schema is dependent on the elements involved in its description. An image can be described as a transitive relationship of attention (A), which involves two schematic elements: the *viewer self* (V), and the *object viewed* (O). Thus the image is construed as a schematic **VAO**. The viewing relationship is an *attentional act* (A). The V corresponds to the trajector and the O to the landmark of the relationship. For conceptual purposes, the V can be instantiated as an “entity”, an “experiencer”, a “conceptualizer”, a “camera” or as the “screen display” (Branigan 2006). The cinematic viewer has the freedom to conceptualize the schematic element V in different possible domains of instantiation construed by different goal concepts or contexts.³⁰

When the image is **used**, *attention* (A) is an instance of the viewer’s attention schema. This instantiation constructs the perceptive and cognitive mechanism of the viewer (Graziano 2013). The attention schema is the way in which the brain reconstructs, or models, a brain state meant to be a descriptive and performative model of attention (2013: 125). Since the awareness mechanism is intentional, i.e. directed at an external object of awareness, the profiled object

³⁰ For Cavell photography and film are mediated / opaque experiences that display the “world viewed”, i.e. the “condition of viewing”, and allow the viewer to contemplate the world “from behind the self” (Cavell 1979: 102).

represented by the image is salient. Construed subjectively, the perceptual experience of awareness is devoid of salience, and displaced to the background of the conception. The perceptual experience of viewing is an instantiation of the attention schema. It can be used but it cannot be accessed per se as an object to be inspected³¹ ; in this sense, it is virtual.

When the image is **mentioned**, it is conceived objectively, i.e. it is a perceptual experience that is perceived, and rendered the onstage of the focus of attention. The features and the experiential properties of awareness as profiled by the expressive channel of the image-artifact are rendered prominent. Construed objectively, the whole process of conceptualization is grasped by the cinematic viewer as an O, i.e. it is reified as a process scanned in a summative way. The head of the semantic construction is the attentional event (A).

The **Object pole** – be it the image or the object represented - is also a conceptual construction that instantiates a VAO schema. The object profiled accommodates a relationship of attention in its semantic description. The head of the semantic construction is the O. The object is conceived objectively and the attention act of the viewer is construed subjectively as an offstage locus of grounding.

The **Image pole** and the **Object pole** are components at a “lower” level of conceptualization. They function as a “dual baseline whose mutual elaboration yields a composite structure of greater complexity” (Langacker 2016: 422). The direction of composition proceeds from “lower” to “higher” level by elaboration, where each stratum provides the basis for arriving at the next.

Even if a common cognitive model subsumes both conceptual processing activities, visual ones, as opposed to verbal constructions, have the peculiarity of being grounded in the virtual action of viewing. The conceptualizing act of a cinematic viewer is expressed as an attentional act while the one of the hearer is a conceptual act of understanding. The global composite conceptualization of the filmic expression contains two local subcomponents. The first is the attentional schema immanent in the image pole (V-A-O), and the second one in the object pole (VA-O). Therefore, the global conceptualization of the actual cinematic viewer contains two local conceptualizations at a lower level of conceptualization [(V-A-O) – (VA-O)]. This composite conceptualization - [(V-A-O) – (VA-O)] - is grounded in its turn in the awareness schema of the cinematic-viewer, and displays a wider scope of awareness than the component poles taken separately. This higher order global conceptualization can be designated as the *self* (S) of the cinema viewer + his *attentional* schema (A) + the *object* of his awareness (X)

$$\{ \text{self (S) + attention (A) + object (X) [(V-A-O) – (VA-O)] } \\ \text{Image pole - Object pole}$$

To rephrase, we can say that the **Image pole** *or* the **Object pole** can be alternatively **objectively construed**. In this case the non focused viewing entity,

³¹ It can be accessed in conscience as self awareness of a body engaged in a conscious act but not viewed. The object of meta-conscience is not conscience per se but a body / self that is engaged in a perceptual experience.

e.g. the cinema viewer, is subjectively construed. In a **subjective construal**, the viewer's role is non-salient. If the profiled object pole is construed subjectively then the image pole also becomes non-salient. If the image pole is construed subjectively then the cinematic viewer's subjectivity is by default non-salient – and the object pole is objectively construed.

2. Attention is focused on the perceived object

2.1. Modifier and complement

Typically, the image pole is a dependent component since the viewer is not able to perceive it without the information made available by the object. The image is a virtual operation performed on the object attended to. Once the viewer focuses their attention on the object, the object gets prominence, e.g. is foregrounded as a felt presence, and inhibits the perception of the image per se. The image that mediates access to the object is an instantiation of the attention schema. As with the attention mechanism, the image is “filled” with the features of the object attended to but cannot be accessed per se. The object viewed is attended to with maximal objectivity on the foreground of focus of attention. The object is the head (i.e. the primary focus) of the composite construction. The perceptual operation done by the viewing act (a VAO relationship schematically expressed) is dependent on the substantive element which is the object attended.

The viewer can adopt an image-use construal in which the object viewed is the head of the construction. In the following examples, *the door* is the head of the semantic construction. The global construction inherits the profile of the head component. The viewer will focus on the object viewed.

The modifier construction. Let us now translate the verbal expression *nearby door* in visual terms. *Near* is the verbal equivalent of the viewing process, e.g. VAO. The expression *nearby door* can be imagined as a close shot of a door. *Nearby* is the proximity relationship taking place between a trajector (*a door*) and a landmark (*the spatial quality of being close or at a distance*), i.e. the image pole. The object pole is the elaboration of the object perceived (*a door*).

The image pole is a modifier that contains the trajector's e-site and is dependent on the autonomous head. The head is an elaboration of the schematic trajector accessed via an act of attention done in proximity, e.g. *near*. *The door* is a *nearby door*. (This is **case A.1** in the following argument). *Nearby* is a **perceptual reference point** for the object attended to. As such, it conflates the poles of the relationship of attending. *The door* is the head of the composite construction, and is also the **trajector** located or rendered accessible by the perceptual reference point. *The door* elaborates a schematic component (i.e. an e-site) of the area of control of the trajector present in the *nearby* relationship. *The door* is a trajector of a location relationship (e.g. a position defined on a location axis, near vs. far). In other words, the VAO of the image pole conception is conflated in a reference point for a trajector.

The complement construction. A more elaborate construal can be imagined in the case of the verbal expression *near the door*. Here *near* is the head of the composite construction. *The door* elaborates the landmark of the spatial situation: *something^{trajector} is near something else^{landmark}*. In visual terms, *something is near the door*. The **object pole is a complement** of a landmark of the

relationship inherent in the image pole. In this construal, the image pole is the head of the global construction.

But one can imagine a different construal for this expression by keeping the primary focus on the object pole and construe the **image pole as the complement**. (This is **case B.2** in the following argument).

In this construal, the image pole (VAO) reported as *near the door* is an elaboration of a schematic e-site contained *in* the spatial conceptualization of *the door*. It should be emphasized that, in this circumstance the primary focus (the trajector object *the door*) is identified relative to a landmark setting (the surrounding area in which it is situated). The object is – in this relationship – the figure trajector and the setting is the ground landmark.

The complement elaborates the landmark of spatial location inherent *in* the conception of *the door*. In the complement construction the image pole gets more salience, and the object loses the full autonomy status. The global construction inherits the elaboration of the head *via* the profile of the complement. The viewer-spectator still focuses on the O, the head component. It should be pointed out that, in this particular semantic construction, the V is still a schematic element and that the composite construction elaborates a more detailed conception of the dependent e-site component internal to the field of control of *the door*. In other terms, the composite construction elaborates the qualities of the object as profiled by the image (VA); the proximity qualia, in this case.

Between *the door* and its connected locative aspect, there is a strong connection based on the conceptual reference point of access. The object is a **conceptual reference point**. The profiled relational concept connects two participants: the door and the proximity qualia. Each participant belongs to the dominion of the other in an interconnected sequence of reference points and dominions. As Van Hoek notes “each reference point serves as the vantage point for ‘viewing’ the conceptions farther down in the complement chain” (Van Hoek 2007: 411) (**Figure 1**).

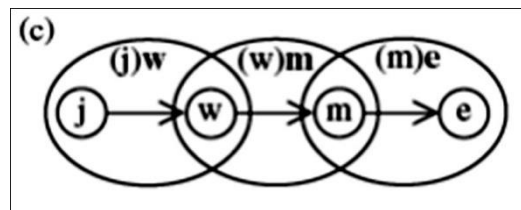


Figure 1 (Langacker 2006: 411).

In this configuration *near*, at a local level, is a kind of modifier characterizing the landmark, e.g. the proximity qualia, connected with the main profile, e.g. *the door*. It is a modifier that corresponds to “some internal part of the unprofiled base of the conception described by the” profiled object (Van Hoek 2007: 908). At a higher integrated level, *near* behaves similarly to a complement since it elaborates a participant in a relationship that is head-profiled (i.e. is the primary focus of the composite conception). The relationship internal to the dominion of *the door* is non-processual, i.e. it is apprehended holistically rather

than sequentially. Van Hoek designates these particular cases of complement-like modifiers as **process-internal modifiers**. They typically describe:

- a. participants in the scene which do not correspond to direct (i.e., profiled) participants in the relation profiled by the verb;
- b. the spatial or temporal setting; and
- c. additional characteristics of the central participants, such as their appearance, intentions, or feelings”

(Van Hoek 2007: 908).

Features of the image elaborate the spatial proximity of the object or the conceptual accessibility of the object (a secondary landmark); it is, for example, graspable object or a distant one. The viewer can focus on the proximal vs distal quality per se or can focus on the object as a reachable or unreachable one. The attribution has the object as head target of the conceptual construction.

If we take into consideration a common window of awareness that includes the global connection between the individual conceptual constructions - where the image pole is either a modifier or a process-internal modifier - we find that a circular coupling takes place. *The door* characterizes the trajectory of the modifier image, and the composite image characterizes in more detail the spatial landmark of the proximity relationship in which *the door* is. *The door* explains the intentional object of the schematic attention schema inherent in the image pole, and the qualia of the image explain the schematic features of the object pole. At a local level of awareness (a local processing window of attention) the cinema viewer processes the poles in a pairwise grouping. At a given moment both processes are grouped in an emergent circular coupling and the cinema-viewer has a global integrated awareness of the composite conceptual structure.³² In a recursive loop the focus of the viewer on the image pole elaboration will have effects on the conceptualizing of the object viewed since it elaborates in more detail the schematic localization of the object. And since the object is thus enhanced as a more elaborate entity, the resulting conceptualization will, in its turn, have an augmentative effect on the image elaboration of the schematic qualia implicit in the e-site of the object pole.

Let us **recapitulate briefly**. The object pole elaborates and is categorized by the image modifier e-site or, alternatively, an e-site internal to its description is elaborated by the profiled complement image pole (i.e. a process-internal modifier).³³ From the perspective proposed here, the two subcomponents control each other. They mutually influence and constrain each other. Moreover, the

³² See Langacker about processing windows in different time scales and sequence of processing (2016:408-409).

³³ See also the distinction between “objective properties” of objects and “appearances” characterized as response-dependent properties made by Prinz (2012a: 20). People can report on both objective properties and appearances of objects, i.e. *qualia* as appearances consciously experienced. See also a discussion in Nöe (2004: 165) where perception is a “way of finding how things are from an exploration of how they appear”. How things look depends on that one is interested in or in how one probes the thing viewed. Smith mentions the label of “phenomenal information properties” (using an expression Daniel Dennet credits to Peter Bieri) (Smith 2017: 108).

resulting system constrains the conceptual boundaries of the entities in an emergent manner. **Figure 2** (a) (*The door*) elaborates the schematic primary participant inherent in the relationship (*nearby door*), and (c) (the relationship *near the door*) elaborates the schematic locative relationship inherent in the meaning of *the door* due to the constraint enclosed in the composite conception, *near the door*; (b) characterizes the situation where *the door* is the complement of the head relationship, *near*.

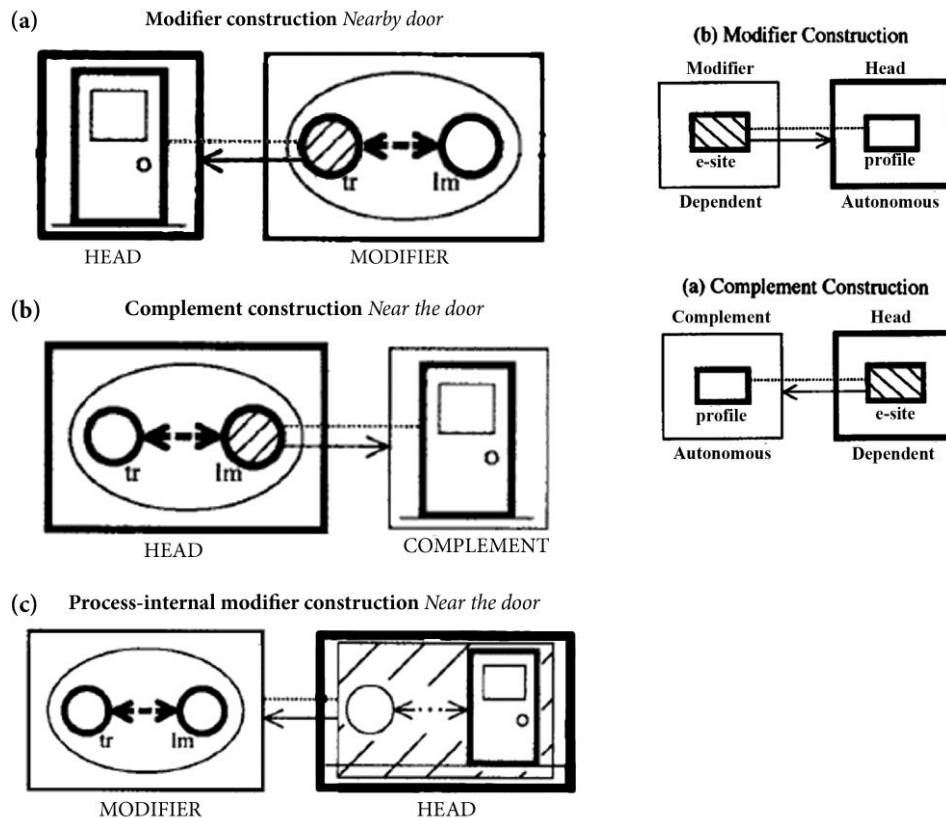


Figure2.

Further combinations can be anticipated if we take into consideration the stacking of different levels of analysis admitted by cognitive grammar. Relative position of the camera, scaling of the object, lights, depth of field, focus and movement are distinguishable characteristics of the image. The features of the image are qualia that can be inspected as autonomous elements *or* can be bound / fused with the object pole in the manner explained. The features of the image cue the viewer to invoke a domain of quality, a quality space such “proximity”, color, dimension, focus, or movement; this quality space is inherent in the field of control of the object construed as head of the conception.

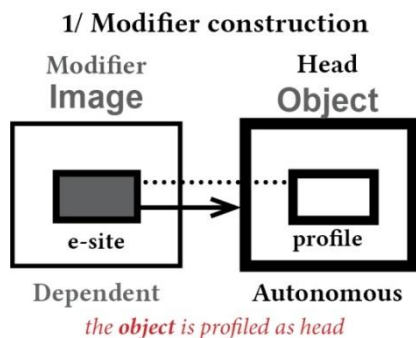
Viewers can focus on those qualia but, as a result, a different construction follows, i.e. one in which the image is the head of the conceptual construction. Nevertheless, the elements cited, at a lower level, are still modifiers dependent on

the profiled elaboration O. Since a categorizing relationship is established between the e-site and its elaborate counterpart, the profiled element is categorized by the e-site.

2.2. Case A.1: Modifier construction – the object is the primary focus

Case A.1 is the construal in which the viewer places emphasis on the object inscribed in a visual perception. The visual perception can be analyzed as composed of several distinct processes. The visual object is 1/ selected from the visual array; 2/ its attributes are bound into a unitary visual percept; 3/ the object is categorized, i.e. it is matched by pattern completion to a complex simulation of a category based on a model, and 4/ knowledge about its use is evoked. These processes work in parallel and generate the emergent construct, i.e. the elaborate conceptualization. The construal is a proactive – action dynamic – process that has an action-component and an oscillatory phase, i.e. a state of equilibrium is generated after a period of oscillation between prediction and error-prediction feed. The action-aspect is brought by the dynamic nature of the control cycle, its inherent movement-aspect and by its enactive nature. The object is captured by the perceptual control cycle.

The viewer directs his attention towards an object that is head-autonomous and projects the qualia of the image on the elaboration of the object. For instance, in the expression a *pink fish*, the user of the verbal construction is focusing on the *fish*. The expression profiles or “speaks” about a *fish that is pink* not about *pink*. Similarly, in *nearby door* the focus is on *door* (not to the proximity). The features of the image are attributed to the object. For instance, camera proximity and close-up framing are projected as the scale of the object. (Figure 3) In a metaphoric construal, scale is further on mapped as significance. The image pole is a **modifier**.



Three Colors: Blue (Krzysztof Kieslowski, 1993)

Figure 3.

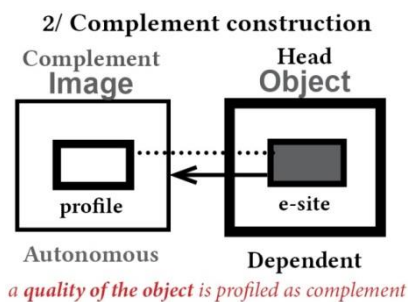
2.3. Case B.2: complement construction (process internal modifier) – the object is the primary focus

In case B.2 the viewer still attends to the object pole in the image. They see a character that has in its dominion a particular quality rendered salient or elaborated by the image. The quality belongs to a quality conceptual space. “Proximity” is one instance of this conceptual domain of interaction. This quality is highlighted as an **appearance** of the object. It is still the object that is “blue” or “extremely close”. The dynamic pattern of the conceptualization has changed

making an important semantic difference. For instance, based on this construal, the viewer can focus more effectually on the mental-emotional aspect of the character, as in **Figure4** (b). The viewer is here less interested in the identification of the character and its place in space. The qualia of proximity is elaborated by the image pole that depicts the character. The direction of categorization and control has its origin in the object pole. The character is *close*. The image is only a filter that shows the appearance properties of the object. The blue filter of the image pole in Figure 4 (a) is still attributed to the character and not the image. Profiling the appearance favors the constraining of the overall conception to a particular dynamic pattern over the meaning of the components.

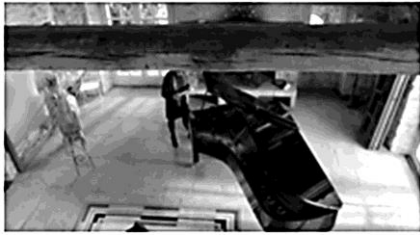
In these examples, the cinema viewer is less interested in identifying the V of the image pole and is allowed to interpret the virtual V' of the object pole attention schema as an instantiation of the character's point of view on themselves. In other words, the cinema viewer is contemplating how the character is imagining their situation. Hence, the image has a subjective (e.g. affective and mental) tone.

The shift from the modifier construal to the **process-internal modifier** of the image pole is gradual.³⁴ The image pole is incrementally gaining the foreground of the conceptualization. The image is categorized by a subcomponent of the character's dominion. The image profiles a secondary focus belonging to the entity's dominion. This secondary landmark can be the active zone that gives a perceptual access to the dominion of the character. As a conceptual point of reference it is an aspect or a component quality of the entity depicted as the object.



(a) *Three Colors: Blue* (Krzysztof Kieslowski, 1993). A blue toned filter blurs the picture.

³⁴ A thing or entity is the gestalt-like emergent product of a series of mental operations connecting the component elements. "A thing is a set of interconnected entities which function as a single entity at a higher level of conceptual organization [...] when entities are interconnected, we can focus either on the interconnecting operations or on the group they establish. By focusing on the interconnections, we conceptualize a relationship. We conceptualize a thing by focusing instead on the group that emerges and construing it as a single entity for higher-level purposes." (Langacker 2008: 105-108).



(b) *Three Colors: Blue* (Krzysztof Kieslowski, 1993)



(c) *Three Colors: Blue* (Krzysztof Kieslowski, 1993)

Figure 4.

This construal is often used in impressionist film shots. (Figure5)



Le Brasier ardent (Ivan Mozzhukhin, 1923). The blurred image is not a POV but an illustration of the mental state of the character.



La folie du Docteur Tube (Abel Gance, 1915); quoted by Jullier (2014: 16). Initially the warping of the image was meant to depict the warping of the character's body.



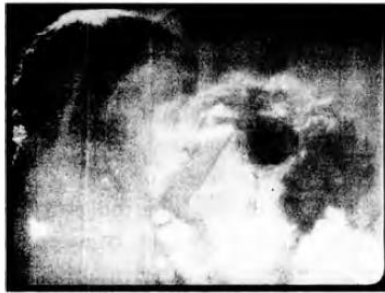
Menilmontant (Dimitri Kirsanoff, 1926)

The scratching of the image profiles the affective mental state of the character.



(a) (b)
El Dorado (Marcel L'Herbier, 1921)

Erasure of the film profiles the fact that the character is feeling rejected by fellow women. In (a) she sees herself as ignored, "erased" from focus. In (b) she gains prominence and the women direct their gazes at her; she is the "center" of attention.



Napoleon (Abel Gance, 1927)



Feu Mathias Pascal (Marcel L'Herbier, 1925)

Figure 5 –(Bordwell and Thompson 2003: 92).

2.4. The reversed B.2.

The mechanism described in Case B.2. can be applied to the diegetic viewer, the V stipulated by the transitive relationship of viewing schematically inherent in the object pole. Features of the image are elaborations of a particular mental process, and are attributes of the subjectivity that observes the object from an external vantage point ($[\{v'a'o'\}V]$ AO). Under normal circumstances this conceptualization is less probable since the error prediction from the visual array cues the cinema viewer to identify the character and not the viewer of the character.

The object pole is analyzable as a relationship between an object (the self of the character) and an external “viewer”. The image pole elaborates the external participant v' that is schematically included in the object pole's internal dominion. This v' is within the boundary of the character's dominion. It should also be noted that the V intrinsic to the image pole and the V of the object pole can be fused.

The conceptualization is dynamic and admits different patterns of conceptual scanning of the same expressive channel. For example, mentally scanning a *scar from elbow to hand* is a different conceptualization from the sequential scanning of *ascar from hand to elbow*. For instance, in a context where the frame of reference is absent, the movement is in phase superposition, i.e. it is an ambiguous figure where figure and ground are “entangled” (i.e. the state of a closed system where its components are in a state of superposition). A close shot that tracks the above mentioned scar, by disentanglement, will elaborate either the displacement of the camera (V) or the movement of the hand in front of the camera.

A similar phase transition that implies the reconceptualization of the direction of control between the ground-baseline and the figure-elaboration is present in shots that depict characters in a compartment. coach At the beginning of the cinematic gag the movement of a separate train seen through a window is attributed to the image pole (the train compartment is moving) but in reality it is the object pole that has the movement attribute (the train outside is moving).

In a recent TV series *Homecoming: Helping* (Micah Bloomberg, Eli Horowitz, Sam Esmail, 2018-) (min. 27.25) the final shot of episode 5 from season

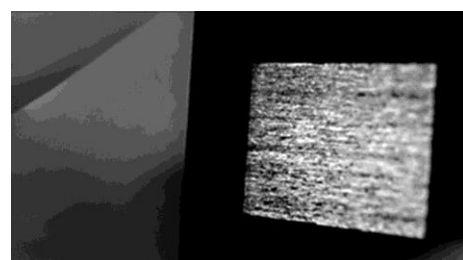
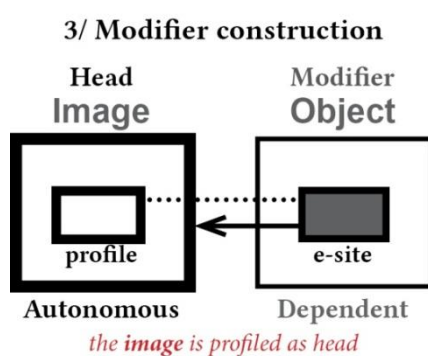
1 (*Helping*) admits this shift of focus (min. 27.25). The extended duration of a shot depicting a bird that a character is contemplating cues the phase transition. The same shot is first under a construal where the features of the image pole elaborate the viewer of the object pole (the shot is a POV). The cinema-viewer looks at the way a character has optical access to a bird, e.g. *it is a bird seen by someone*. After a period of exposure, the cinema-viewer senses the absence of the character and the object pole gradually gets prominence, e.g. *it is a bird in an empty room*. In other words, the composite construction shifts from the appearance of character point of view to full access (unmediated) to the object pole in an objective shot. Metaphorically speaking, the scene depicts the gradual disappearance of the character from the world.

3. Attention is focused on the perceived image

3.1. Case A.3: Modifier construction – the image is the primary focus

Since the attention of the cinema viewer in B.2 is already fixed on the image, the prominence of the image pole can be further scaled up. By means of conceptual warping, the image pole gains autonomy. The cinema viewer can focus on the screen as a cue for the elaboration of an autonomous conceptual domain. The artifact thus targeted by the attentional process gains a perceptual salience in the figure-ground alternation. Obviously, in this extreme case, the cinema viewer has to disentangle themselves from perceptual categorization / apprehension of the object depicted by the image. In a typical film experience (e.g. a narrative classical film) diegetic cues inhibit the perception of film as artifact. Few cues are available that allow the cinema viewer to fasten attention on film as an audiovisual artifact. Focusing on the border between the inner and outer frames is one of them.

The cinema viewer apprehends a kind of image artifact. The object pole is apprehended here as an image-type and the profile of the image pole instantiates a token-image, i.e. a sample of the concept of image. The domain of images is a continuum of different screen displays. The particular image the cinema viewer has in front of him elaborates just one of those. (Figure6 (a) and (b)).



(a) *Three Colors: Blue* (Krzysztof Kieslowski, 1993)

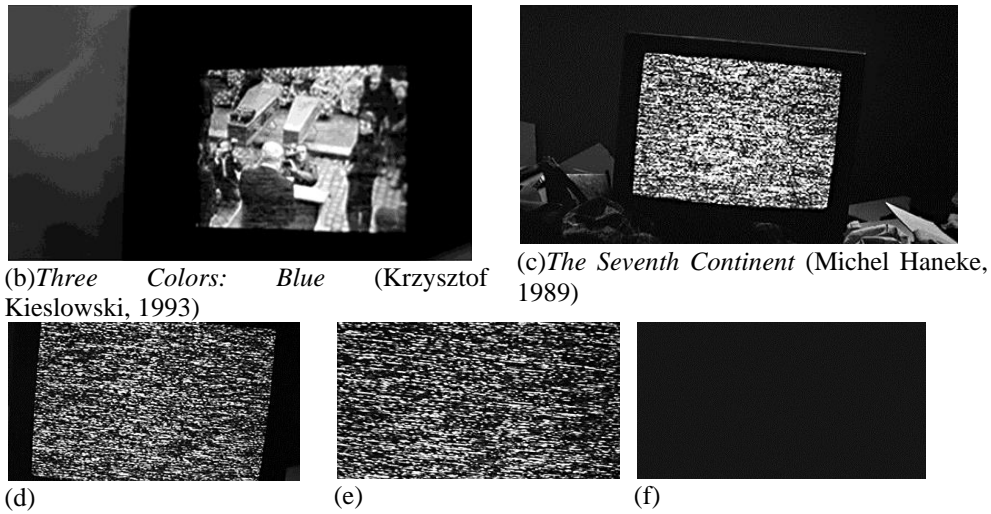


Figure 6

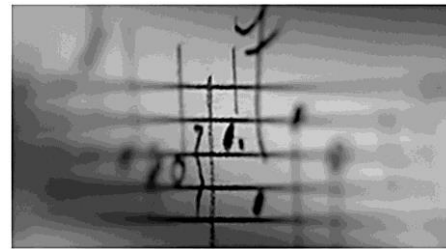
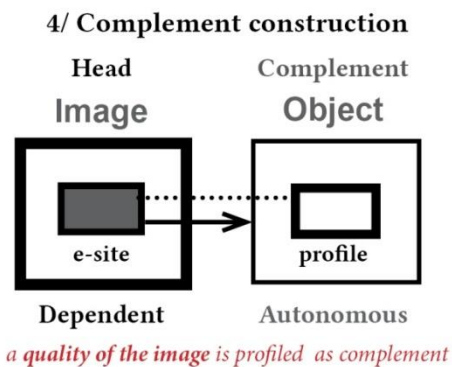
As a reference to abstract cinema, Michael Haneke shows at the end of *The Seventh Continent* (Michel Haneke, 1989) the incremental transition from the depiction of an object *with* a screen (construed objectively) to the profiling of the image pole as object (construed objectively). (**Figure 11.5** from (c) to (f)).

The difference from the modifier construction where the object is head, consists in the direction in scanning the conceptualization. When the object is the primary focus, the qualia of the image are fused into the object elaboration (image to object), and when the image is head, the qualia of the object are fused in the conception of the image (object to image). Thus the conceptualization is an abstractization which disentangles from the background object pole the graphic low level features (composition, chromatics, line boundaries, movement, etc) that are construed as profiles of the image pole in the foreground of the conceptualization.

3.2. Case B.4: Complement construction (process internal modifier) – image is the primary focus

In case B.4 the profiled pole object elaborates the secondary landmark of the image pole. The head of the composite conception is the image. The complement represents the object internal to the viewing act. Therefore, the focus is not on the identification of “who” attends the object and in “what” manner, from an external vantage point (as in reversed B.2) but on the image qualified as a particular type of viewing action. The particular qualia of the perceived object are elaborations of the distinctive features of the image.

Since the image is the primary focus (the head), and the object elaborates only a component element (a secondary landmark) of the viewing relationship, it behaves as a particular type of complement. The image pole is a **process-internal modifier** that the object elaborates. (**Figure7**)



Three Colors: Blue (Krzysztof Kieslowski, 1993). Blurred and blue toned image.



Three Colors: Blue (Krzysztof Kieslowski, 1993)



Three Colors: Blue (Krzysztof Kieslowski, 1993). Blue tinted image.

Figure 7.

3.3. B.4. Examples

Let us examine some filmic shots that cue an elaboration of the qualia of the image pole. Transformations or enhancement of basic expressive features of the image cue the viewer to one construal or another.

For instance, the frame within a frame pattern, and the enhancement of the scale of focus cue the viewer to focus on the objective properties of the image (the image artifact – A.3), and the appearance of the image (B.4). The features of the object elaborate features of the image in a construal that gives prominence to these characteristics. The profiled boundary of the image artifact blocks the metonymic construal (the object does not invoke the conception of the whole entity in which it is embedded). It brings on the foreground of the conception the salient image pole construed objectively. The viewing frame transforms the immediate scope of attention into its maximal scope. The object profiled is reified and allows the change of the domain in which it can be inserted. Thus the reification of the image pole can be the source of a metaphor of the abstract concept of vision / viewing. The features of the object profile qualities per se, i.e. as qualities abstracted from their bounded manifestation (as in mass nouns: *water*, *wood*, *righteousness*, etc that name physical or abstract “substances”) (Langacker 2008: 133-144). It is also a metaphor of the viewing artifacts: painting, photography, film. The object invokes the conceptual domain (the descriptive system) of the scopic instruments (Figure 8).



Le Tempestaire (Jean Epstein, 1947)



The Double Life of Veronique (Krzysztof Kieslowski, 1991)



Bad Education (Pedro Almodovar, 2004)



Minority Report (Steven Spielberg, 2002)

Figure 8.

Shifting the meaning construal from the object as a primary focus to image qualities as a primary focus can generate a closed loop driving back to the object. This time, the object is enhanced with image-like qualities. The object is metaphorically speaking “estranged”. It is presented as insubstantial and distant-like. The abstracted qualia that belongs to the metaphorical “quality space” have an unusual / unconventional prominence. The image elaborates qualities of the object attended (B.2) – the appearance of the object -, and the object elaborates image-like qualities (B.4) – the appearance of the image. The resulting conceptual construction is the result of this circular coupling between image qualities and object qualities. The human character of the movie or the object depicted is, in this sense, an instance of image-like qualities. The object is an instantiation of the “substance” of viewing, and is thus rendered less object-like. He is deprived of the expectancy of the material that can be grasped in a physical mode but attainable as a viewing relationship per se. (**Figure 9**)



Distorted space in *Antichrist* (Lars von Trier, 2009).

Figure 9 (Smith 2017: 40).

Frequently the image-like features that are rendered prominent are the frame within a frame, and the superimposition of visual stimuli belonging to different objects –**Figure 10** (a) to (e). A director like Sokurov, for example, renders prominent the outline of objects. The image profiles the skewing and the transformation of the expected outline of objects. The objects are viewed through a viewing lens that alters natural shapes of objects. The primary focus is on the appearance of the image. Shape is rendered prominent as a kind of mass noun and grounds a – thus abstracted –metaphoric construal. Objects and entities are elaborations of images –**Figure 10** (f).



(a) *The Others* (Alejandro Amenabar, 2001)



(b) *War of the Worlds* (Steven Spielberg, 2005)



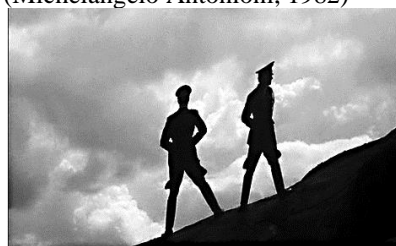
(c) *War of the Worlds* (Steven Spielberg, 2005)



(d) *Identification of a Woman* (Michelangelo Antonioni, 1982)



(e) *War of the Worlds* (Steven Spielberg, 2005)



(f) *Moloch* (Alexandr Sokurov, 1999)



(g) *Coeur fidèle* (Jean Epstein, 1923)



(h)

Figure 10.

One favored expressive construction is the manipulation of the focus, e.g. the blur. The construal of framing and blurring of the image can elaborate on the character's mental focus (B.2) – **Figure 10** (g), and (h), and **Figure 12** (a), and (b). Or can even cue the physical annihilation of a character by a death ray – **Figure 12** (c). In these instances the primary focus is the object and its qualities.



(a) *The Thomas Crown Affair* (Norman Jewison, 1968)



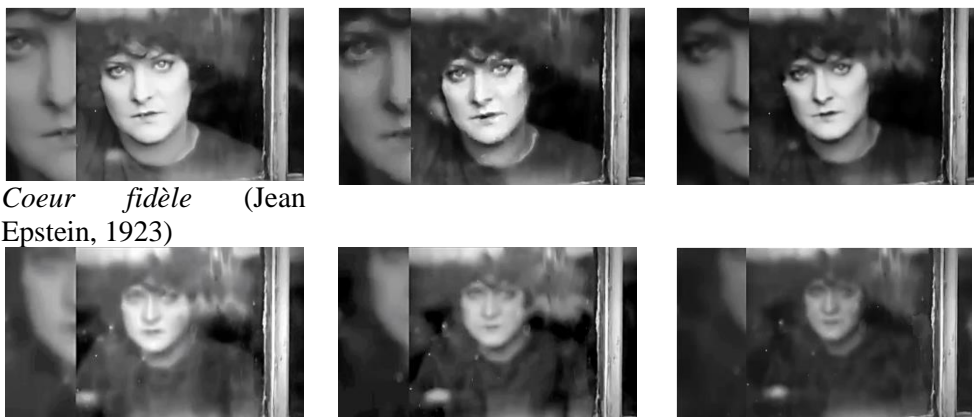
(b) *The Thomas Crown Affair* (Norman Jewison, 1968)



I War of the Worlds (Steven Spielberg, 2005)

Figure 12.

The estrangement of the entity depicted is gradual. Impressionist cinema exploits the multiple variants and modulations of this construal. In a phase transition the image gathers prominence and the entity depicted is enhanced with image-like qualities (**Figure 13**).



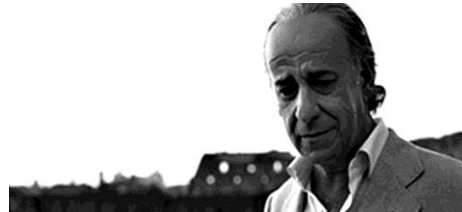
Coeur fidèle (Jean Epstein, 1923)

Figure 13.

In the following examples from *The Great Beauty* (Paolo Sorrentino, 2013), the cinema viewer can shift in phase transition from the B.4 construal where the image pole is the primary focus (the appearance of an image) to a construal where the object pole is the primary focus, i.e. the appearance of an object is the head of the construction (type B.2). As a consequence, the conceptual construal foregrounds and elaborates the qualia of the object attended as a “certain manner of apprehending things”. In the first shot we see a character’s view obstructed by metaphoric obstacles (he cannot see with clarity what awaits him in distant space and in the “future”; he lacks definite goals in life). In the second shot we see a character focused on itself by ignoring and blurring the setting around him. He is in melancholic posture.³⁵ (Figure 14).



The Great Beauty (Paolo Sorrentino, 2013) (See Jullier 2015: 85).The blurred foreground cues a feature of the image pole as a token of the attention mechanism. A distal feature characterizes the act of seeing.



The Great Beauty (Paolo Sorrentino, 2013) (See Jullier 2015: 85).The blurred background cues also a feature of the image pole as a token of the attention mechanism. This time a proximal feature characterizes the act of seeing the character in the foreground.

Figure 14.

4. Discussion and conclusion

Seeing a perceptual object, viewing a visual target and constructing the perceptual experience of an image are dynamic conceptualizations.³⁶ Their features – shape, color, location, motion, and texture – are to be apprehended as instances sanctioned by the master attention schema (VAO). The diagnostic features of the image pole are fused and bound either to the object seen (O, the landmark) or with the viewer (V, the trajector). In terms of the previous constructions, the head of the semantic complex compound is either the Object pole or the Image pole. As it has been noted previously the master attention schema, VAO is further describable as a concatenated sequence of viewing schemas [$\{v'a'o'\}V$] A [$O \{v'a'o'\}$]. The viewing relationship is dependent on the elaborations of the agent-viewer

³⁵ The examples and the interpretation of the shots from *The Great Beauty* (Paolo Sorrentino, 2013) are extracted from the insightful analysis done by Jullier (2015). The present analysis puts in a complementary perspective his observations and places them in a larger conceptual framework.

³⁶ A definition of virtuality is offered by Langacker: “A virtual (or fictive) instance of a type is one that is ‘conjured up’ (i.e. imagined) for some purpose, having no status outside the mental space constructed for that purpose” (Langacker 2009: 93).

(trajector) and the target-object (landmark). The viewing action has a kind of virtuality and ubiquity. It cannot be described per se but only through an elaboration that has substantive object attributes.

The following notation can offer some suggestions. The curly brackets {...} describe the actual experience of the self (the cinematic-viewer) in front of the mediated representation (the actual screen-display). The (V-A'-O) describes the viewing experience represented by the image pole, and the (VA''-O) describes the viewing experience that profiles the object pole. Notice that the head of the image pole component is the attention relationship and the head of the object pole is the object perceived.

{ cinema-viewer (V) + attention (A) + object (O) [(V-A'-O) – (VA''-O)] }

It should be noted that the **object pole** is belonging to the domain of the viewing relationship. This schematic relationship is virtual in the sense that it is not grounded in the actual experience of the cinematic viewer, or in the experience of the schematic viewer of the image pole.

Since the attention schema is deictic – in the sense that, as a grounding element, it invokes a virtual conceptualizer – some construals admit the fusing / superpositions of A, A', and A''. In this case, the perceptual experience of the cinematic viewer constructs / elaborates the schematic attention relationship. This construal is a **coherent** viewing experience. In other construals, the cinematic viewer can focus their awareness on either one of the three instances of viewing. This construal is an experience of “decoherence” in which the superposition of individual states collapses.

The virtuality of A allows a coherent superposition of instances or a collapse of the coherence and the generation of separate attentional acts. Each attentional schema contains a viewer-agent (V) as e-site. Therefore the A of the **cinema-viewer** belongs to the I-self grounded in the actual visual experience. The A' belongs to a virtual viewer of the image pole. This is an image-controller that is situated on a virtual ground (a **narrator**). Finally, the A'' is the visual experience of the virtual viewer of the profiled object pole (a **profiler**). Hence one actual perceptual experience grounds two virtual linked visual experiences. The actual experience of the I-self (the cinematic-viewer) is the baseline from which a series of embedded experiences are further elaborated, and augmented. The layering of perceptual experiences can display either seriality or nested hierarchy (Langacker 2016).

What is the status of the self-viewer in those constructions? The viewer is an e-site that is embodied by the self of the cinema viewer or, alternatively, by a narrator of the image pole, or even by the profiler of the object pole. In case of coherence, the selves of the cinema viewer, the narrator and the profiler are superimposed. In cases of decoherence, the cinema viewer will see the appearance of a narrator that perceives an object or the intervention of a profiler. Each one of the listed augmented simulations evokes a communicative situation / event (a situated conceptualization) and a contextual goal / task of the communicative act.

Notice also that this serial embedding can generate expanded series of linked viewing instances. For instance a candidate object pole can invoke an

indefinite series of viewing instances. The object pole is augmented by each elaboration that is inscribed in the series of viewing instances. For example, the I-self in the theater hall contemplates the image pole of a character that contemplates the image pole of another character that (n+1), that contemplates an object pole. (Figure 15).

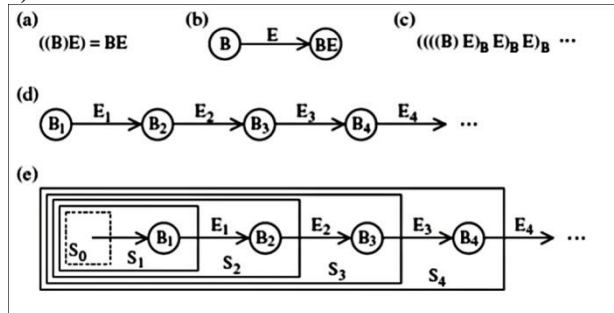


Figure 15 (Langacker 2016: 407).

In the maximally objective construal the attention schema (VAO) in itself is a candidate devoid of an actual epistemic stance for incorporation in a view of reality. The situation being represented is incorporated in the *here* and *now* circumstances without further assessment of epistemic status. The attention schema invokes a conceptualizer (V) and a domain of reality as virtual entities (O), as “objects of contemplation” involved in an action of attention (A) (Langacker 2009: 267 – Chapter “The virtuality of clausal grounding”). The image is a visual field or a profiling grounded in the *here* and *now* of the situation. The image profiles the onstage focus of attention, i.e. a situation (an object or an event) and a virtual conceptualizer of the situation profiled; it modulates attention focusing. By default, the V is the I-self of the cinema-viewer. The image field is grounded in the *here* and *now* of the screening situation.

The epistemic grounds and the viewers are virtual. Grounding is “deictic in nature, and as for any such element, the deictic center it invokes is only virtual (or ‘floating’) until it is anchored to the here and now of a specific conceptualizer” (270). In cases of decoherence the I-self can simulate the action of viewing the image pole as object or viewing only the object pole. The epistemic status of the attention schema is evaluated at a higher order conceptualization. The viewing relationship evokes a conceptualizer and its epistemic dominion as virtual entities that are available for inspection by different conceptualizers “such that each, from its own perspective, can assess its validity” (268).³⁷ The image / object pole do not contain a definite epistemic stance. In this regard, they are a-modal. There is no modality involved in its apprehension. The situation depicted – a virtual conceptualizer and a virtual object or event – is just formulated but not embraced or asserted. It is just conjured for “any purpose whatever” (268). Those elements

³⁷ “A finite clause profiles a process – indicated by boldface **p** – and specifies its epistemic status vis-a-vis a Conceptualizer (C). Internally, the clause does not specify any particular conceptualizer, but rather invokes C as a virtual entity by way of generalizing over all potential conceptualizers. We can say that **p** is **virtually grounded**. The process **p** is **actually grounded** when C is identified with an **actual** conceptualizer, by default the actual speaker. This produces a **proposition**” (Langacker 2009: 268).

are just types of events. The deictic implied by the perceptual construal (the perspective or the vantage point) is just an "address" without specification of a temporal and epistemic location. The process of formulation, assessment and acceptance on the actual ground of communication is another manifestation of the epistemic control cycle.³⁸

The balance of prominence between I-self and Object pole is gradual. The cinema viewer can shift their attention in phase transitions to different conceptual configurations. Due to the virtual nature of the image, the viewer can construct an attention configuration – viewer to film – or they can just let the perceptual model at hand to be their attentional guide – film to viewer.

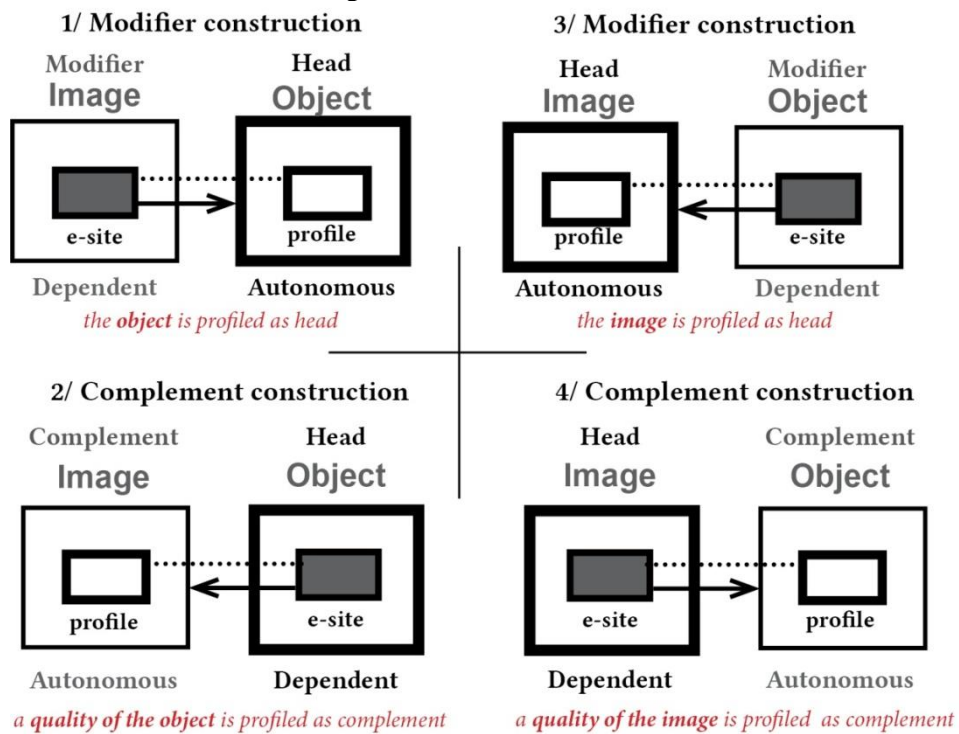


Figure 16.

Let us summarize the possible conceptual composite constructions in the framework of cognitive grammar (Figure 16).

I see the objective properties of an object

In **A.1** the attention schema (A''), i.e. the object's pole attention schema, is a perceptual reference point that has a trajector (tr) elaborated by the O. The object is the primary focus of the conceptual construction and the image pole is dependent

³⁸ "Grounding predications also manifest the epistemic control cycle, but at a lower level of conceptual organization, pertaining to the internal structure of a finite clause. The grounding of a process creates a proposition by giving it a virtual epistemic status. The proposition can then be evaluated to determine whether this virtual epistemic status should be accepted as its actual one" (Langacker 2009: 268).

on the elaborated object. The cinema viewer focuses on the attended object. The image has a modifier function.

I see the appearance of an object

In **B.2** the image pole elaborates an internal landmark e-site of the object pole. The object is still the primary focus at the level of the composite construction. The image acquires more autonomy and profiles more saliently the e-site of the object. The image has a complement function, and is named process-internal modifier. The aspect of the object thus enhanced by cinematic stylistic options is more dependent on the image's features (angle of view, lenses, distance, and movement). These features are still attributed to the object seen but a particular aspect that is under scrutiny becomes more salient. For example, an extreme close shot of body part is dependent on the image but still conveys some background information about the entire body of the character. If the part of the body framed in close shot acquires autonomy (due, for example, to an event schema in which the image profiles the hand of the protagonist on a gun) then the cinema viewer will construe the conceptual construction as in A.1.

I see the appearance of a viewer

In **reversed B.2** the primary focus remains the object pole but the image pole elaborates this time the features of the trajector of the attention act (V''), i.e. the viewing entity / subjectivity that attends the object.

I see the objective properties of an image

In **A.3** the image is the primary focus of the global conceptualization. The image elaborates with maximal objectivity the image pole, i.e. the primary focus of the local conceptualization. The object pole acquires modifier status. The image pole as object is dependent on the visual elaboration. The cinema viewer will focus on the image as a reified type of object. In this particular case the image symbolizes itself: it is the expressive channel and a facet of what is expressed (See Langacker 2008: 463). The global conceptualization profiles an artifact-instance of the relationship of viewing.

I see the appearance of an image

In **B.4** the image pole is elaborated by the object pole in a complement construction or process-internal modifier construal. The cinema viewer focuses on the features of the image as the primary focus of the construction. The construction profiles a type of viewing relationship *per se*. The global conceptualization elaborates the internal landmark of the primary focus. Finally, in this construal, the internal e-site of the trajector of the viewing act is a virtual conceptualizer that can be grounded in multiple communication events. In other words, the appearance of an image pole is available for grounding in a viewing event or situation. The virtual conceptualizer evokes a descriptive system that will be grounded as a particular situated conceptualization in a reversed B.2. For example the entity that performs the viewing act can be another diegetic character (we see a POV), a narrator (we see the imaginary view of someone who is showing us their

perspective on the scene depicted) or a storyteller (we see the vantage point of someone that comments on the image pole from outside the fiction).

5. Biocultural frames: connectionist and reified construals

A thing or a domain is “a set of interconnected entities which function as a single entity at a higher level of conceptual organization” (Langacker 2008: 107; Langacker 2012: 563). A typical object is both continuous and has a definite spatial boundary/ cognitive ability to reify or interconnect. Entities conceived in relation to one another interconnect by means of the mental operations that link them in a bounded conceptual field (Langacker 2008: 108). Grouping represents the ubiquitous process in which elements *at one* level are being co-activated and connected to form a structure which functions as a single element for higher-level purposes (2012: 563). A thing produced by grouping and reification can function by itself as a constitutive entity with respect to a higher-order thing (2008: 106).

One conceptualizing distinction pertains to the **relational** and **nonrelational** entities. An expression can profile either a **thing** or a **relationship**. A cognitive distinction can be made between “thing-like” phenomena and “process-like” phenomena based on the distinction between events (or states of affairs) and participants in them (Tomasello 1999:151). In other words, a conceptualizer can focus on the gestalt-like reification of a bounded set or interrelated entities as a single one (a categorical thinking) or they can focus on the interrelations of the components situated within a boundary. The phenomenon is related to the summary or sequential construal scanning of events (See Langacker 2009).

It is well known that Western and East Asian cultures construe meaning in different fashions; this has been interpreted as the distinction between individualist cultures vs collectivist cultures (Sapolsky 2017). When asked to represent themselves graphically as part of a sociogram Westerners placed themselves at the center of the composition while East Asians placed themselves far from the center. East Asians think more relationally while Westerners process information in a more focused manner, and use a categorical thinking more (Sapolsky 2017: 283-284). Westerners solve problems using linguistic coding while East Asians rely more on spatial coding. Subjects from collectivist cultures have a strong tendency to give “situational explanations for behavior” (283).

For the topic at hand, this cultural distinction is relevant since Westerners focus on the agent-like aspect of the field of control and East Asians focus more on the set of relations that compose the emergent dominion. In terms of grammatical conceptual constructions one can differentiate between autonomous elements and dependent elements; for some, the substantive head of constructions takes precedence while others focus on the modifier.

Cinematic expressive constructions can focus either on objects or on the appearance of objects, e.g. process-internal modifiers. More attention is given to the relationship between a trajector and a landmark of the construction's head. The process-internal elaboration gives more saliency to the appearance and the relational aspect of the profiled scene or event. The profiling targets the appearance of the connection established between the component elements of the head. The conceptualization elaborates more aspects of a type of vision *per se* either,

conversely, a type of situation the object is embedded in. In the second construal the relational aspects of the object or qualia of vision have more saliency. In this case, the elaborated e-site is neither the trajector (head - modifier construction) nor the landmark (head - process internal construction) but rather the type of relationship established between those two components. In a sense, the dominion composed of interconnected elements gains prominence. The greater degree of in-group bias in collectivist cultures suggests that the conceived target of conception is still understood as a bounded entity (Sapolsky 2017: 284). East Asians focus more on spatial coding, extrinsic object dependencies, and relational estimates (284). They also process information in a more holistic way and will remember more accurately the scene depicting a person standing in the middle of a complex setting. Westerners, by contrast, will remember the person standing in the middle of the composition (284); they first focus on the center of an image while East Asians scan the overall scene (Nisbett 2003; Hedden et al. 2008; Han and Northoff 2008; Masuda and Nisbett 2001; Shimamura 2013a: 161).

The individualist biocultural frame of mind produces cinematic patterns that highlight the subject of the drama – as in *Citizen Kane* (Orson Welles, 1941) - while collectivist ones highlight the drama. As David Bordwell suggested, emphasis on the agent is substituted, for example, in Eisenstein's *Potemkin*, *October* and *Strike* with depiction of “social dynamics” (Bordwell 2008). Relationships and “attachment relations” between family members are the main topic in Yasujiro Ozu's *Early Summer* (Yasujiro Ozu, 1951) (Hogan 2014: 207). Due to this biocultural frame we can better understand why de-dramatization was given prominence in the work of Kenji Mizoguchi through avoidance of the 180° continuity editing in “graphic editing” based on graphic and color matching (Bordwell 2008: 252-253; 308) and the “decentered” in-depth explorations of the “transcendental” settings of drama in which “spatial and temporal structures come forward and create their own interest” (401-405).³⁹ The shots that include information “unmotivated by narrative causes” as in Ozu's “transitional shots” (207-208) from *Tokyo Story* (Yasujiro Ozu, 1953) and in “intellectual montage sequences” in Eisenstein's films de-emphasize key narrative events and highlight peripheral elements (Smith 1995: 76; Bordwell 2008: 95-96).

“[...] a narration may direct our attention to peripheral, 'forceless' objects, as in the lingering shots of rooms and doorways in the films of Straub and Huillet, or the so-called 'pillow' shots in the films of Ozu. Such cases border on the domain of non-narrative form, where the construct of character becomes irrelevant”

(Smith 1995: 76).

Ozu's “transitional shots” display “spaces that are usually *near* where the action will take place” making space important in “its own right” (Bordwell and

³⁹ “We watch the narrative action, the spatial relations, and the temporal relations unfold simultaneously, and all are equally dramatic and engaging” (Bordwell and Thompson 2008: 401). See Schrader (1988) for the “transcendental style”, and, in particular about Ozu's cinematography, Bordwell (1988). See Bellour about Ozu's cinematography (2009: 133).

Thompson 2008: 402-404). This type of cinema which is a challenge to a “cinema defined by the action-image and the sensorimotor schema” (Rodowick 1997: 65) was intensely promoted by modernist cinema (Elsaesser and Hagener 2009: 159). Some of the classics of modern cinema that prompt this connectionist pattern are Michelangelo Antonioni, Krzysztof Kieslowski, Miklos Jancso, Robert Bresson, Karl Dreyer, Straub and Huillet, Alain Resnais or Jean-Luc Godard (Bordwell, Staiger and Thompson 1985b: 18; 84). The list should be supplemented with the melancholy exploitation of a scene’s atmosphere in Theo Angelopoulos’s films (Bordwell 2005: 147-184), or the “Asiatic minimalism” of Hou Hsiao-hsien (194-233).

“[...] these films often pose problems of how to unify themselves: a dynamic of unity and fragmentation is set up within the text. The modernist category is very roomy - we could include most works of Ozu, Dreyer, Jacques Tati, Mizoguchi, Jacques Rivette, Robert Bresson, Eisenstein, Godard, Oshima, Straub/Huillet, Marguerite Duras, Yvonne Rainer, *et al.*”

(Bordwell, Staiger and Thompson 1985b: 643).

According to Grodal (1997; 2009) blocking “enactment”, focusing on shapes and textures (intense focus) or eliciting evoked chains of multimodal associations (saturated emotions, and the lyric-associative experience) characterizes “art cinema” and gives emphasis to “deep ungraspable meaning” (2009: 148). Stylistic devices that put emphasis on the effacement of the character in the setting (dorsality, retreat, “aperture framing”, peripheric gesture and posture, micro-actions (Bordwell 2005: 97-137) result in “de-dramatization”. De-dramatization is elaborated as ellipsis in *Voyage to Italy* (Roberto Rossellini, 1953), the “muted performance style” of Antonioni’s characters that lead to “lassitude, anomie, suppressed pain, or emotional distances between the characters” (Bordwell 2005: 154) or the continuous movement of a “shrinking and swelling space” in Miklos Jancso films (Bordwell 2005: 152-167; Vaage 2010). Emphasis on patterns of motion is another way to displace focus from character to the qualia of a situation in what Bellour called “emotion shots (Bellour 2009: 227). For instance, Kenji Mizoguchi cultivates the leisurely, drawn-out tracking shot, often combining it with panning” (Bordwell 2008: 201; Bordwell and Thompson 2003: 274; Bordwell, Staiger and Thompson 1985b: 622; Bordwell 2005: 97-137).

Connectionist approaches to film privilege ellipsis. Conceptualization involves several **windows of attention**, i.e. layers of degrees of abstraction extended over nested spatial and time scales processed in parallel (Langacker 2012: 561). Evoked descriptive systems are a background working space. Conceptualizations are semantic structures which consist in particular ways of evoking and construing certain portions of the substrate descriptive system and the target conception. **Ellipsis** evokes the overlapping conceptual content shared between windows of attention. As stated by Langacker, a schematic structure expressed an initial window “[...] though largely unexpressed, [...] it retains its activation in the second, where it provides the framework for interpreting its overt elements” (585) (**Figure 17**).

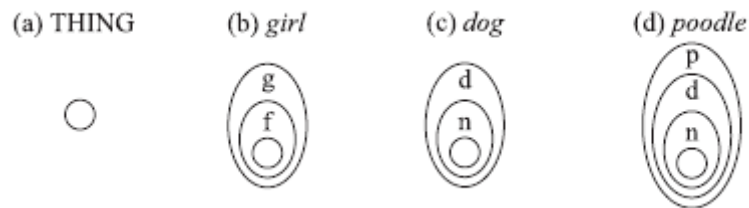


Figure 17.

In connectionist cinema the global descriptive system and the situated conceptualization are frequently modulated by metonymic cuts. Disparate perceptual points of reference are constant reminders of the descriptive system. The conceptual descriptive system provides a global umbrella concept. The juxtaposed shots puncture the situated conceptualization in such a way that spatial and event-like gaps are highlighted. The viewer is constantly obliged to reconsider each shot's meaning in light of previous information. The perceptual access to the situated conceptualization is disrupted and the viewer has to rely more on the descriptive system and the emotional gist of a scene as providers of coherence. Since emotion binds abstract concepts the viewer is prompted to entertain more high-level concepts (abstract, "transcendent"). On the contrary, reified cinema will rely more on the embodied perceptual mode of access in which an agent target is the conceptual reference point. It is important to notice that the circular coupling that generates an emergent conceptualization is at work. Perceptual cues prompt / cause the construction of a concept (a connectionist or a reified one), and, in loop, the perceptual cues are caused and explain the abstract concept.

References

- Bellour, R. (2009). *Le Corps du cinema. Hypnoses – emotions – animalites*. Paris: P.O.L.. coll. Trafic.
- Bordwell, D., J. Staiger and T. Kristin. (1985b). *The Classical Hollywood Cinema. Film Style and Mode of Production to 1960*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bordwell, D. (1988). *Ozu and the Poetics of Cinema*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bordwell, D. and K. Thompson. (2003). *A Film History. Introduction* (2 ed.). New York: McGraw Hill.
- Bordwell, D. (2005). *Figures Traced in Light. On cinematic staging*. Berkeley: University of California Press.
- Bordwell, D. and K. Thompson. (2008) [1979]. *Film Art: Introduction* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Branigan, E. (2006). *Projecting a Camera*. London: Routledge.
- Cavell, S. (1997). *The World Viewed. Reflections on the Ontology of Film*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Elsaesser, T. and M. Hagener. (2009). *Film Theory. Introduction through the Senses*. Routledge.

- Graziano, M. S. A. (2013). *Consciousness and the Social Brain*. New York: Oxford University Press.
- Grodal, T. (1997). *Moving Pictures: A New Theory of Film Genres. Feelings. and Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grodal, T. (2009). *Embodied Visions: Evolution. Emotion. Culture. and Film*. Oxford University Press.
- Han S. and G. Northoff. (2008). Culture-Sensitive Neural Substrates of Human Cognition: A Transcultural Neuroimaging Approach. *Nat RevNsci*9 (2008): 646.
- Hedden T.et al. (2008). Cultural Influences on Neural Substrates of Attentional Control. *PsychSci*19 (2008): 12.
- Jullier, L. (2015). *L'analyse de séquences*. Paris: Armand Colin.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2012). Elliptic coordination. *Cognitive Linguistics* 23 (3): 555 – 599.
- Langacker, R. (2016). Baseline and elaboration. *Cognitive Linguistics*, 27(3), 405-439.
- Masuda, T.and N. Richard. (2001). Attending holistically vs. analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81: 922-934.
- Nisbett R. E. (2003).*The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently . . . and Why*, London: Nicholas Brealey Publishing.
- Nöe, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Prinz, J. (2012a). *The Conscious Brain. How attention engenders experience*. Oxford: Oxford UP.
- Rodowick, D.(1997). *Gilles Deleuze's Time Machine*. Duke University Press.
- Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: the biology of humans at our best and worst*. New York: Penguin Press.
- Schrader, P. (1988). *Transcendental style in film: Ozu, Bresson, Dreyer*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Shimamura, A. P. (2013a). *Experiencing Art: In the Brain of the Beholder*. Oxford UP.
- Smith, M. (1995). *Engaging Characters: Fiction. Emotion. and the Cinema*. Oxford: Oxford University Press.
- SmithM. (2017). *Film, Art, and the Third Culture. A Naturalized Aesthetics of Film*. Oxford: Oxford UP.
- Tomasello,M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vaage, M. B. (2010). Fiction Film and the Varieties of Empathic Engagement. *Midwest Studies in Philosophy*, XXXIV: 158-179.
- Van Hoek, K. (2007). Pronominal anaphora. In Dirk Geeraertsand Hubert Cuyckens (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press. 890-915.

Film references

Antichrist (Lars von Trier, 2009)

Bad Education (Pedro Almodovar, 2004)

Coeur fidèle (Jean Epstein, 1923)

Homecoming: Helping (Micah Bloomberg, Eli Horowitz, Sam Esmail, 2018-)

Identification of a Woman (Michelangelo Antonioni, 1982)

Minority Report (Steven Spielberg, 2002)

Moloch (Alexandr Sokurov, 1999)

Le Tempestaire (Jean Epstein, 1947)

The Double Life of Veronique (Krzysztof Kieslowski, 1991)

The Great Beauty (Paolo Sorrentino, 2013)

The Others (Alejandro Amenabar, 2001)

The Seventh Continent (Michel Haneke, 1989)

The Thomas Crown Affair (Norman Jewison, 1968)

Three Colors: Blue (Krzysztof Kieslowski, 1993)

War of the Worlds (Steven Spielberg, 2005).

Building Suspense in *The Woman in the Window* by A. J. Finn

Irina-Ana DROBOT

Technical University of Civil Engineering Bucharest

Abstract

The main ingredient of the story is the mystery, as the novel is always making the reader ask what is going on, as the narrator is unreliable. "What caused the woman narrator her agoraphobia"? and "Who did the crime, if there was ever one?" are the main questions prompting us to go forwards and forwards, deeper into the story. Existent research about the staccato style short sentences at the beginning of the novel which then change to longer sentences as the action becomes more problematic and turns toward detective fiction can be applied in order to explain how the story allows the reader to go fast through it, although it is a quite large novel, of hundreds of pages. The novel can be included in the category of problem solving novels, as the reader tries to make sense of what is going on and who is the guilty character.

Keywords

story, plot, crime, short sentences, problem solving.

1. Introduction

The novel *The Woman in the Window* by A.J. Finn is written by dividing the very short chapters according to the date when various facts and thoughts are noted. The sentences are also short and to the point, as is the entire book, which leads to its perception as built around the details that count the most and nothing else. What strikes when going through the chapters as a reader is the fact that the chapters are divided into visually easy to go through short pages, containing short sentences, lots of dialogue, and spaces in-between paragraphs. The title of the chapter is made up by a date, and then the chapters are numbered. The title with the date occupies one entire page. Afterwards, the chapter is at most three pages long, usually one page, and sometimes even half a page, these alternating in a psychologically easy to go through the novel style. The style could remind of that of a report, in the sense that the language used is very simple, and the action is described in a way that is short and to the point. With respect to the writing style of the report, the following features should be taken into account:

Gowers (1973) says that the purpose of good style is to affect the reader in precisely the way that you intend. Style, in this sense, is not intended to mean the kind of heightened language you would find in poetry. Good style simply means choosing ways of expressing yourself that will communicate your ideas clearly. Style is, therefore, a matter of good manners – of putting yourself in your readers' place so that you do

not make unnecessary demands on them. Your readers should not have to struggle to make out the meaning of what you write. [...] The elements of style can be summed up very simply: be brief; be clear; be human.

(Rudd 2005: 9)

The features mentioned above refer to a type of relationship reader-writer where the reader feels that the writer shares with him or her all the information that is needed, in a very accessible way. The language mentioned in opposition to poetry refers to an accessible, everyday, simple type of language, as the stereotypical view of poetic language is one very much removed from reality and everyday conversation, full of figures of speech, waiting to be decoded. The writer is very sympathetic to the reader and guides him easily through what is written. Understanding the text is the result of the cooperation of communication between reader and writer. Clarity of language, brevity and understanding for the reader are features which are shared by reports and by the text of the novel written by A.J. Finn.

Otherwise, while apparently the book uses the style of a report, with very clear and concise language and style, brevity, and clarity, at some point the main character mentioned in the title, the woman at the window, proves to be an unreliable narrator. She introduces us into her own reality which proves not to be the actual, objective reality. Together with her we discover her trauma, and we begin to accept together with her the fact that her husband and daughter, to whom she often talks on the phone, are no longer alive. The consequence of the use of this unreliability is that we are as shocked as the narrator when she accepts this state of affairs. The action of the novel becomes gradually more and more thrilling with each and every discovery, and we live throughout the action of the book in a state of suspense and chills together with the narrator. Together with the report style and unreliable narrator, we notice in this novel bits which remind of dramatic action, with what reminds us of stage directions in the dialogues between the woman at the window, unable to leave her house, talking on a forum from the fictional position of a therapist and trying to help other patients with agoraphobia:

DIS COMICKEY: Thanks again for your help the other day doc.

The panic attack. I'd manned the keyboard for nearly an hour as DiscoMickey, in his words, "freaked out."

THE DOCTOR IS IN: Anytime. You better?

DIS COMICKEY: Much.

DIS COMICKEY: Writing b/c I'm talking to a lady who's new and she's asking if there are any professionals on here. Sent her your FAQs.

A referral. I check the clock.

THE DOCTOR IS IN: I might not have much time today, but send her my way.

DIS COMICKEY: Cool.

DIS COMICKEY HAS LEFT THE CHAT.

(Finn 2018: 46)

The novel is a mixture of literary genres and styles that make it be read at a very fast pace. The reader is psychologically prompted to read one more chapter after the next and not to stop, if the reader looks at the length of it. It feels that it won't take too long before managing to find out more about what happens next. The effort to go through the book is felt as minimal, as visually the book looks by the way the text is placed on each and every page. When dialogue is visible, and when it reminds of the text of the drama genre, the reader is prompted to feel that it takes very little time to go through the respective text. The characters are before the reader as if on a stage, moving and reacting right before his or her eyes. It is natural for readers to feel at ease with reading online conversations of the characters as they are very much used with this style of communication in everyday life. This could be regarded as an equivalent for colloquial style, or at least a significant version of it. Readers are introduced into a familiar world through the familiar means of communicating through the online medium. In online conversations, details are also restricted to what is truly necessary, and only the words that matter are being used, like in the entire novel. Nothing too much is present, yet at some point some missing details are introduced, yet the reader is not aware of this state of affairs, as the narrator is also not aware of them or refuses unconsciously to accept certain realities.

Suspense is built, on the one hand, through the contrast of a closed world at the beginning of the novel, with the readers' introduction into an agoraphobic woman's life, and the action that occurs or that has occurred outside her house, and on the other hand, by means of style and narrative structure. The story begins in medias res, with the woman at the window confined in her home, and later the readers find out together with her about her past. The return to the past is felt like a shock, as the woman at the window suddenly reveals what had actually happened. The reader makes suppositions together with her: perhaps the car accident had not been deadly, perhaps her family had recovered and they were now separate as she had to heal from her psychological trauma, but gradually as details are revealed, we come to accept together with her the tragic reality of the deaths of both her husband and daughter. With this flashback the readers have a totally different view on the story. Later on, when the guilty character proves to be the teenage boy, the readers will remember details unnoticed until then about how, after communicating online, the boy was always seen at the window by the woman. The coincidence is suddenly remembered. However, the details about this which could bring suspicion are revealed in a way as to not attract attention at the time when they happen, and in a way to be remembered only later, when the shock of discovering the way the teenager behaves has a very powerful effect on the reader as well as on the woman at the window.

Gradually, the woman at the window changes from an unreliable narrator towards a very reliable one, as she becomes more and more in touch with reality. She guides the reader through her process of healing from the trauma. There is, at some point, a tension in the relationship writer, and the woman at the window character and the readers, as the reader starts in complete confidence of what he or she is being told by the woman and then starts doubting everything as the past is revealed, but finally the readers sympathize with the woman as they realize she is simply trying to accept the reality of her past and to get over her trauma. This very

close relationship of understanding also comes from the way the author intended to explore his own experience with depression through the main character:

Finn was inspired to write *The Woman in the Window* after his own battles with severe depression. Finally diagnosed with Bipolar II disorder, he was prescribed the proper medication and his health improved. That was when he began envisioning Anna. "I wanted to explore what I've been through," he said. "Writing is a great way to guide this character through her own dilemma and bring her to a better place."

(Vultaggio 2018)

The story of the woman at the window is, up to some point, also a confession about psychological issues, and it is a genuine one. This type of confession adds to the authenticity of the character and to the tension between fantasy – reality, acceptance – denial, lies – truth, trust – mistrust related to the way the readers perceive her. However, these tensions also add to the thrill of mystery in the story and to the way suspense is being built.

2. Problem-Solving

Black and Bower (1980: 223) view the practice of telling stories as problem-solving. Wilensky (1978) believes that those stories which are the most interesting deal with characters which have "multiple conflicting goals" (in Black and Bower 1980: 248). The main character is caught in a conflict between reality and fantasy, between reality and illusion, between accepting reality and denying reality. She has to recover in order to prove that there is something happening in the neighbours' house, which she sees while staying at the window. She deals with the conflict of overcoming her agoraphobia and post-traumatic stress disorder due to the car accident where her family died and with accepting the fact that she only talks to them in her imagination on the phone. Her psychological trauma is treated like a problem to be solved in order to solve another one, namely the mystery in a crime novel. In this novel, the woman in the window deals with two problem-solving issues: her own psychological trauma and the fact that she knows that the neighbours' teenage son is a dangerous murderer. Both issues have to do with psychology, as the fact that a teenager can be a murderer is not something we expect, and the woman in the window was simply a vulnerable person wishing for company when she let the young man in her house. She needs to get prepared psychologically to accept these two kinds of reality: what happened to her family in the car accident and getting over her vulnerability when accepting the teenage boy in her home. She successfully overcomes both in the end. Together with her, the readers receive moments of shock when they find out the truth. This is how suspense is built up efficiently. The book plays with two realities which are unexpected to both woman in the window and reader. The woman in the window had retreated in a reality of her own together with her agoraphobia, a reality which proves to be very dangerous and scary as the incident with the teenage boy proves it to be. The incident highlights the dangers of retreating into a world of one's own: maintaining contact with reality proves to be vital. In the end, the woman's life depends on her accepting the reality from all points of view.

If we think about the structure of any work of fiction, the problem-solving pattern could be regarded as universal. After all, fairy-tales are structured around the following pattern: the situation is stable in a kingdom, then the action of somebody destabilizes it, the hero sets on to remedy the situation, he goes through trials and finally solves the issue and the community is back to normal. Other novels are structured, according to story grammars, as follows:

Thorndyke's first rule is

Story → Setting + Theme + Plot + Resolution.

This rule defines a story as composed of a setting, a theme, a plot, and a resolution.

(Black and Bower 1980: 228)

Any plot involves a conflict of some kind, or a problem to be solved. In the novel *The Woman in the Window*, the type of problem-solving plot is developed to the maximum. The problem-solving is organized at two levels, recovery from trauma and discovering the guilty person, which are both reunited by the common psychological element. In discovering the criminal, the woman needs to go beyond certain psychological barriers, of seeing beyond the innocent image of the teenage boy and of her expectations about a normal teenage boys. However, psychologically, the teenage years are very difficult and conflictual in their turn, and many teenagers are confronted with problems of a psychological nature. The novel plays upon bringing what is common to characters of a certain age and of a certain life experience psychologically speaking, as if illustrating the commonly-used phrase: battling your inner demons. Everything that is dark about the human soul comes out with the shocking discovery of the danger that the teenage boy actually represents. Suspense is built through episodes when the reader becomes shocked at the reality of the discoveries, as the narrative progresses. Even the relationship of the woman with her husband was conflictual, as they were having an argument at the moment when the car accident occurred. The car accident is like an exteriorization of the violence of the psychological conflict, just like the danger the teenage boy represents is like an exteriorization of the danger that psychological affections are to the others as well as to the person suffering from them. The severity of the psychological affections is doubled and intensified by the parallels with the violent external incidents that are brought about by them. In the end, only a shock as great as the consequences of the car accident could, perhaps, bring the woman in the window back to reality: discovering that she is in danger from the plans created by the teenage boy, who is in fact a criminal. The woman fights with her own self in an attempt to be psychologically strong to get out of her agoraphobic state. She has tried to protect herself from the outside world, after the impact with the car accident consequences, but in the end isolation could only mean more dangers for her and for the others. The solution of isolation was not a good one on long term and the woman at the window had to become cured in order to ensure her survival, literally, through her fight of defending herself from the dangerous teenage boy.

Discovering the truth lies at the center of the problem-solving plot, together with accepting the truth and, by extension, reality. The woman discovers

her own way out of her psychological trauma, suggesting that problem-solving in this case comes with the effort on the side of the patient most of all, as psychological therapies require an active patient. Working with psychological patients is a mystery in itself, with suspense coming when discovering certain happenings and devising solutions for them. The unconscious in psychoanalysis reminds of mystery and suspense, as we never know what we are going to discover there. The adventure of the woman in the window reminds of a confrontation with her unconscious, or with a meeting with her shadow in Jungian terms. The shadow represents what we do not know about ourselves and what we cannot accept about ourselves. The meeting of the woman with the teenage boy reminds a bit about her own guarding a dark secret: she feels guilty for the arguments and for the car accident which had the consequence of killing her family. She feels she holds a dark secret; her psychological trauma is hidden from us readers for a while. The teenage boy looks normal, yet, like her, has a dark secret, his psychological issues which turn him into a murderer. This is a reflection of the woman's guilt over the deaths of her husband and daughter, as she was driving the car at the time of the accident. The teenager's problem is an exaggeration of her own guilt issues, which she fights with symbolically when she fights with the teenager in order to survive.

Storytelling, just like dream work, is an attempt at problem-solving, at dealing with inner conflicts. Just like in a dream, the author tried to explore a personal fight with depression through the character of the woman in the window. This is another level of problem-solving in this novel, and this level explains the dream-like imagery used to parallel and illustrate the force of the fight with depression.

3. A Brief Exploration through Syntax, Pragmatics and Narrative Theory

Sentences of one or two words are called staccato sentences, and their role is to disrupt incidents and to underline them. In the scene below, we notice how the first sentence, only two words long, signals some significant information afterwards: the "I wish you were here" acquires a different meaning later in the novel, when we discover the fact that the woman's husband is no longer alive. He is not just absent as he is far away temporarily, but he is gone for good. She wishes he were there with her in the deeper sense that she wishes he were still alive and still have the opportunity to be together:

"Easy, cougar."

Before I can stop myself: "I wish you were here."

It catches me off guard. Ed too, by the sound of it. There's a pause.

Then: "You need more time," he says.

I stay quiet.

"The doctors say that too much contact isn't healthy."

"I'm the doctor who said that."

"You're one of them."

A knuckle-crack behind me—a spark in the fireplace. The flames settle, muttering in the grate.

"Why don't you invite those new people over?" he asks.

I drain my glass. "I think that's enough for tonight."

"Anna."

"Ed."

I can almost hear him breathe. "I'm sorry we're not there with you."

I can almost hear my heart. "I am, too."

(Finn 2018: 14)

The very short sentences formed of just one word, where they say each other's name, Anna and Ed, respectively, signal something of extreme importance: the reader is not yet aware of the fact that such a conversation is no longer possible in reality. The contact between them refers to much more than a simple breaking up. It refers to the way Anna still clings to the illusion of having Ed next to her.

Short sentences are also used at the very beginning of the novel, with the purpose to suggest that something is about to happen: "Her husband's almost home. He'll catch her this time." (Finn 2018: 10) Suspense lies between the two sentences and after the second one, as the reader expects something to happen. The reader finds him or herself in the middle of the action, with the woman in the window as an observer and a guide through the action. At some point, what follows after sentences that are very short or suggesting something to happen serves as a way to draw the reader's attention that nothing is what it seems at first glance. The beginning of the novel leads the reader on a false path, as the neighbor cheating on her husband is not guilty of a crime. Nor is her husband. They are not the main wrongdoers, they are just caught in the middle of the story as side-characters with their own issues which are not as significant as they seem.

In the following paragraph, the two-words sentence serves as a title and as a way to present an idea that is further developed through the detailed description that follows:

A storm. The ash tree cowers, the limestone glowers, dark and damp. I remember dropping a glass onto the patio once; it burst like a bubble, merlot flaring across the ground and flooding the veins of the stonework, black and bloody, crawling toward my feet.

(Finn 2018: 30)

Here, the woman goes from abstract and objective to more and more concrete imagery, and with details having to do with her own feelings. She describes a personal experience which can be associated with the more general idea of the image provided by a storm.

Short sentences are not the only device that draws attention to present details and their significance for the future of the action. The whole Chapter 47 is only a few lines and sentences long:

I've avoided the kitchen since yesterday, avoided the first floor altogether. Now, though, I'm once more at the window, staring down the house across the park. I pour a ribbon of wine into a glass.

I know what I saw. Bleeding. Pleading.

This isn't nearly over.

I drink.

(Finn 2018: 137)

The last sentence is a staccato sentence, of only two words long, trying to signal the problematic moment. Through a concrete action, the woman in the window returns to the concrete reality of everyday life. The chapter begins with a long sentence, and it ends with a very short one. There is almost a gradual shortening of the sentences, with a rhythmic effect. The sudden decision of the woman is to return to the reality of her daily life. She contemplates what she has seen and tries to see whether or not she is imagining things, and to prove that she is right.

The short sentences sometimes are displayed on the page of the book in the manner of a contemporary poem. Short and longer sentences alternate, yet the short sentences create a certain rhythm like that of a poem. For example, in Chapter 42 we have the following short – long sentences combination:

Sudden, intense quiet. The world has braked to a halt.
I'm alone, for the first time all day.
I survey the room. The wine bottles, radiant in the slanting sun. The chair angled beside the kitchentable. The cat, patrolling the sofa.
Flecks of dust amble through the light.
I drift to the hall door, lock it.
Turn to face the room again.
Did that just happen?
What just happened?
I wander to the kitchen, excavate a bottle of wine. Plunge the screw in, wedge the cork out. Glug thestuff into a glass. Bring it to my lips.
I think of Jane.
I drain the glass, then press the bottle to my mouth, tilt it hard. Drink, long and deep.
I think of that woman.
Weave my way to the living room now, gaining speed; rattle two pills into my palm. They dance downmy throat.
I think of Alistair. *And this is my wife.*
Stand there, swigging, gulping, until I choke.
And when I set the bottle down again, I think of Ethan, and how he looked away from me, how returned his head. How he swallowed before answering me. How he scratched at his fingernail. How hemuttered.
How he lied.
Because he *did* lie. The averted gaze, the leftward glance, the delayed response, the fidgeting—all the tells of a liar. I knew it before he opened his mouth.
The clenched jaw, though: That's a sign of something else.
That's a sign of fear.

(Finn 2018: 128)

The woman in the window's thoughts are revealed in a way reminding of inner reflections in novels such as those by Virginia Woolf, yet rendered in a very accessible manner. The style is shorter, clearer, and easier to go through. It takes less time when reading than more developed thoughts in Woolf's prose, and meanwhile the passage sounds very poetic, with explanations of how time apparently stops as the characters takes time to reflect.

A similar sample of style of reflections is given in Chapter 45:

Darkness—dense, thick. Bomb-shelter dark. Deep-space dark.
Then, far away, a remote star, a prick of light.
Move closer.
The light trembles, bulges, pulses.
A heart. A tiny heart. Beating. Beaming.
Flushing the dark around it, dawning on a silk-fine loop of chain. A blouse,
white as a ghost. A pair of shoulders, gilt with light. A line of neck. A hand,
the fingers playing at the throbbing little heart.
And above it, a face: Jane. The real Jane, radiant. Watching me. Smiling.
I smile back.
And now a pane of glass slides in front of her. She presses a hand to it,
prints it with tiny maps of her fingertips.
And behind her, suddenly, the darkness lifts on a scene: the love seat,
raked with white and red lines; twin lamps, now bursting into light; the
carpet, a garden in bloom.
Jane looks down at the locket, fingers it tenderly. At her luminous shirt. At
the inkblot of bloodspreading, swelling, lapping at her collar, flaming
against her skin.
And when she looks up again, looks at me, it's the other woman.

(Finn 2018: 133)

We notice an alternation long – short sentences, as well as concrete – abstract language, poetic – everyday life language. The rhythm reminds of that of a contemporary poem, just like the rhythm in Chapter 42. We are reminded as readers of the novel written in poetry lines, *Long Way Down* by Jason Reynolds (2017), where every word is chosen carefully, and has its own significance, where every word is placed there with a purpose. The poetic and the narrative genres are blurred in such instances, but with the purpose of helping the reader spend less narrative time an advance through the story at a very fast pace. The reader finishes the story faster perhaps than the time it takes for the action to occur, due to the imposition of a fast-paced rhythm which makes the reader not make too much effort, apparently. Although the book is an easy reading material, the way it is structured is not without depth. Suspense is built to the rhythm of short sentences but also to the rhythm of contemporary poetry.

The short and long sentences in alternation are used to express more freely the thoughts of the woman, as they occur to her. Some reflections are not completely put into words, as it happens in everyday life. Sometimes, what comes to our mind is an image and for that image the writer chooses only a few words, as

in the beginning of Chapter 45: “Darkness—dense, thick. Bomb-shelter dark. Deep-space dark.” (Finn 2018: 133)

The final chapter, Chapter 100, is written in a similar style with Chapters 42 and 45, and it resembles visually and rhythmically a contemporary poem. The chapter suggests a moment of illumination and of the woman in the window being both cured mentally and feeling at ease in the world:

She releases my hand and walks into the garden, tracking footprints in the snow. She turns, beckons me.
“Come on.”
I close my eyes.
And I open them.
And I step into the light.

(Finn 2018: 281)

She feels secure as she has proved to herself and to the world that what she has noticed in her neighbours’ house was real and that she can still be able to function in the real world after her trauma.

In the last Chapter, the final remarks of the woman in the window are declarative sentences; they are statements, reminding of the style of a report. The woman in the window seems to report facts as they happen once again, like in the beginning of the novel. In the beginning, though, the action was external, now it is ambiguous, an oscillation of true light and of the figurative type of light, of wisdom, and of a moment of revelation.

In pragmatics, when it comes to cooperation in communication, we have Grice’s maxims, of quality, quantity, relation and manner. These maxims refer to the truth of communication, of providing enough information, as well as information which is to the point and unambiguous. The woman in the window tries to offer to the readers the illusion of such a type of communication. At first sight, she respects all maxims, yet at some point she does not, yet the readers overlook this as they side with her and understand her psychological issues. She seems to tell the reader the truth, yet the truth is subject to her affectional issues, and the readers believe that she tells the truth from her emotional point of view. When she is ready to confess, she does it. The ambiguity is excused by the readers’ understanding towards her. Readers will find excuses for her ambiguity or untrue statements and explain them due to the work of psychological trauma. However, brevity and relevance are suggested through the way the chapters and sentences are placed on each and every page. The writer seems to have selected only what is relevant and to have focused on brevity. The reader is never troubled by too many irrelevant details. Every word is to the point.

While the writer of *The Woman in the Window* creates the illusion of real communication, there is a difference between fictional texts and real communication, based on documents:

Sentences that appear in fictional texts do not appear to differ in their linguistic form from sentences that appear in other types of texts. There are some phrases, such as “once upon a time”, or referring expressions, such as

“unicorn”, “fawn” or “magic wand”, which immediately suggest the context of a fictional text, but otherwise there is nothing in the syntax or morphology of a sentence or in the choice of vocabulary which systematically differentiates between fictional texts and other texts. Nevertheless, fictional texts enjoy a special status. They are often considered to be artistic and they achieve many functions, among them aesthetic, didactic, cultural and emotional. Different expectations apply to the claims made in such texts and to the worlds depicted in them. Linguists have always had ambivalent feelings about fictional texts. In the very early days of linguistics and dictionary writing, fictional texts, and in particular fictional texts by celebrated authors, enjoyed a special status as examples of language use particularly worthy of linguistic description and integration into dictionaries (see for example the authors used as examples for the English grammar books and dictionaries of the 18th century, but also in the *Oxford English Dictionary*).

(Jucker, Andreas H. and Locher, Miriam A. 2017: 4)

The use of short and long sentences is the same as in the speech of a real person. Like a real person, the woman in the window tries to argue for her point of view and to receive the understanding of the reader, as she makes clear what she wishes to communicate.

Unlike the novels of Virginia Woolf, also dealing with inner issues and psychology, this novel does not make the reader reconstruct the story after spending too much time reading many details. On the contrary, the action is the focus of this novel, and short sentences make the reader keep up the rhythm. Finn is much more focused on action than on reflection. However, none is missing from this novel. Finn simply gives a different shape to the story.

4. Conclusions

Suspense is a matter of how the story is told, from the point of view of sentence arrangement, sentence type, revealing of information, as well as type of content. What the woman in the window gradually reveals by discovering it herself has the role of offering the reader certain stages of emotional shock. The woman at the window goes through these shocks herself, a fact which keeps the reader trusting her, even though she does not present reality right from the start. Suspense is the consequence of attempting to find out the truth, about the woman's psychology and about the guilty teenager. Problem-solving is a main theme in the novel: on one level, the woman in the window tries to understand what is going on related to her neighbours, as she feels there is something wrong; on the another level, the reader tries to go with her through the same questions, as well as understand him or herself what is it about the woman in the window that is unusual. Finally the readers will let her guide them through the story, as it is from her point of view that the story can be followed and that it can advance.

Omitted details which are revealed later in the story are a source of building suspense. Readers will notice how apparently insignificant details are in fact the key clues in discovering the truth about this story.

References

- Black, John B., Bower, Gordon H. (1980). "Story understanding as problem-solving". *Poetics*, volume 9, 223-250. Elsevier, available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0304422X80900212>
- Finn, A.J. (2018). *Woman in the Window*. New York: Harper Luxe.
- Jucker, Andreas H., and Locher, Miriam A., eds.(2017). *Pragmatics of Fiction*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Rudd, D. (2005). *Report Writing. A Guide to Organisation and Style*. Bolton: University of Bolton.
- Vultaggio, M. (2018). "A.J. Finn On What Makes His 'Woman in the Window' Different From Psychological Thrillers Like 'Gone Girl'". *Newsweek*, available at: <https://www.newsweek.com/woman-window-j-finn-gone-girl-psychological-thriller-different-841966>

Polivalența avangardei

Cipriana-Manuela FRĂȚILĂ-NICHITA
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”

Rezumat

Avangarda românească a adus cu sine schimbări importante atât la nivel literar, dar și social și politic. La începutul secolului al XX-lea, cultura românească, deși în aparență întârziată, era în general sincronizată cu Europa. În primul deceniu, când pe continent nu apăruseră marile mișcări de înnoire, existau deja pregătiți germenii revoluționari prin care unii reprezentanți vor participa în mod activ și hotărâtor la avangarda europeană.

În viziunea criticului Constantin Emilian, suntem îndreptățiți să cercetăm activitatea acestor scriitori pentru a le putea înțelege mai bine opera. S-a remarcat „virtuozitatea formală și inteligența artistică a d-lor Voronca, Fundoianu, Tzara și, cu deosebire, Vinea, în câteva producțiuni izolate. Încolo, toată impetuoasa revoluție a liricei extremiste constă în utilizarea unei singure maniere: brutală asociație de termeni vehemenți și abrupta juxtapunere de imagini siluite. Dizolvarea lexicului și a sintaxei, anularea logicei și a simțirii, departe de a reliefa substratul inconștient al sufletului omenesc, au dovedit doar inconștiența autorilor. Asistăm la voltijele clovnești executate cu atâta chin de acești pseudoliterati și le înregistrăm ca documente curioase ale epocii.” (Anarhismul poetic, 1932: 105-106, 125-126)

Cuvinte cheie

avangardă, schimbare literară, cultură, reviste, germeni revoluționari

Stelian Tănase subliniază că avangarda care a depășit granițele țării noastre a avut practic aceeași evoluție în afara ei. Parisul a avut astfel un rol extrem de important în desfășurarea avangardei europene. Această influență a contaminat și Bucureștiul, ai cărui artiști s-au mutat fie la Paris, fie au abordat în stil parizian scrisul: „Altă conexiune se face via Paris, sub influența grupului suprarealist. (...) Acestea s-au răsfrânt prin contaminare și la București. (...) Parisul a jucat acest rol pentru suprarealism. Prezența românească în această zonă este importantă. La Paris se stabilesc Brâncuși, Tzara, Fundoianu, Voronca, Brauner, Sernet, Luca Ionescu, Isou și alții. (...) Fără să aibă coeziunea și ierarhiile precis decupate de la Paris, la București lucrurile se desfășoară, în mare, la fel. Diferențele provin din faptul că, la București, amatorii de avangardă sunt puțini, iar practicanții ei, ca profesioniști ai scrisului sau ai penelului, sunt și mai puțini. (...) Și regăsim cam aceiași autori, puțini la număr, pretutindeni.” (Tănase, 2008: 11-12)

Se mai menționează că era util să fii la curent mai ales cu articolele lui Breton, considerat liderul grupului. Cu foarte mare greutate se putea ca un scriitor român care solicita să fie inclus în grup, să devină membru acceptat cu drepturi depline. Dintre avangardiștii noștri, atât Claude Sernet, Ilarie Voronca cât și Brauner au încercat să intre în grup, însă numai Brauner a fost acceptat: „Comitetul

– prezidat adesea de Breton și avându-i ca membri pe Tzara, Aragon, Éluard – te primește oficial în grup sau te respinge. Un exemplu românesc: Claude Sernet (Mihail Cosma) cere admiterea în grup; este refuzat. Voronca, și el dornic să se înscrie, este ținut de compatriotul său Tzara în picioare și chestionat, apoi respins. Brauner este acceptat”. (*ibidem*: 28)

Astfel, mulți dintre scriitorii români încep să plece peste hotare pentru a-și realiza vocația artistică. Scriitorii noștri au ales să plece în exil, mai ales în Franța. Cel care avea cel mai mare prestigiu literar era Tristan Tzara: „Pentru că transformările pe care le suferea câmpul politic și cel literar autohton, o serie de autori români încep să plece spre alte orizonturi: Fundoianu / Fondane, Ilarie Voronca, Mihail Cosma / Claude Sernet, Victor Brauner, stabilesc, pe urmele lui Tristan Tzara, principalele modalități de interrelaționare a câmpului român cu cele străine, în special cel francez. Dar contacte cu avangardele străine apăruseră încă din vremea *Contimporanului*, care publică, cel mai adesea pe principiul reciprocității, autori din Germania, Ungaria, Belgia sau Italia. În străinătate, cea mai mare influență dintre românii plecați o avea Tzara, care este însoțit, atât în acțiunile și evenimentele dintre 1916 și 1920, cât și după aceea, de alți autori de origine română: Marcel Iancu, Arthur Segal.” (Gulea, *Evoluția avangardei românești*)

Referindu-se la conținutul volumului lui Paul Cernat, Romulus Mâncan subliniază că avangardiștii români, prin inteligența lor, transformă complexul de inferioritate în complex de superioritate prin comparație cu celelalte țări din Balcani. Aceștia au luptat și în mare parte au reușit să ocupe prin opera lor avanscena întregului fenomen. (*Verso*, 2009: 14)

Mircea Scarlat subliniază că ruptura cu tradiția a fost bruscă și constantă: „Pe lângă precursorii notorii precum Macedonski și Urmuz, noi am oferit avangardei europene promotori activi precum Tristan Tzara, Ilarie Voronca, Benjamin Fondane, Eugen Ionesco, Claude Sernet, Isidore Isou și în plastică Marcel Iancu, Victor Brauner s.a. Lor trebuie să îi alăturăm pe Ion Vinea, prea puțin cunoscut în afara frontierelor noastre. (...) După cum îi datorează, direct sau indirect, lui Macedonski, inițiatorul căutărilor înnoitoare.., (Scarlat, 1984)

În cartea sa despre influențele futurismului italian asupra avangardei românești, Emilia Drogoreanu a subliniat că avangarda a adus cu sine și o serie de termeni noi și unici în peisajul lingvistic actualizat: „Asistam la impunerea în istoriile literaturii a unor terminologii extravagante, dacă ar fi să vorbim numai de *calligramme*, *tableau-poème* (Apollinaire), *poème simultané* (Tristan Tzara), *parole inlibertà, tavole parolibere* (F.T. Marinetti și poeții futuriști), *il libro di latta* (Tullio D’Albisola), *poem sonor* (Hugo Bell), *poem optofonetic* (Raoul Hausmann), *ursonate* (Kurt Schwitters), *poem optic* (Man Ray), *poème objet* (Breton) dar și *pictopoezie* (Ilie Voronca). Un val ulterior de termeni se adaugă primului: *pictograma*, *poem iconic*, *poezie concretă*, *poezie cINETICĂ*, *poezie permutațională*, *poezie fonetică*, *letrism*.” (Drogoreanu, 2004: 186)

În articolul *Modernism și tradiție*, publicat la 26 ianuarie 1924 în celebra revistă de stânga *Cuvântul liber*, la care au colaborat majoritatea avangardiștilor, poetul Ion Vinea subliniază că în ceea ce privește modernismul, acesta este unul de export. Străinătatea a recunoscut pentru prima dată influența artiștilor români asupra celor străini: „Azi e universal recunoscut că sculptorul Brâncuși a influențat

prin elevii săi Liepschitz și Arhipenco, mult mai celebri decât maestrul însuși, întreaga plastică modernă. În toate cercurile de artă străine se știe rolul jucat de Marcel Iancu în propagarea cubismului încă din 1915, după cum se știe că acest mare artist a lucrat primele reliefuri cubiste în apus. În sfârșit, prietenul nostru Tristan Tzara, care publică versuri în *Chemarea*, în 1915, a stârnit apoi întregul curent literar care a dezlipit de învechitul tipic al simbolismului tineretul din Franța, Germania, Elveția și America. Orice tânără revistă din aceste țări e o mărturie a neînsemnatei isprăvi pusă la cale aici, înainte de război, și care izbăvește pe moderniștii români de acuzația «importului».

În revista *Observator cultural* găsim un articol interesant despre activitatea avangardiștilor pe teritoriul Germaniei: „O fotografie interesantă, document despre felul în care era receptată mișcarea în epocă, este cea care reproduce cartea poștală din seria ilustrată, editată de *Sturm*, a zecea din seria cu figuri de artiști, trimisă de dadaistul german de origine austriacă, poetul și pictorul Raoul Hausman, lui Tristan Tzara, în data de 3 martie 1921, cu chipul unui colaborator al revistei, poetul Arnold Knoblauch. În aceasta, dadaistul neamț scrie în franceză o serie de expresii, batjocorind *Sturmul* și ceea ce a realizat Walden, notând cu o elaborată caligrafie: „Section de merde allemande; caca! À bas Le Sturm; point de cul., , cuvinte nedrepte la adresa unei mișcări care se impusese încă de la acel moment, în timp ce Dada urma un traseu viguros coborâtor.” (*Observator cultural*, 2012: 23)

În același timp, se menționează că „un amănunt care ne umple sufletele de bucurie este faptul că în paginile revistei *Der Sturm*, între 1918 și 1927, găsim lucrări ale lui Marcel Iancu, M. H. Maxy și Hans Mattis Teusch. (...) Catalogul cuprinde multe reproduceri ale primei pagini din *Der Sturm*, publicație apărută în sute de numere, timp de 22 de ani. Astăzi, puține instituții se pot mândri că au colecția completă. Despre prețul ei, să nu mai vorbim! Bineînțeles, în minte îmi apar mapa lui Iancu, cea dadaistă, cu cele opt linogravuri și un poem de Tristan Tzara, care este, ca și aceasta, intruvabilă în forma ei completă.„În același timp, în sala destinată artei est-europene îl întâlnim și pe compatriotul nostru Max-Herman Maxy.” (*ibidem*)

În esență, avangarda literară a avut poate cea mai importantă contribuție artistică asupra socialului, prin chiar ideile pe care le-a promovat de-a lungul timpului și care au rămas până astăzi. Care a fost contribuția avangardei în literatura română? Aceasta a adus anumite merite istorice: „Ea a contribuit în chip substanțial la lărgirea conștiinței literare, la diferențierea receptivității estetice; a pregătit terenul atât pentru apariția, cât și pentru înțelegerea unor noi forme artistice. Dar aceasta însemna – în chip aparent paradoxal – o negare a ei însăși sau o „negare a negației,, (dar deloc în sensul pe care-l dădeau acestei formule suprarrealității români de după război). Căci, în momentul în care inerțiile gustului au fost înfrânte și apare o mare disponibilitate pentru experiențele literare cele mai diverse, între altele și ca rezultat al operei distructive a avangardei, aceasta nu mai are, în cele din urmă, ce să distrugă! Negația ei nu mai are un obiect real, ea se exercită în vid, pradă propriilor ei inerții și automatisme. Astfel încât (...) avangarda devine victima propriului ei succes.” (*Avangarda literară în România, în Antologia literaturii române de avangardă*, 1969: 28-9)

Principalele lucrări despre avangarda românească

În ceea ce privește lucrările publicate în România despre avangardă, criticul Marin Mincu face o scurtă trecere în revistă. Acesta a deplâns într-o lucrare publicată cu câteva decenii în urmă situația avangardei românești a cărei contribuție nu a fost pe deplin cercetată și apreciată de critica literară. Mincu a subliniat că: „pentru o lungă perioadă, a existat un handicap real, la noi, în receptarea firească a modelului avangardist.” (Mincu, 2009: 657)

Autorul analizează pe rând situația lucrărilor critice care abordează geneza, diacronicitatea și substanța avangardismului românesc. Marin Mincu atrage atenția asupra volumului lui Ion Pop, *Introducere în avangarda literară românească*, că titlul i-a fost preluat cu bună știință de la una din cărțile sale, considerând totodată că acest „împrumut,” este unul intenționat și reprobabil. Cu toate acestea, Mincu apreciază că volumul *Avangardismul* al lui Pop este unul de referință în istoria literară și peste care nu se poate trece. Criticul mai face referire și la lucrarea lui Dan Gulea, *Domni, tovarăși, camarazi. O evoluție a avangardei românești*, Paralela 45, 2007, care, în opinia sa, teoretizează și eșuează în aceste ideologizări. După părerea sa, nici lucrarea lui Stelian Tănase intitulată *Avangarda românească în arhivele Siguranței* (Editura Polirom, 2008) nu este un reper al valorilor avangardiste, ci mai degrabă unul extraliterar și cu referire la politica vremii.

Mincu apreciază însă valoarea reală a lucrării lui Paul Cernat intitulată *Avangarda românească și complexul periferiei. Primul val* (Editura Cartea Românească, 2007), menționând că acesta continuă linia investigării cu seriozitate a avangardei deschisă de Emilia Drogoreanu prin intermediul lucrării *Sincronie și specificitate. Influențe ale futurismului italian asupra avangardei românești* (Paralela 45, Pitești, 2004). Meritul acestuia constă în faptul că nu s-a lansat în supoziții critice care să nu aibă o bază reală, consolidând importanța întregului material avangardist.

Alex Goldiș consideră volumul *Epistolarul avangardist* (Lascu, 2012) unul aproape trecut cu vederea de critici. Acesta subliniază faptul că importanța cărții constă în aducerea în prim plan a unor scrisori inedite dintre Geo Bogza, Ilarie Voronca, Sașa Pană și Stephan Roll, dar și ale doamnelor Colomba Voronca și Mary-Ange Pană. Volumul subliniază și personalitatea caldă a lui Geo Bogza, caracter căutat, apreciat și înțeles de către toate personalitățile vremii, indiferent de poziția literară. Putem să ghicim așadar o persoană plină de duioșie, afectuoasă, sentimentală, generoasă. În același timp, găsim sfaturi prețioase emise de Ilarie Voronca cu privire la denumirea unor volume ale lui Geo Bogza. Voronca îi cere să fie nu doar pertinent în exprimare, dar și să emită supoziții care să îl reprezinte încă din titlul ales. Spiritul lui Bogza este unul care empatizează cu toți cei cu care intră în contact, dar alături de care își păstrează echidistanța literară. Personalitate marcantă, prieten de nădejde, sfătuitor, așa apare conturată silueta lui Geo Bogza. Deși considerat mezin în cadrul revistei *Unu*, toți se confesează și își expun lui punctele de vedere care nu coincideau cu ale celorlalți. Divergențele dintre Sașa Pană și Stephan Roll, sau lupta pentru titlul de *Ulise* dintre Voronca și Fundoianu au dus la răcirea relațiilor dintre aceștia și, ulterior, la destrămarea celei mai importante reviste. Geo Bogza a reușit să mențină prietenii cu toți acești scriitori și nu numai, păstrând echidistanța cu ajutorul diplomației caracteristice. Întâlnim, de asemenea, elemente care explică starea de sănătate șubredă a lui Voronca. Acesta

avea deseori răceli, intoxicații alimentare, dureri de ficat ori migrene, subliniind faptul că traiul în București ori la Paris, l-au condus la această stare. În urma acestei stări, Voronca este hărțuit de toți aceștia, concluzionând că singurul său prieten, care la rândul-i îl lovise, rămăsese Geo Bogza.

Concluzii

Într-un articol din *România literară*, criticul Cosmin Ciotloș subliniază că „dintr-o perspectivă a comunicării de masă, putem vedea procesul sedimentării avangardei literare în conștiința publică mai curând ca pe o fericită acțiune a unui grup, involuntar, de *gate-keepers*, de formatori de opinie care, emancipați de teroarea științifică a profesionistului, sunt aureolați de o credibilitate înnăscută.” (*România literară*, 2008:7)

Ion Pop sublinia că „Avangarda a exercitat o influență importantă asupra mediilor culturale a timpului, contribuind la conștientizarea convențiilor literare și artistice și la deschiderea îndrăzneță către „spiritul epocii,” precum cele care se manifestau în marile centre culturale europene.” (Pop, 2006: 104)

În astfel de coordonate se încadrează nu doar subiectele în sine, ci și direcția și formulările alese. În acest context, ceea ce se aduce în plus față de ceea ce deja fusese exprimat reprezintă o altă dovadă de forță și o nouă perspectivă în epocă. Cu toate acestea, nu stă în intenția noastră să ignorăm elementele tradiționaliste, ci, prin comparație cu ele, să (re)cunoaștem însemnătatea și semnificația curentului avangardist în țara noastră.

Bibliografie:

- Drogoreanu, Emilia *Influențe ale futurismului italian asupra avangardei românești. Sincronie și specificitate*, editura Paralela 45, București-Pitești, 2004;
- Gulea, Dan *Evoluția avangardei românești*, <http://www.scribd.com/doc/213391553/Dan-Gulea-Evolutia-Avangardei-Romanesti-Rezumatoare>;
- Lascu, Mădălina, *Epistolarul avangardist*, Editura Biblioteca Bucureștilor, București, 2012;
- Mincu, Marin, *Cvasitratat de/spre literatură (A fi mereu în miezul realului)*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009;
- Pop, Ion, *La Réhabilitation du rêve, Une anthologie de l'avant-garde littéraire roumaine*, Ed. Maurice Nadeau-ICR-EST, Paris-Bucarest, 2006;
- Scarlat, Mircea *Invitație la dialog, Amfiteatru*, nr.2, februarie, 1984;
- Tănase, Stelian – *Avangarda românească – în arhivele siguranței*, Editura Polirom, 2008.

Reviste:

- Anarhismul poetic*, (1932);
- Avangarda literară în România*, în *Antologia literaturii române de avangardă*, 1969;
- Observator cultural*, nr. 364 (622), 3-9 mai 2012;
- România literară*, nr. 5/ 8 februarie 2008;
- Verso*, anul 4, numărul 66-67, 1 - 31 august 2009.

Changing Images of Gender in Sports: Comparative Gender Images in Romania and Japan

Eiko HARA
Iwate Prefectural University

Abstract

This study is based on a questionnaire to explore sports images associated with men and with women. Small groups of men and women in Romania and in Japan were asked what sports men liked to play, and what sports women liked to play. The study compares the differences among male and female Romanian and Japanese respondents. The top 3 sports named occupy over 50% of the data among male and female Romanians, and male and female Japanese. The top 2 sports named for women are same between the Romanians and the Japanese. Three of the top 4 sports named for men are same for Romanians and the Japanese. Some sports are associated with gender, however they are more strongly associated images for women or for men. Finally, I will consider some possible influences on people's gender images associated with women or with men, especially for sports for Japanese cases.

Keywords

women's sports, gendered images in sports.

1. Introduction

Some sports have been opened for women for a long time, however some of them have been opened for only few years. As sports change, are gender images in sports changing? If so, how are they changing? In order to narrow down this question, I administered a questionnaire to two small groups, one in Japan and one in Romania, each containing men and women. Participants were asked to name 'what sport women (men) like to play?' This study examines what sport images are associated with women and with men. The responses from Romanian and Japanese participants are compared. Then some possible reasons are discussed to explain the association of particular sports with women, men, or both.

2. Increasing Numbers of Women's Sports and Gendered Images

There have been growing opportunities for women to participate in sport for these last few decades. Reviewing the history of sports, the first women to participate in Olympic Games were only 22, which accounted for 2.2 % of total 997 athletes in the 2nd Olympic Games at Paris, 1900. They took part in only five sports which were tennis, sailing, croquet, equestrian and golf. After this first participation, every Olympic Game have added new women's sports. There now

exist 28 sports and 321 events in the last Olympic Games and every sport includes women's events. Also, five more sports will be introduced at the next Tokyo Olympic Games in 2020⁴⁰.

Historically speaking, great changes for women's sports were undertaken at the IOC conference in 1991. They decided any new sports seeking to be introduced on the Olympic programme had to include women's events. In 1994, the 1st IWG (International Working Group on Women and Sport) World Conference was held in Brighton, UK. The Brighton Declaration on Women and Sport stated that 'the overriding aim is to develop a sporting culture that enables and values the full involvement of women in every aspect of sport'. And in 1996, the 1st IOC (International Olympic Committee) World Conference on Women and Sport was held in Lausanne, Switzerland. As each conference (IWG and IOC World Conference on women and Sport) is held every 4 years, world conferences for women's sports are held every two years. Through these conferences, many women's sports have been introduced in Olympic Games shown in Table 1.

Table 1. New Olympic sports and year introduced

Year	New sports
1992	badminton, judo, biathlon
1996	football, softball
2000	weightlifting, modern pentathlon, taekondo, triathlon, water polo
2004	wrestling
2012	boxing
2016	rugby
2020	baseball and softball(re-introduced), karate, skateboarding, sport climbing, surfing

(Source: Official web site of IOC and The Tokyo Organizing Committee of the Olympic and Paralympic Games <https://tokyo2020.org/en/games/sport/olympic/gymnastics/>)

Competition with power or fighting sports, such as weightlifting, wrestling, rugby, taekondo, boxing and karate, has been introduced for women since the 1990s. Some of these sports are not so popular among women's athletes, but others are assimilated into women's sports now. Seeing the changing history of Olympic Games, we find images of gender in sports are also changing. For example, volleyball is easily connected with women's sports in Japan. Volleyball for women appeared in the Tokyo Olympic Games in 1964 and the Japanese women's team got the Gold medals. They were called Witches of the Orient. Volleyball has been taken into housewives' sports activities and become popular in women's sports in Japan since this time. On the other hand, the men's volleyball team got copper medals in Tokyo in 1964. And the men's team got silver medals in Mexico in 1968. Finally they got gold medals in Munich at 1972. An animation video also got produced on the same time. As will be described later, volleyball competition has been drawn in manga (cartoon) books depicting women's and men's sports since the 2000s.

⁴⁰ Tokyo 2020; The Tokyo Organizing Committee of the Olympic and Paralympic Games (<https://tokyo2020.org/en/news/notice/20170610-01.html> [reference at 5th, May, 2019])

3. The Study of Questionnaires

Now I will turn to the study I conducted on gendered sports images in Romania and Japan. The questionnaire was constructed to determine what sports are associated with men and what sports are associated with women.

Two questions were asked of the participants in Romania and in Japan.

1. When a woman says that she likes to play sports, what kind of sports do you think of? Could you think about the question and name three sports please?
2. When a man says that he likes to play sports, what kind of sports do you think of? Could you think about the question and name three sports please?

3-1 Romanian participants

I administered a survey in the CBC Conference (Cross Boundaries in Culture and Communication) in Bucharest, Romania in 2018, and gathered 47 answers. Participants' demographics are shown below.

Table 2 Participants' Sex

male	29
female	13
no answers	5

Table 3. Participants' ages

20'	35
30'	6
40'	4
50'	1
no answers	1

3-2 Japanese Participants

I distributed the questionnaires to Japanese who were the first-year college students. The students numbered 61 persons who included 55 females and 6 males. They were located in Iwate Prefecture, northern Japan. This is a rural area with small cities. Most students come from Iwate Prefecture or surrounding areas.

3-3 Results of questionnaires

As each person wrote three answers, there were 141 answers from Romanian participants, and 183 answers from Japanese participants. The data is shown in Figures 1, 2, 3, and 4, divided among the frequency of sports named which are associated with Romanian men, Romanian women, Japanese men, and Japanese women.

The data show some common points and one point of difference in Figures 1 - 4. These will be discussed next.

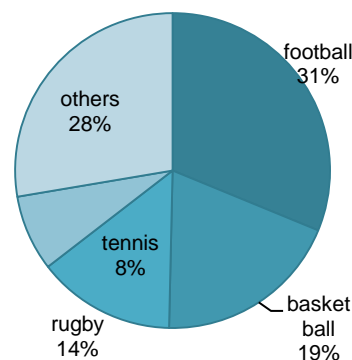
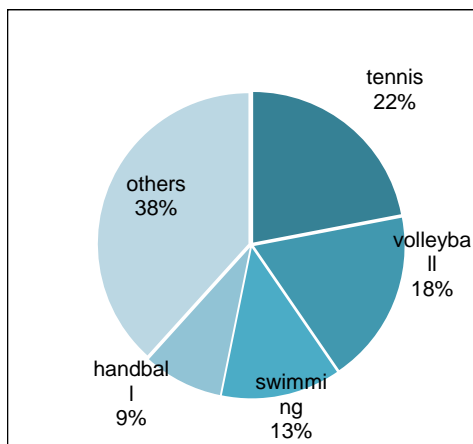


Fig.1 Images of women's sports in Romania

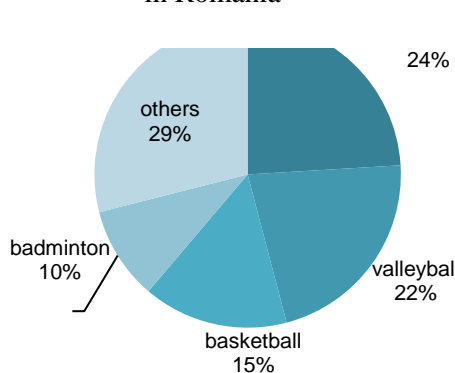


Fig.3 Images of women's sports in Japan

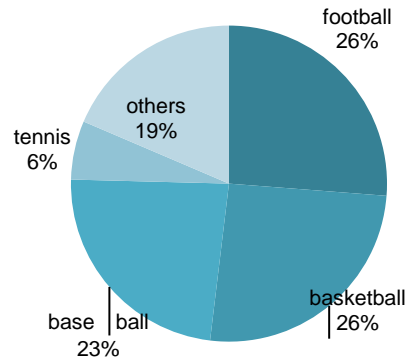


Fig.4 Images of men's sports in Japan

(2) Now, the Point of Difference:

Actually, this point has already been mentioned. That is, as point 2 above shows. Rugby images in Romania and baseball images in Japan show a characteristic difference between the responses from two countries. Otherwise, Romanian and Japanese have similar tendency of gender images in the top four sports.

4. How are gendered sports images produced in?

In this section, we consider how sports might become associated with a particular gender. In other words, what are some possible influences on the formation of images of men's sports or women's sports in people's minds?

4-1 Romanian top four sports image

First let's look the Romanians' top four sports images for men and women.

Why do many Romanian choose rugby images for men, whereas Japanese choose baseball images? In Romania, the rugby union stadium in Bucharest is the Stadionul Național de Rugby Arcul de Triumf (Arch of Triumph National Rugby Stadium), which was established in 1913. The Romanian rugby team got bronze medals in Paris, 1924. Romanian rugby has been one of the stronger teams in Europe. Although the women's rugby team also has been established in the Romanian Rugby Federation, seeing Fig. 2, we can notice Romanians have primarily men's images for rugby.

Further, the Romanian Rugby Federation office is built on the left side of the building of the Romanian Olympic and Sports Committee. The Romanian Athletics Federation also exists near here. There are a rugby stadium, track and field facilities of the Sports Complex, tennis courts and a swimming pool for playing and watching among the sports facilities. Thinking about these situations on map in Bucharest, Romania, these places are concentrated and important for Romanian people. The rugby stadium and tennis courts and swimming pool stand

there. We can see rugby and tennis occupy the top four images of men's sports, and tennis and swimming are also the top four for women's sports in Romania. These places may have some effects upon sports images of Romanian.

4-2 Japanese top four sports image

Now, we consider top four sports images for the Japanese men and women.

The survey was administered to students of a small city in Iwate Prefecture, Japan. Iwate has a Professional basketball team and football team. The basketball team is named Iwate Big Bulls, established in 2011. It belongs to be B3 League which is organized by the JPBL (Japan Professional Basketball League; B indicates basketball League). B1 and B2 teams are completely professional teams and B3 teams consist of professional and amateur members. The football team is named Iwate Grulla Morioka and belongs to the J3 League, which is associated with the Japan Professional Football League and all their professional members.

The survey responses show that football and basketball are the top two images of men's sports and occupy over 50 percent of answers. These results are probably attributable to these professional teams' locality.

I would also argue that the top four sports images associated with men, namely football, basketball, baseball and tennis and those associated with women, namely tennis, volleyball, basketball and badminton, have been influenced by cartoons or manga (that is, animated stories). It is often said when a cartoon becomes popular, many people, especially students enter that school club for that activity school.

Next, I will focus on cartoon publications and sports images in Japan.

5. Sports Cartoons (Manga) in Japan

(1) Baseball Manga and Men's Sports Image

Japanese cartoon books or manga has had a long history and established a new genre of arts.

As the questionnaire answers of Figure 4 show, baseball has been one of the popular sports in Japan. How did it become popular? I focus on the role of manga books on sports.

Many manga books deal with sports stories. Baseball is the most popular topic among sports genre of manga. There are many manga book publishers and titles, so I gathered data from the main page of 'The 5th Sports Manga Exposition' by ebookjapan, which has a website for selling electronic books⁴¹. They deal mostly with boys' magazines and have operated from 1933 to 2017.

Additionally, I took data from Shueisha Margaret Comics which publishes mainly girls' manga from the e-book store's Website⁴². Removing duplicate titles, I gathered 86 titles on sports manga from the former website, and 23 titles from latter website for a total 109 titles on sports manga.

Margaret includes only 3 baseball comics which occupy 13 percent of all of their sports manga. The ebookjapan web site has 36 baseball manga titles which

⁴¹ (<https://www.ebookjapan.jp/ebj/content/original/mangaexpo/sports.asp>). [reference at 5th, May, 2019]

⁴²(<http://margaret.shueisha.co.jp/comics/>)[reference at 6th, May, 2019]

occupy 42 percent of their total. Moreover, girls' baseball manga curiously does not have women's baseball players.

The first woman's baseball player appeared in 'Poem of Passionate Baseball Players (Yakyukyo no Uta)' in 1975, however this story did not involve a women's team. The only woman character was the pitcher.

Reviewing these manga, we recognize baseball is a major sport among boys manga, but not so popular among girls. This result suggests a huge effect of gender images in sports as Figure 4 shows.

(2)Volleyball Manga as a Women's Sports Images for both genders

After the Japanese volleyball women's team got Gold Medals in 1964, Volleyball was then taken into housewives' sports activities and become popular women's sports in Japan from that. And volleyball mangas of women's teams were produced at the end of the 1960's. One of them was named 'Attack No. 1 (Atakku Nanba Wan)' and the other was 'Towards Victory (Sainwa Bui; this meaning is Towards Victory)'. The latter was produced as a drama on television. Through these phenomena, people got the women's image of volleyball. In these two manga, there appeared a women's volleyball competition like Olympic Games in Tokyo 1964.

This is a great difference from baseball. Baseball teams are boys or men's team aside from a few exceptions.

However, volleyball manga has had both gender images of women and men since the 2000s. 'Girls, Fight!(Sho-jo Huaito!)' has become a popular comics for men since 2006. And 'Volleyball (Haikyu)' has also been a popular comics men's magazine since 2011. Seeing Figure 4, men's volleyball does not enter the top 4 sports, and manga books contain both gender images.

(3)Tennis Images of both Women and Men

Tennis manga named 'Get the Ace (Eisu wo Nerae;)' appeared in 1973. This manga has women's players' characters and has continued to 18 volumes.

Men players as characters appeared in manga named 'Tennis boy (TenisuBoui)' in 1979, as part of a boys magazine, and run for 14 volumes. 'Shanimuni Go' manga also had boys characters was published in 1998, and continuing to 32 volumes. And 'Prince of Tennis(Tenisu no Oujisama)' was published in 1999. These last two were published in girl's comics from ShueiSha. Last title continued new series, named 'New Prince of Tennis(SinTenisu no Oujisama)' and 'Prince after school (Houkago no Oujisama)'

These findings indicate that women and men were drawn as tennis playing characters. And indeed, Figure 3 shows tennis is the number1 image of women's sports and Figure 4 shows it is in the top 4 images of men's sports.

6. Impacts of Olympic Games and World Ranking

As I pointed out above, women's volleyball in Tokyo Olympic Games in 1964 had a strong impact on the Japanese. After that Olympic Game season, volleyball became popular among women [Takaoka 2008, 2010]and there appeared a number of women's teams and heroine's stories in girls comics.

Japanese women's badminton players got silver medals in the doubles in the London Olympic Games of 2012 and gold medals in doubles and a copper medal in singles in the 2016 Rio Games. Men's badminton also got the 1st ranking grade of singles and 2nd ranking of doubles in the May, 2019 Games.

Since then women's and men's badminton mangas have increased. I found 10 titles on badminton via internet research in May, 2019. Some books contain women's heroines, the other contain men's heroes.

Figure 3 show that women's top 1st image is for tennis. These questionnaire responses were influenced by Ms. Naomi Osaka, world ranking number 1 player of the Japanese women's tennis.

So, it appears from this data that the results of sports events are helping to create people's gender images in sports.

7. Summary and Conclusions

To summarize, I have explored the influence on images of gender in sports and compared gendered sports images among Romanian and Japanese women and men.

First, I described the changing situation, with increasing numbers of women's sports especially after the 1990s.

Second, I showed the result of questionnaires on sports associated with gender among small groups of Romanians and Japanese. Three common points and one point of difference were found. Then I considered how people get their gender images in sports.

Third, I looked at the Romanian questionnaire responses and suggested possible reasons for the high frequency of particular sports chosen.

Fourth, as Japanese, of course it is relatively easy for me to identify the important role of manga and competitions influencing the questionnaire responses of Japanese participants. I analyzed the cartoon (manga) images of women and men and its role in creating sports images among Japanese. As baseball players have been drawn as men's teams and heroes, we remember that baseball is a man's sports. And because the women's volleyball team got gold medals, women's volleyball teams were featured in manga books. Tennis has images of both women and men shown in some manga books about women's and men's players.

Finally, I have discussed the impacts of Olympic Games and world ranking on sports image formation.

We can say that all of these observations point to change of images of gender in sports. Women's images have become more prominent as participation in women's sports has increased.

References

HarukoTakaoka

2008 Reproduction of 'housewifeliness' in housewives sports activities: The Case of the characteristics and institutionalization of the Mum's Volleyball. Japan. J. Phys. Educ. Hlth. Sport Sci. 53: 391-407, November, 2008.

2010 The reproduction of 'housewifeliness' in housewives' sports activities from the perspective of their organizing bodies, taking 'Mothers' Volleyball' as an

illustration. *Taiikugakukenkylu (Japan Society of Physical Education, Health and Sport Sciences)* 55(2), 525-538,

Web Site

ebookjapan 'The 5th Sports Manga Exposition'

(<https://www.ebookjapan.jp/ej/content/original/mangaexpo/sports.asp>)[reference at 5th, May,2019]

Shu-ei-shaMargalet Comics

(<http://margaret.shueisha.co.jp/comics/>)[reference at 6th,May,2019]

Tokyo 2020; The Tokyo Organizing Committee of the Olympic and Palarimpic Games (<https://tokyo2020.org/en/news/notice/20170610-01.html>) [reference at 5th, May, 2019]

◆ LINGUISTICS ◆

Incidențe lingvistice și culturale comune româno- hispano/ britanice

Adrian DAMȘESCU

Universitatea "Transilvania" Brașov

Rezumat

După cum reiese din titlu, lucrarea dorește să analizeze câteva din coincidențele lingvistice și culturale existente între limba și cultura română pe de o parte și cele două mari limbi și culturi ale lumii: cea engleză/ britanică și cea spaniolă/ hispană pe de alta. Este structurată în două capitole, primul dedicat analizei lingvistice, cel de al doilea studiului cultural.

Cuvinte-cheie

lingvistică comparată, etimologie, studii culturale, limbă și cultură română, hispană și britanică, fond comun preindoeuropean și protoberber.

1. Evoluții lingvistice (fonetice și semantice) comune sau asemănătoare în cele trei limbi

O altă evoluție fonetică comună româno- britanică este transformarea aceleiași vocale primitive (e) în „a”, trecându-se evolutiv prin diftongul „ea”: de la „werd” la actualul „ward” (cu formele compuse „toward” și „forward”), după trecerea prin „weard” sau evoluția lui „wed” (de la berberul « ued ») în „wade” trecând prin „weade” ; în mod similar avem în română transformările „mesa” / „measă” / „masă”, „șapte” / „șapte” / „șapte”, „vita” / „vieță” / „viață”, „comesa” / „cămeșă” / „cămașă” etc. Alături „e” -ul inițial se pronunță „i”, atât în engleză cât și în graiuri românești precum cel moldovenesc sau bănățean : „departures” pronunțat „dipa`rcə” în engleză, după cum în graiul moldovenesc se zice „diparti” iar în cel bănățean „diparce”. Se observă pronunția similară, în engleză și în graiul bănățean, a consoanelor „t” și „d” urmate de vocalele „i” și „e”, spre „c” respectiv „g”: future, schedule/ a se „ceme”, „grăgină” etc. Dar și în spaniolă „t” se transformă uneori, (inclusiv grafic) în „c”, când este urmat de „e” sau „i”: „noche” (de la latinescul „noctem”), „leche” (de la „lactum”) (Este adevărat că evoluții /tendințe asemănătoare există și în alte limbi sau dialecte cum ar fi portugheza braziliană). Rămânând la aceeași comparație dintre engleză și graiul bănățean se poate observa recurența prepoziției prefixale „to”/„do” care însoțește aproape în permanență verbul (ex. „domâncă”, „domerge”), în engleză devenind chiar componentă a infinitivului (“to do” etc.). Dar acest operator există, este adevărat, și în limbi slave, cât și în româna standard sau spaniolă, în verbe precum „tolăni”, „domoli”, „dobândi”, „dumiri”, „înduplecă”, ce-și are corespondentul spaniol într-un verb precum „doblegar”, compus de-al lui „plegar”, care, ca și românescul „plecă”, provine de la latinescul PRECARE. (De la acest verb avem interesante familii de cuvinte în cele trei limbi studiate: “fregar/frecă”, “preș”/ “fresh”, “brush/pluș”,

“prag”/ “flag” – interesantă evoluție semantică în limba engleză, în “steag”, “drapel”, care într-adevăr undulează, se pliază sau poate fi pliat; există de altfel și în spaniolă expresia “plegar bandera” cu sensul de “a se da bătut”, “a capitula”, de la acțiunea de strângere a drapelului, etc.)

Un alt substantiv latinesc, „mortum” dă substantivele cu același sens din română și spaniolă (ca și în celelalte limbi romanice) și verbul englez „to murder” („a omorî”, se observă din nou intermitența “t/d”). Merită menționată și preferința spaniolei/limbilor iberice, a românei și englezei pentru una din cele două variante latinești în detrimentul celeilalte (atunci când erau două), preferate de alte limbi romanice precum franceza sau italiana; este cazul preluării lui MAGIS, în timp ce franceza și italiana au ales varianta PLUS. (Ca și în cazul lui ROGARE/PRECAR, aceasta nu înseamnă că italiana sau franceza nu au preluat și ele forma MAGIS, ci că nu i-au continuat sensul din latină- *mais* în franceză = *dar*, *însă* (conjuncție), *mai* în italiană = niciodată (adverb)). Evoluțiile în acest caz sunt foarte asemănătoare, *mai* în română, *mais* în portugheză, *mas/más* în spaniolă, respectiv în engleză, unde a evoluat de la arhaicul *ma* spre cele două forme actuale, *more* și *most* (*ma* < *maast* < *maest* < *most*). În mod similar, nu pot trece neobservate evoluțiile arhaicului *micel* în *much* respectiv *mucho*, românescul *nițel* pârând a avea aceeași origine, deși face „opinie separată” din punct de vedere semantic.

În schimb, demonstrativul “that” pare a nu mai fi de origine latină, ci a proveni din berberul “hat” (“acolo”, “departe”), ca și românescul “hăt” (tot de aici regionalismele “hă” – “hă-mă”, “hă-l” = “iată-mă”, “iată-l”, existent și în spaniola clasică: “he” – “heme”, “helo”) din care ar putea deriva și “iată” (deși acesta pare a fi mai degrabă un rotacism al lui „iacă”, provenit probabil de la termenul berber identic, cu același sens – « yacca »); de asemenea, pronumele interogativ compus “which” (Old English *hwel(c)*, Middle English *hwilc*) pare a avea o origine berberă, ca și românescul *fel*, identic cu termenul berber (= „a trece peste, în partea cealaltă”).

Dar în română și engleză există o mulțime de cuvinte identice sau aproape identice din punct de vedere fonetic, de multe ori cu același înțeles sau cu înțeles similar : “crab”; “scarp” și “scalp” (respectiv verbele “to scarp” și “a scărpină”); “spin/spîn”; “swirl/zvîrli”, “hoop/ hop” (posibil și legătură cu verbul “to hope”, “hopa” în “Old English”); “spur/ spor”, “rabbit/ rapiță”, „șleau/ slow”, „nut/natâng” “hack/ hac”, plat/ flat, ploc(on)/ flock, mîl(os)=mul(ky), flut(ură)-float etc.. Multe din aceste termene sunt PIE, unele, precum cele din ultimul exemplu, de origine berberă. Acest termen („hac” = „potcoavă”) și-a pierdut semnificația inițială în limba română, rămânând doar o expresie, „a veni de hac”; o situație similară avem cu un alt termen de origine berberă, „ghes” („colostru”), în româna actuală rămânând doar expresia „a da ghes” („to guess” cu sensurile actuale cunoscute în engleză ?).

În mod similar, de la berberul „seken” (= „a arăta”, „a muștra”) par a proveni englezescul „(to) seek”, spaniolul „seguir” și românescul „(a) sêcîi” (redat grafic de ortografia actuală „săcîi”); și, mai departe, de la „seek” la „sick” conform dicționarelor etimologice ale limbii engleze studiate, posibil relaționat cu românescul „țicnit”. De la un adjectiv berber, „jedid” („têner”, „fraged”, „nou”), par a proveni substantivul românesc „ied” și adverbul englezesc „yet”. Pare mai

logică această filiație, cel puțin în limba română, decât cea de la latinescul „haedus”, mai ales dacă avem în vedere substantivarea similară a sinonimului latin „tener” (care în latină avea exact semnificația lui „jedid” din protoberberă și berbera actuală), în cele trei limbi studiate, „teen” în engleză, „têner” (cu pluralul „tîneri”) în română, respectiv „ternero” în spaniolă, care nu înseamnă altceva decât „vițel”, ca și iedul, un animal tânăr, fraged. De fapt, și în română se mai spune pentru tăurașul tânăr „junc” sau „juncan”, de la latinescul „juvencus”, „juvenis”, respectiv „junincă” pentru vițică (de la „junix, -cis”). Dar tot pentru a desemna un animal tînăr româna folosește și termenul „cîrlan” (în special pentru „berbecuț”, dar în anumite zone, cum ar fi Oltenia, și pentru mînzul de cal), care își are corespondentul englezesc „girl” (= „fată” în engleza actuală, dar care, în „Old English”, conform dicționarelor etimologice consultate, avea sensul de „child in general” și chiar de „young animal”, acesta din urmă fiind sensul inițial, care, folosit în cheie umoristică/ familială, a ajuns să desemneze o persoană tînără de sex feminin. De fapt, și în română poate fi numit cu acest cuvânt un copil sau un tînăr, existând și ca nume propriu, inițial apelativ, apoi de familie – „Cîrlan” respectiv „Gîrlan” (redate grafic și prin „â”) - observăm și intermitența c/g, existentă în cele trei limbi studiate. Termenul, de origine incertă, pare a avea o rădăcină preindoeuropeană, posibil protoberberă, „cûrl” sau „crl”, din care ar putea proveni și românescul „cârliuț” („cûrl”+ „liuț”). Tot în această zonă se observă dezvoltarea comună a românei și englezei a verbului latinesc *baiulare* (a crește), care a dat substantivul *boy*, respectiv băiat, existent⁴³ numai în aceste două limbi.

Acest ultim exemplu ne arată cât de interesant poate fi studiul diferitelor nume proprii ce au o origine sau rădăcină comună, precreștină și preindoeuropeană. Este vorba, în marea lor majoritate, de nume de animale, precum deja menționatul Cîrlan/Gîrlan, la care se adaugă altele precum Lupu/López, Cerbu/Cervantes, Cârțu (de fapt „Côrțu”)/ Corzo (= un tip de căprior), Urs/Ursula, Gruia /Gruya (de la „gruie”, cocor); respectiv Lili (= „floare în general” în limba bască), Flor/Florica/Florin/Florian, Brenda/ Brîndușa, Bujor/ Bujold, Zara, Zaraza sau Anzar/Amza (de la berberul „zar” = „floare”), Crin/Krim/ Clint, Brad/ Bradea/ Bradley, Bujor/ Bujold, Esma/ Isma etc. Interesantă este și substantivarea anumitor nume proprii în zonele studiate, cum se întâmplă spre exemplu în română din „Pepita” (nume perfect iberic, probabil precreștin, chiar dacă este considerat ca fiind un diminutiv al creștinului „Josefa/Iozefina”) în „pipiță”; în mod similar substantivarea în spaniolă al vechiului nume iberic maur „Zaraza” („una zaraza” = „o pipiță”) sau a diminutivului celui creștin „Maria” („una maruja” = „o țoapă”, „o sărăntoacă”).

2. Coincidențe culturale româno- iberico- britanice

Se ajunge la aceste coincidențe plecând de la diferiți termeni comuni, unii dintre ei de origine berberă, cum ar fi *dru* (= „a trece prin”, „a merge dintr-un loc în altul”, „a ajunge la”) care a dat substantivul „drum” în română sau prepoziția “through” în engleză (este adevărat că termeni asemănători există și în alte limbi europene

⁴³ În limba română cu excepția zonei Banatului și a Bihorului, unde în loc de/ cu sensul de „băiat” se folosește termenul „copil”. Acest ultim cuvânt prezintă la rândul lui o evidentă asemănare cu englezescul “cop”.

precum greaca sau albaneza), și, mai ales, *ued / wadi* (= „râu, curs de apă”) care are corespondentul spaniol “*guadal*” (rămas sub formă de toponime), englezescul “*wade*” (Old English “*wed*”, apoi “*wead*” și în final forma actuală) sau românescul „*vad*” (este adevărat că există termeni proveniți din acest patronim și în alte limbi europene, precum cele slave), dar care numai în română și în engleză (dintre cele trei limbi studiate ; în berberă există termeni precum „*uddum*”, „*udda*” = „a picura”, „a scurge”, sau „*udi*” = „unt”), dezvoltă foarte interesante familii de cuvinte, pe lângă „*ud*”/ „*wet*”, termenii cu conotație culturală “*wedding*” respectiv „*udătoriul*”; două sărbători aparent diferite dar cu origine comună. Astfel ambele provin de la acțiunea apei de a duce într-o anumită direcție, rolul râului de a uni de-a lungul traseului său diferite localități, implicit persoane și culturi. În cazul “*wedding*”-ului britanic, chiar o unire de destine, de la acțiunea de conducere a miresei în/spre noua sa locuință, în timp ce Udătoriul, sărbătoare românească straveche, este legat de anotimpul primăverii și de începutul activităților agricole (fixat de creștinism în a doua duminică de Paște, adică exact în perioada când sunt merii înfloriți - și când se făceau inițial nunțile, atât la englezi cât și la români sau spanioli, căci se poate face o legătură cu obiceiul de a împodobi hainele nuntașilor cu flori de măr (la început naturale - dacă nunta avea loc primăvara –sau artificiale - dacă are loc în alt anotimp).

În aceeași perioadă a anului și în același areal geografic românesc (la Certeze, în învecinatul Oaș) are loc o sărbătoare similară, dar legată de oierit: Sâmbra oilor. Numele acesteia („*sâmbra*”) nu are traducere în româna actuală, dar termenul își are un corespondent iberico- nord african, „*zambra*”, actualmente un gen muzical înrudit cu flamenco-ul dar care în dicționarul limbii spaniole este tradus prin „*danza, orquesta moruna*” („*dans măurean*”, „*orchestră maură*”).

Pe lângă acestea există și alte obiceiuri și tradiții comune, cum ar fi cântecele și dansurile care imită păsările (în special păunul, prepelița și privighetoarea), și, mai ales, cultura comună a calului și a oieritului, de origine berberă. Să spunem aici că ocupația tradițională și de căpătâi a celei mai mari părți a românilor, spaniolilor și englezilor, precum și a berberilor este oieritul, care are ca și componentă de bază transhumanța, cu deplasări de sute și chiar mii de kilometri în căutarea de pajiști cât mai bune.

Și într-adevăr se pare că migrații berbere au avut loc dinspre nordul Africii spre cele trei zone, Peninsula Iberică, Arhipelagul Britanic și Europa centrală (preponderent zona țării noastre), în epoci bineînțelese diferite (în mai multe valuri spre învecinata Peninsulă, în urmă cu 3000-4000 de ani spre arhipelag și la sfârșitul Imperiului Roman și începutul Evului Mediu – mauri romanizați și parțial creștinați – spre țara noastră), existând în acest sens destule dovezi de ordin atât strict lingvistic cât și toponimic sau onomastic. Din cele strict lingvistice am dat câteva exemple în capitolul precedent, în ceea ce privește toponimia acestea sunt numărate (La Moraña, Murcia- Spania /Mercia –Marea Britanie, Mauro-Vlahia /Moldova, Moreni, Măureni, Moroieni, Mărșești, Berbești), la fel onomastica (Crin/Clint, Amza, Achim, Banu, Bran, Stan, Brad, Zara/Zaraza, Tinca, Achim, Nadia etc.). Multe din aceste toponime au la origine denumiri ale unor populații (măureni, moroieni, moreni) stabilite în locurile respective, termenii respectivi ne mai existând decât ca toponime), în alte cazuri („*moroșeni*”) denumirea în cauză continuă să fie folosită pentru desemnarea unor locuitori, pierzându-se însă, și din

cauza unor teorii istorice eronate, legătura cu originea lor etnică. Interesantă este și evoluția semantică din limba spaniolă : de la „moro” („maur”) la „moreno” („brunet”, „închis la culoare”, „brun”), evoluție logică având în vedere culoarea preponderent închisă a maurilor, preponderența bruneților în rândul acestora. Un proces asemănător a avut loc și în limba engleză, ajungându-se de la „blacu” (= „wlah” în Old English, adică „vlah”, tip de berber – vlahii sau wlahii erau și sunt și în ziua de azi populații berbere din nordul Algeriei), la adjectivul ce redă culoarea neagră, „black”. (Posibil ca același cuvânt să fie adjectivul „flaco” în spaniolă). De la alte populații maure, dar din actuala zonă a Marocului, branii (creștinați înaintea expansiunii Islamului în Nordul Africii), pare a proveni adjectivul „brown”, care, ca și „black”, se poate transforma în nume de persoane. Dar de la brani („Branis”) ne-au rămas și nouă atât nume proprii (Bran) cât și andronime (brăneni) și toponime (Bran, Vrancea, Braniște, etc.).

O mărturie în acest sens este și recurența diferitelor motive și simboluri grafice comune. Cel mai important asemenea simbol este cel al crucii berbere (rebotezată de Creștinism sub numele de Crucea Sfântului Andrei), prezent atât pe drapelul insulei spaniole Tenerife (insulă populată până nu demult de *guanches* – populație berberă), sau al Țării Bascilor, cât și pe cel al Scoției și implicit al Marii Britanii și omniprezent la români (pe diferitele țesături – ii, fote, cămăși, cergi, covoare, dar purtat totodată pe piepturile și panglicile de la pălăriile lor de călușarii considerați ca fiind un adevărat brand de țară).

Bibliografie

- Concise Oxford Dictionary of English Etymologie* (2003). Oxford: Ed. Oxford University Press.
- Corominas, Joan (1994). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid: Ed. Gredos.
- Dicționarul Limbii Române Moderne* (1958). București: Editura Academiei Republicii Populare Române.
- Ionescu, Andrei (2015). „Deslușiri despre epoca străromână”, Iași, *Revista Convorbiri literare*, p. 156.

Réflexion sur la lexicographie et la terminologie

Ana-Maria DRĂGOI
Université de Craiova

Résumé

La lexicographie et la terminologie sont deux disciplines qui utilisent les mêmes techniques: utiliser le corpus pour obtenir des informations sur les mots et les termes, appliquer les techniques d'analyse des données du corpus, extraire des termes, rechercher des contextes, étudier des unités linguistiques. Les deux disciplines se distinguent par l'objet central qu'elles traitent, à savoir: le mot et le terme. Les deux disciplines se tournent vers de nouveaux modèles descriptifs proposés notamment par la lexicologie et la sémantique lexicale. Ces changements se distinguent en termes de méthodes d'analyse des termes et en unités lexicales.

À travers le corpus, les deux disciplines peuvent observer le comportement des unités, la lexicographie recherche des organismes importants et représentatifs pour une langue, la terminologie recherche plutôt des organismes représentatifs dans des domaines spécialisés et décrit les termes. En général, les corpus des deux disciplines sont constitués de textes écrits et non de transcriptions orales. La lexicographie et la terminologie nécessitent un support électronique pour analyser les mots et les termes. Dans les deux disciplines, le corpus joue un rôle important, à travers lui, l'accent est mis sur la fréquence, sur l'observation de l'usage authentique, sur la correction de certaines erreurs dans les dictionnaires.

Mots-clés

lexicographie, terminologie, corpus

En étudiant la lexicographie et la terminologie on observe une signification différente pour chacune des disciplines: la lexicographie se penche sur les méthodes de traitement des mots dont au moins une des notions peut être associée à une science et la terminologie pose des questions sur la perspective qu'elle adopte pour aborder les unités linguistiques.

La terminologie est construite sur une série de théories contraires à celles qu'adopte la lexicographie. Ces théories sont arrivées à la formulation d'une démarche selon laquelle le terminologue délimite premièrement des concepts en les organisant dans une structure et ensuite recherche les formes qui servent à les dénommer.

La lexicographie réalise une action sémasiologique dans laquelle les mots sont associés à des sens, qui sont rattachés à des unités linguistiques. Il y a bien d'éléments qui rapprochent la lexicographie et la terminologie, car les deux disciplines ont un objectif commun: la lexicographie associe les mots partagés par une communauté linguistique en donnant une description de leur comportement linguistique et la terminologie décrit des termes rattachés à un domaine de

spécialité. Les deux disciplines utilisent les mêmes techniques: l'utilisation du corpus pour obtenir de l'information sur les mots et les termes, l'étude des unités linguistiques en contexte donné, l'application de techniques d'analyse des données dans les corpus.

Je vous propose une réflexion sur les objets auxquels font référence la lexicographie et la terminologie. Les deux disciplines se distinguent premièrement par rapport à l'objet central dont elles s'occupent: la lexicographie s'occupe du mot et la terminologie s'occupe du terme.

L'unité lexicale est traitée comme entrée de dictionnaire et les collocations sont décrites comme des expressions au sein desquelles les unités lexicales peuvent apparaître et le terme peut être aperçu différemment selon la perspective adoptée par le spécialiste. Le terme est le résultat entre un concept et une dénomination. Ainsi la terminologie est mieux représentée par un spécialiste du domaine que par un linguiste. Il y a des auteurs qui abordent le terme comme une unité qui fait partie du lexique d'une langue. Le terme est une entité à dimensions multiples.

La lexicographie apporte une variété de renseignements sur les unités lexicales, la partie du discours, les marques d'usage, l'étymologie, les définitions, les exemples, ainsi que la terminologie donne des définitions et associe les définitions à des domaines spécialisés. Parfois, la description terminologique porte sur plus d'une langue.

La lexicographie et la terminologie se sont tournées vers de nouveaux modèles descriptifs proposés par la lexicologie et la sémantique lexicale. Chaque discipline compose le corpus différemment. Le lexicographe recherche des corpus de grande taille en étudiant les œuvres littéraires, les articles de journaux, des articles spécialisés.

Le « Trésor de la Langue Française », le grand dictionnaire de référence du français, donne la définition du corpus dans le domaine de la linguistique comme un « Ensemble de textes établi selon un principe de documentation exhaustive, un critère thématique ou exemplaire en vue de leur étude linguistique ».

Le linguiste britannique, John Sinclair a défini le corpus comme «une collection de données langagières sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage ». Les linguistes construisent donc le corpus en sélectionnant un sous-ensemble de textes, en utilisant de critères spécifiques pour effectuer une étude linguistique.

Le corpus est constitué en grande partie des textes écrits. Le terminologue se sert du corpus pour acquérir des connaissances. Pour le lexicographe, tous les mots présents dans un corpus sont potentiellement matière d'analyse, alors que le terminologue retient seulement les termes.

Le corpus permet de calculer la fréquence ou la significativité d'un phénomène, ce qui est un paramètre de plus en plus pris en compte dans les approches linguistiques contemporaines, davantage basées sur les linguistiques cognitives ou fonctionnelles. D'ailleurs, le linguiste peut aussi être amené à prétraiter les données linguistiques à l'aide d'annotations, de façon à extraire des données plus pertinentes. Même si on a accès au corpus, on a besoin d'un lexicographe pour extraire l'information pertinente. La terminologie classique accorde de l'importance au concept et rejoint la lexicographie.

La linguistique de corpus est vue comme une méthodologie, un appui sur des données attestées pour valider des hypothèses ou mettre en évidence des phénomènes qui ont été modélisés. Cette approche est « basée sur les corpus » ou « corpus-based », un modèle théorique ou des hypothèses préexistent ici à l'exploration des corpus.

Cette approche peut recourir aux corpus en effectuant des études à large couverture sur des données textuelles, par exemple en examinant systématiquement un fait linguistique, ou simplement recourir aux corpus comme des bases d'exemples, pour vérifier des faits spécifiques.

Cette opposition entre une approche « guidée par le corpus » ou « basée sur le corpus » peut apparaître artificielle, parce que de nombreuses études linguistiques recourent conjointement aux deux approches.

Il faut aussi remarquer que l'approche dépend souvent des objets d'études, la lexicologie ou la lexicographie, par exemple, étant plus facilement abordées dans une approche inductive, partant des données pour aller vers la généralisation. Cela peut aussi être le cas de certaines approches en analyse du discours outillée, qui utilisent des méthodes de la statistique textuelle pour le discours politique.

La syntaxe théorique, qui s'intéresse parfois à des constructions spécifiques, pourra chercher à valider dans les corpus des hypothèses préalables. En conclusion on souligne que sans méthodologie, modèles et hypothèses, une exploration de corpus peut vite devenir chaotique.

La linguistique de corpus reste un domaine encore assez récent de la linguistique, ayant pour objet une réflexion sur les données langagières authentiques, orales ou écrites, pour les études linguistiques.

Discipline de la linguistique ou méthode développée pour examiner des observables, la linguistique de corpus est étroitement liée au développement de l'informatique, qui ne reste toutefois qu'un outil et la linguistique de corpus est un voyage mystérieux au cœur d'une langue.

Certains linguistes font évoluer la terminologie, mais cela ne signifie pas que les terminologues fréquentent nécessairement les lexicographes et réciproquement.

Eugen Wüster, le père de l'école viennoise de la terminologie a élaboré la Théorie générale de la terminologie et ses objectifs. Il a appuyé son travail et sa théorie sur l'élaboration d'un dictionnaire. Pour lui, la structuration conceptuelle du domaine précédait la recherche de dénominations. Ensuite, Maria Térésa Cabré décrit les changements survenus après la formulation de la théorie générale de la terminologie.

La terminologie consacrera les prochaines années à se consolider par la formulation d'une théorie qui satisferra les conditions: s'entendre sur un objet commun et tenir pour acquis que cet objet est polyédrique.

La polysémie constitue l'un des problèmes de fond en traitement automatique, la désambiguïsation en contexte est une étape obligée dans diverses applications.

Pour la désambiguïsation lors du traitement de corpus, on recourt à des ressources existantes en lexicographie et en terminologie.

Chez Wüster chaque phrase était réfléchie et son discours était systématiquement organisé, ces reprises offrent des illustrations concrètes des

positions théoriques et des convictions de ce spécialiste de la terminologie. L'auteur se reformule que les marques de la reformulation soient explicitement données comme telles ou qu'elles soient immédiatement repérable. T1 est le terme utilisé initialement, le T2 est le terme reformulé et T3 est le terme objet d'une nouvelle reformulation. Les marques claires et explicites de la reformulation synonymique sont plus nombreuses que les marques plus neutres ou implicites.

Les points communs entre les méthodes terminométriques et lexicographiques sont les modèles utilisés, le recours aux corpus, l'étude du mot et du terme, la typologie des textes, le rapport aux emprunts, l'analyse des données, l'utilisation des statistiques.

L'évolution des deux disciplines: la terminologie et la lexicographie est liée à des phénomènes et des courants sociaux, étant tous les deux au service de la société, ce qu'on peut appeler la „sociolinguistique” de cette société.

L'utilisation des ressources informatiques dans toutes les phases du travail du lexicographe est un point très important dans l'évolution de la lexicographie. On a des dictionnaires en ligne et sur CD-ROM qui offrent l'accès à l'information et offrent des possibilités supérieures aux dictionnaires papier: on peut regrouper les mots à partir de leur étymologie, de leurs définitions, de leur date d'apparition. L'utilisation de l'informatique en lexicographie a un aspect important, le corpus informatisé. La taille du corpus augmente et pose des problèmes de représentativité et de techniques d'exploration. Le lexicographe utilise trois sources pour réaliser la nomenclature d'un dictionnaire: l'inspection, la lecture et la consultation des dictionnaires.

Le lexicographe moderne met l'accent sur la fréquence et sur l'usage par l'intermédiaire du corpus et observe un grand nombre d'exemples d'usage authentique. Grâce au corpus, les lexicographes disposent des moyens de repérer l'environnement syntagmatique habituel. Le corpus informatisé facilite le traitement du mot et permet de mettre en évidence des fragments plus longs de la chaîne syntagmatique. Les lexicographes sont intéressés par les informations d'encodage, qui font partie de leur objectif. Une influence importante en lexicographie autre que le corpus est celle de la linguistique. Il y a des lexicographes professionnels qui sont aussi des linguistes tels Atkins, Hanks, Ilson, Rey et d'autres. Ainsi les dictionnaires utilisent le travail des linguistes pour donner des définitions. Dans les dernières décennies, la lexicographie a évolué surtout dans la communauté anglophone et les nouveaux dictionnaires monolingues généraux sont réalisés par des moyens informatiques, en particulier le corpus. Ils sont conçus autant pour l'encodage que pour le décodage et représentent l'usage contemporain ordinaire plutôt que l'usage littéraire.

La terminologie, à la différence de la lexicographie est trouvée dans les publications avec divers titres: „terminologie et ontologie”, „terminologie et néologie”, „terminologie et traduction”, „terminologie et connaissance”, „terminologie et documentation”. La terminologie existe vraiment depuis 1960, quand Wüster a universalisé les connaissances et a donné aux langues spécialisées les moyens de fonctionner dans leur rôle de transmission du savoir. La terminologie de Wüster ou de l'école de Vienne est caractérisée par: le terme est défini comme un signe linguistique utilisé par les spécialistes dans un certain domaine, le concept est la source de tout travail terminologique, l'existence d'appellations différentes,

équivalents ou synonymes, le terme est une simple étiquette posée sur le concept qu'il désigne. L'unité du travail du terminologue est l'unité lexicale. Les terminologues wüstériens ne parlent pas de „langues de spécialité”, mais seuls les linguistes en parlent. La terminologie classique met l'accent sur les équivalences, les synonymes et non pas sur la polysémie. Le terminologue part dans sa recherche des concepts. La terminologie se distingue de la lexicographie par les définitions précises. La terminologie se distingue aussi de la linguistique, le terme ne signifie pas la même chose que le mot. Il y a des terminologues qui sont d'excellents linguistes tels Lerat ou Depecker.

Le terme représente „la forme linguistique ou non linguistique désignant un concept déterminé, imposé par une définition au niveau d'un domaine donné” (Cabré, 2000:35).

Le Cercle de Vienne, les premiers terminologues dont le représentant était Eugene Wüster ont considéré le terme comme une „étiquette” employée pour désigner un concept.

B. de Bessé remarque la différence entre les définitions terminographiques qui « se proposent de donner une description des concepts appartenant à un système préexistant » et les définitions terminologiques créatrices de concepts:

Le terminologue, le seul digne de ce nom, classe les objets d'une science et leur attribue des noms, il a, comme le mathématicien, tous les droits et peut se permettre de définir un terme.

Ainsi, les méthodes et les objets de la terminologie sont bien spécifiques: certains voudront les dissocier, d'autres les rapprocher, mais il est possible de trouver des intersections entre la terminologie et la linguistique. C'est ce que cherche à montrer L. Depecker dans son ouvrage, *Entre signe et concept*, qu'il sous-titre, *Éléments de terminologie générale*:

„L'idée centrale de notre recherche étant de relier terminologie et linguistique, disciplines qui ont été le plus souvent, et paradoxalement, disjointes lors de leur constitution. Nous sommes enclin à penser, d'après la démonstration que nous avons faite à partir des écrits mêmes de Saussure, que le signe linguistique ne « prend » du concept qu'une partie de lui-même et que le signifié est une représentation conceptuelle inscrite dans et induite par le système d'une langue. (DEPECKER, 2003: 178).”

On remarque ainsi que c'est le concept qui est au cœur de la terminologie et ce point de départ est plus évident, si on met en évidence la dimension translinguistique de la terminologie: « C'est en se déprenant des langues et en se calant sur le postulat d'un sens interlinguistique, fondé sur le concept, que travaillent les terminologues, les normalisateurs, les traducteurs spécialisés ». (*idem*, p. 177). Je propose de voir un exemple développé par L. Depecker:

„il y a plusieurs éléments dans la définition du paon donnée par Littré qui sont de l'ordre de la définition proprement terminologique: que c'est un « oiseau », qu'il a « une petite aigrette sur la tête », « une longue queue », et des « marques » sur celle-ci. Qu'il circoncrive le paon sous la forme de *Pavo cristatus* et dans l'ordre des gallinacées le situe encore plus précisément dans une classification qui vaut réduction de la définition terminologique: le taxon en effet, c'est-à-dire le nom inscrit dans une nomenclature scientifique, est fondé sur les propriétés de l'objet et sur les caractères du concept [...] On observe à partir de là combien la définition

terminologique peut être différente de la définition lexicographique: dans l'exemple de *paon*, la définition lexicographique s'efforce de restituer l'objet décrit en mêlant sur le plan sémantique, à des fins essentiellement didactiques, l'unité *paon* en tant que mot de la langue commune, terme de langue spécialisée, et taxon de nomenclature scientifique, avec ses sèmes et ses caractères, selon une approche qui relève, sur le plan des genres littéraires, du dictionnaire, de l'encyclopédie, ou du guide de civilisation. La définition terminologique quant à elle, aura tendance à réduire au maximum ces considérations: c'est le concept qui forme unité, non le sens d'un mot dans une langue. (*idem*, p. 72)."

On peut parler de « définitions » au pluriel tant les choix méthodologiques sont différents.

On constate que la définition lexicographique non pas dans son analyse mais dans sa forme est plus familière au lecteur. En 1965, A. Rey souligne qu'« il faut encore rappeler les distinctions classiques entre les définitions de mots et les définitions de choses, entre définitions explicatives, délimitant un concept, et constructives, créant le concept... » (REY, 1965: 68).

Il reprend la tradition aristotélicienne et souligne que la technique lexicographique est une activité pragmatique et pédagogique d'où les nombreuses difficultés liées à la définition.

Pour P. Imbs: „L'art suprême, en lexicologie, est celui de la *définition*. [...] il s'agit de découvrir la caractéristique du mot, ce par quoi il est distinct de tous les autres mots. C'est dire que la définition est d'abord celle d'une *dénomination*, en d'autres termes d'une espèce de *nom propre* dont la première fonction est de permettre l'*identification* de la chose dénommée, par opposition (ou différence) avec toutes les autres choses dénommables. C'est ce contenu dénommatif-distinctif, qui est un *contenu minimum* et le même pour tous les usagers, que la définition a pour première fonction de dégager. (IMBS, 1960: 9)“

Il faut donner aussi la définition propre aux dictionnaires qui prendra en considération la dimension polysémique des mots:

„[la définition] langagière et proprement philologique, respectueuse des variations que l'usage social produit pour une forme linguistique donnée, en général une forme lexicale, aboutit à quelque chose qui pourra ressembler à l'article *Définition* [...] d'un dictionnaire de langue, c'est-à-dire à un ensemble de définitions et de gloses appuyées par des exemples. (REY, 1990: 13).“

Une des caractéristiques des dictionnaires de langue est la dimension polysémique, elle cherche à être éliminée des définitions terminologiques:

On note que les définitions terminologiques et les définitions lexicographiques visent des objets différents: concept ou unité lexicale, que les approches sont même opposées. On remarque aussi que les objets réalisés ont des objectifs et des publics très différents: d'une part, des publications au *Journal Officiel* puis des traductions multilingues en rapport avec des normes ISO, les normes internationales pour les entreprises.

La variation lexicale dans le travail terminologique et lexicographique est devenue pendant les années une préoccupation importante des terminologues et des lexicographes s'intéressant aux langues importantes. Dans un dictionnaire de langue à caractère terminologique on a recours au marquage linguistique pour décrire plus précisément l'usage qui est fait d'une unité lexicale.

La lexicographie est „l'art de composer les dictionnaires” ou „une forme spécifique de lexicologie appliquée” enregistre de lemme la plupart des mots employés dans le discours, ce sont des mots isolés dans un corpus de textes écrits. Certains mots que le dictionnaire enregistre ne sont pas employés dans le discours à une certaine étape de l'évolution de la langue et d'autres mots qui sont employés dans le discours n'y figurent pas. Le dictionnaire nous propose la description morphosémantique des mots qu'il enregistre, selon des principes dont certains appartiennent à la linguistique et d'autres qui lui sont spécifiques, imposés par la méthodologie lexicographique.

Références bibliographiques

- B. BOSREDON, I. TAMBA, G. PETIT éds., *Cahiers de praxématique – Linguistique de la dénomination*, n°36, Publications Montpellier 3, 2001.
- S. BRANCA-ROSOFF, S. REBOUL-TOURÉ, « Événement discursif ou événement linguistique: l'emprunt et le terme dans le vocabulaire de l'internet », *Neologica* n° 2, Paris, Editions Garnier, 2008, p. 39-54.
- P. CHARAUDEAU, D. MAINGUENEAU éds, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- L. DEPECKER, *Entre signe et concept – Eléments de terminologie générale*, Presses Sorbonne nouvelle, 2003.
- A. REY, « A propos de la définition lexicographique », *Cahiers de lexicologie*, 1965 – I, Paris, Didier-Larousse, 1965, p. 87-80.
- A. REY, « Polysémie du terme *définition* », *La définition*, Paris, Larousse, 1990, p. 13-22.
- P. IMBS, « Au seuil de la lexicographie », *Cahiers de lexicologie*, n°2, Paris, Didier, 1960, p. 3-17.

Acțiunile interpretativ-comunicative ale competenței lingvistice

Ludmila NEDU

Universitatea de Stat din Comrat

Rezumat

Pentru a oferi o imagine de ansamblu asupra noțiunii de competență lingvistică, ca un concept specific al învățării limbii române de către studenții găgăuzi, e necesar să prezentăm un set de criterii cu privire la acest concept.

Competența lingvistică este constituită din cunoștințele și deprinderile fonetice, lexicale, gramaticale ale limbii române.

Strategiile de predare-învățare a limbii române de către studenții găgăuzi vizează acțiunile interpretativ-comunicative propriu-zise și specifice.

Diversitatea socială a contextelor în care poate fi valorificată comunicarea studentului găgăuz îl poate ajuta să înțeleagă capacitatea de a interpreta corect „textualizarea” informației.

Cuvinte cheie

criterii interpretativ-comunicative; tematică actuală; structuri propriu-zise și specifice; text complex; text faptic; aptitudini cognitive.

1. Introducere

Ocupând o poziție centrală în cercul disciplinelor lingvistice, blocurile semantice, competența lingvistică atrag în permanență atenția cercetătorilor. În ultimul timp problemele comunicării verbale a studenților găgăuzi se studiază numai în baza datelor actuale ale limbii române prezente în lingvistică. Pozițiile lingvistice și didactice de pe care se studiază această problemă ne permit a evidenția particularitățile asimilării de către studenții găgăuzi a tuturor legităților lingvistice cu delimitarea aspectului semantic al limbii române ca unul conducător în asimilarea cunoștințelor și abilităților practicate pe realitatea lingvistică.

Una din sarcinile principale ale procesului de predare-învățare-evaluare a limbii române pentru studenții găgăuzi este elucidarea raporturilor de conținut ce se stabilesc în acțiunile interpretativ-comunicative ale competenței lingvistice: între elementele blocului lexical și diversele microsisteme lexicale.

Înțelegerea semnificației competenței lingvistice, compararea ei cu alte competențe aflate cu ea în variate raporturi de dependență de conținut reflectă de fapt, capacitatea operațională, imaginativă și verbal-logică a studentului găgăuz în a generaliza fenomenele lingvistice în comunicare.

După Chomsky N., competența lingvistică desemnează tezaurul fiecărui individ, vorbitor activ al unei limbi și este sursa creativității lingvistice. În opinia lui F. de Saussure competența oricărui vorbitor explică atât posibilitatea de a produce „unități de comunicare”, „structuri de comunicare”, cât și de a înțelege un

număr infinit de enunțuri noi. Trecerea de la noțiunea de *competența lingvistică*, așa cum o definește N. Chomsky, la *competența comunicativă* – noțiune introdusă de Dell Hymes, desemnează ansamblul cunoștințelor lingvistice, culturale al unei limbi care îi permite vorbitorului să se manifeste adecvat în contexte comunicative specifice.

Criteriile propuse de autorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, cum ar fi competența lingvistică, competența lexicală, competența gramaticală, competența fonologică, competența ortografică și competența socio-lingvistică contribuie direct la formarea competențelor de comunicare a studentului găgăuz.

Trebuie să constatăm că dezvoltarea competențelor lingvistice presupun capacitatea studentului găgăuz de a generaliza și a face concluzii la diferite „semnificații lexicale”, de a prezenta, laconic și profesional, atitudinea sa într-o multitudine de situații.

2. Explorarea exercițiilor de semantizare a unităților lexicale

Studierea limbii române de către studenții găgăuzi este un proces anevoios, care presupune o continuă explorare și implementare a noi și noi metode. Astfel, numeroși cercetători din domeniu (V. Kostomarov, N. Mets, E. Platon, M. Grigoroviță, A. Vrăjitoru ș.a.) au propus numeroase modele interpretativ-comunicative ale competenței lingvistice în predarea „lexicului viu”, în explorarea exercițiului de semantizare a unităților lexicale. Prin urmare, metodele interpretativ-comunicative ale competenței lingvistice pot avea anumite nuanțe în diferite limbi, ceea ce ar facilita semnificativ actul de comunicare. Noi, însă, urmează să realizăm alte scopuri, și anume:

- Cunoașterea și interpretarea corectă a unităților lexicale conduce la sporirea procesului „de cooperare a studentului găgăuz cu unitățile lexicale asimilate”;

- Colectarea, sistematizarea și asimilarea unităților lexicale se realizează cu ajutorul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare a limbii române;

- Studenții găgăuzi, viitorii „comunicanți în limba română”, au nevoie „de o cunoaștere adecvată a unităților lexicale”, pentru a promova valoric competența lingvistică.

F. Rand Morton, într-o cercetare a sa menționează că „în fiecare limbă există un număr restrâns de cuvinte prin care se poate exprima orice”. În opinia acestui savant, studentul niciodată nu va putea să învețe o limbă străină și să dobândească deprinderi lingvistice, dacă nu va respecta adecvat principiul că lexicul este un „mecanism important în producerea, sistematizarea și integrarea unităților lexicale în diverse forme de exprimare”.

Vorbind despre posibilitatea extinderii și a perfecționării lexicului, în general, cercetătoarea A. A. Ufimțeva menționează că e necesar „înțelegerea semnificației cuvântului, sensul lui aplicat într-o situație concretă de comunicare”, ținând cont de „mesajul interpretativ comunicativ al competenței lingvistice”.

Astfel, putem realiza căutarea, selectarea și dinamizarea unităților lexicale în actul de comunicare. Amplificarea semnificației cuvântului, a unității lexicale însă se poate face numai dacă se ține cont de anumite principii strategice, care, de fapt,

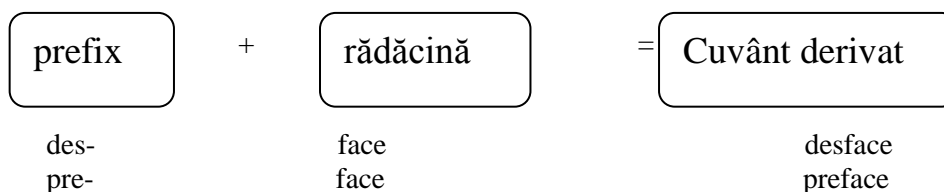
susține strategia didactică de interpretare comunicativă a competenței lingvistice în cadrul predării-învățării-evaluării limbii române pentru studenții găgăuzi.

3. Formele esențiale de interpretare comunicativă a competenței lingvistice

Analizând studiile din domeniul dat, trebuie să subliniem că folosirea reușită a principiilor strategice în însușirea lexicului ca și o formă interpretativ-comunicativă a competenței lingvistice contează mult în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române pentru studenții găgăuzi. Pornind de la această idee, am dori să le indicăm pe cele esențiale:

1. *Principiul expunerii obiectului prin imagine* este eficient pentru etapa de pregătire a studentului găgăuz, atunci când are loc implementarea lexicului general.

2. *Principiul cunoașterii derivatelor morfologice* determină atât structura derivatelor unui cuvânt, cât și componența lui morfematică. În accepția noastră, structura derivatelor este, de fapt, un sistem, raportat la tema cuvântului și a derivatelor lui, având în vedere flexiunea sufixelor, în funcție de trăsătura lor semantică, dar și structura morfematică, în funcție de influența morfemelor. Deosebiriile dintre aceste două noțiuni le putem comenta prin următoarele exemple: La verbele: *desface*, *preface* au aceleași temelii, prefix și dezinență.



Așadar, structura morfematică este identică, însă sub aspectul structurii derivatelor, ele se deosebesc, prin faptul că sunt formate de la verb, fără a se recurge la procedeul de sufixare a cuvintelor.

În opinia noastră, cea mai probabilă situație de semantizare a lexicului, datorită investigației de derivare, poate apărea atunci, când într-un context necunoscut derivarea se produce în același timp cu cuvântul derivat. Studentul găgăuz nu este interesat în căutarea acestui cuvânt, nu-l selectează din contexte diferite, cu atât mai mult, dacă nu-i este cunoscut lexemul respectiv (Exemplu: *Vânzătorul* discută cu *cumpărătorul*. Un tânăr găgăuz a cumpărat multe fructe. La Comrat fructele sunt mai scumpe. În această zi vânzătorul a vândut toate fructele și legumele. A fost o zi cu noroc.)

Studentul găgăuz știe derivatele *vânzătorul* și *cumpărătorul*, deoarece ele se folosesc împreună cu cuvintele *a cumpăra*, *a vinde*, iar capacitatea de identificare a sufixului *-tor*, frecvent întâlnită în vocabularele ce denumesc anumite profesii: *cercetător*, *conducător*, *educator*, *translator* etc., este un lucru firesc.

Dacă în contextele produse pentru procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române lipsește cuvântul de bază, semantizarea derivatei necunoscute, prin intermediul analizei de derivare, este problematică, dar, în unele cazuri, este chiar imposibilă. În situația dată, studentul găgăuz trebuie să cunoască nu numai cărui tip de derivare îi aparține derivatul, ci e necesar să afle și sensul cuvântului derivat, sau, în cele din urmă, rădăcina acestuia. (Exemple: A trece - trecător; a trece - a întrece; a cerceta - a

recerceta; a începe – a reîncepe, a începe – a concepe; a simți – simțitor, a simți – a presimți etc.)

Descoperind semnificația cuvântului cu ajutorul studentului găgăuz, vom depista că în limba română se atestă destule cuvinte în a căror componență morfematică sunt rădăcini internaționale. Astfel, prezența rădăcinii istorice **-clu(d)** în cuvintele din limbile română și engleză (*a include* – include, includere → *inclusion*; *a exclude* – exlude, excludere → *exclusion* etc.) face posibilă înțelegerea primelor cuvinte (Exemple: corelația dintre cuvintele din limbile română și engleză cu rădăcini internaționale: *inform* – *informed*; *demagnetizare* – *demagnetize*).

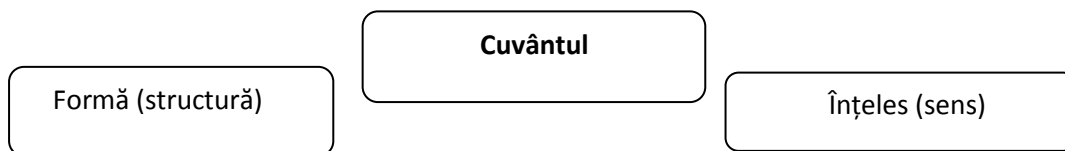
Metoda de semantizare a derivatelor, grație analizei de derivare, este aplicată pe larg la elaborarea dicționarelor, mai cu seamă, a celor destinate studenților străini și studenților găgăuzi. Cuvintele, de regulă, sunt indicate în ordine alfabetică, ceea ce înlesnește procesul de selectare a lexicului necesar.

Categoriile derivatelor. Cu toate acestea, pentru derivatele ce reprezintă o clasă de cuvinte, condițiile de semantizare sunt o excepție în cunoașterea unor limbi. La această categorie a derivatelor se referă:

- Substantivele formate de la verbe, ce exprimă o acțiune, o stare (*plecare* – a pleca; *tristețe* – a se întrista; *bucurie* – a se bucura etc);
- Numirea persoanelor de genul feminin, care denumesc profesii în corelație cu cele de genul *mesculin* (*profesoară* – profesor; *trăducătoare* – traducător etc.);
- Adjective formate de la substantive cu diferite semnificații ale obiectelor (*oraș* – *orașenesc*; *frate* – *frățesc*);
- Numeralul ordinal format de la cel cardinal (*trei* – al treilea; *douăzeci* – al douăzecelea etc.);
- Adjective cu valoare de substantiv și de adverb (exemple: *Seara* cuprinde tot orașul Comrat. *Seara* mergem la teatru?);
- Unele vebe reflexive, interpretate ca verbe tranzitive (*a se duce* – *a duce*; *a se pregăti* – *a pregăti*; *a se extinde* – *a extinde* etc.).

3. *Principiul interpretării semnificației cuvântului.* Această metodă de semantizare este cea mai adecvată, deși o putem aplica numai atunci când studentul găgăuz a acumulat „un stoc de unități lexicale”, antrenate deja în comunicare. „Interpretarea semnificației cuvintelor noi poate fi realizată cu ajutorul sinonimelor, al antonimelor și al descrierilor desfășurate”.

Metoda de analiză morfologică a derivatelor, de multe ori, poate deveni un procedeu eficient de semantizare:



În cazul dat, nu este necesar să se explice semantic verbul. Acest lucru nu se face printr-o formulă directă, ci prin intermediul conexiunii la *cuvântul derivat*, de la care s-au format, în ordinea stabilită, de modelele de derivare a cuvântului.

4. Sinonimele, antonimele – un procedeu eficient de semantizare a cuvintelor

Sinonimele constituie un important mijloc pentru a descoperi semnificația lexicală a cuvintelor necunoscute în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române pentru studenții găgăuzi. Cu toate acestea, trebuie să luăm în considerare anumite puncte de vedere ce se referă la *caracterul sinonimiei*.

În literatura de specialitate se accentuează că sinonimele sunt cuvinte ce se deosebesc după sens. Desigur, o astfel de interpretare poate limita posibilitățile profesorului de a apela la sinonime pentru „interpretarea corectă” a cuvintelor necunoscute.

În același timp, există și păreri contrare cu privire la această categorie de cuvinte. E necesar de menționat că în grupul dat se includ și cuvinte identice ca sens, în cazurile posibile, însă nu e obligatorie diferențierea stilistică. Nu este nevoie să se demonstreze că în literatura română există un număr impunător de cuvinte *identice sau apropiate ca sens*. Faptul că există „noțiunea de apropiere absolută” se datorează următoarelor trei circumstanțe:

- Precizarea noțiunii printr-un indiciu oarecare, esențial, în opinia vorbitorului străin (exemple: somnolență – *somn*; lunatic – *lună*; singuratic – *singur* etc.);
- Exprimarea nivelului și a dispoziției în manifestarea unor caracteristici (exemple: *uriaș, gigant, colosal, grandios, titanic*);
- Prin redarea intensității unor trăsături (exemple: *a roși, a se înroși, a se face purpurii, a deveni purpurii*).

Totodată, dorim să subliniem că pentru a exprima gradul cel mai înalt al unei caracteristici sau pentru a exterioriza o anumită intensitate a obiectului descris, de multe ori, relevăm unele nuanțe stilistice suplimentare ale cuvântului (exemple: *a curge – a se scurge*).

În cazul dat, propunem un model practic în teoria predării-învățării-evaluării limbii române pentru găgăuzi, ce ne permite a întrebuița sinonime, prin intermediul metodei de explicare a cuvintelor noi cu ajutorul dicționarelor. E deosebit de util să folosim sau sinonimele absolute, sau cuvintele apropiate ca semnificație, având în vedere eventualele deosebiri sub aspect expresiv și stilistic. (Exemple: *a lua o decizie – a decide; a face cunoștință – a se cunoaște*)

În literatura artistică, putem întâlni multe cuvinte-sinonime contextuale. Acestea pot fi sinonime numai în contextul dat, altfel spus, studenții găgăuzi le-ar putea însuși mai bine și mai rapid, dacă vor sesiza conținutul propriu-zis, identificând cuvintele apropiate ca sens.

E necesar de accentuat că în vocabularul studentului găgăuz există un număr impunător de sinonime noi, ce se cer a fi explicate cu ajutorul cuvintelor: *aici – lângă; mare – voluminos* etc.

Antonimele sunt folosite și ele în procesul de semantizare a cuvintelor necunoscute. Fenomenul semnalat apare frecvent la asimilarea adjectivelor și a adverbelor și este mai puțin întâlnit la însușirea substantivelor și a verbelor. De fapt, se indică antonimele ce exprimă o calitate (exemple: *sărac – bogat; mare – mic; negru – alb; repede – încet; luminos – întunecos*).

Ca antonime pot fi propuse și cuvintele auxiliare. În procesul de semantizare a prepozițiilor: *în – din; sub – pe* etc., mai ușor se memorizează perechile de

antonime ale prepozițiilor. Cu toate acestea, nu toate antonimele sunt potrivite în procesul de semantizare a cuvintelor. Derivatele cu o singură rădăcină și cu prefix ce are un sens opus (*activ – inactiv; folositor – nefolositor; a face – a desface; norocos – nenorocos* etc.) nu pot fi utile întotdeauna, deoarece fiecare al doilea cuvânt indică absența calității, iar cel dintâi trebuie să se manifeste și să fie perceput corect de către studenții găgăuzi.

În secvența supusă reflecției, putem spune că în contextele/textele artistice, de cele mai dese ori, sunt depistate antonime contextuale. (Exemple: Viitorul prietenului meu a fost susținut de tatăl lui, pentru că acesta a fost susținut de tatăl lui, pentru că acesta a fost un om bogat. Mama lui vitregă a fost trecutul prietenului meu, un trecut problematic și fără viitor. Dar în viață prietenul meu a fost cea mai fericită persoană, pentru că nu-i plăcea dezordinea, ci ordinea în toate și în tot).

5. Concluzii

Abordarea competenței lingvistice în aspect interpretativ-comunicativ se bazează pe cunoașterea și interpretarea corectă a unităților lexicale, pe colectarea, sistematizarea și asimilarea lor prin metode interactive, pe principiile strategice reușite. Accentul se pune pe delimitarea unor principii concrete, care permit „explicarea informativă” a competenței lingvistice, ce alcătuiesc anumite micro sisteme în acțiunile interpretativ-comunicative ale competenței lingvistice:

- Principiul expunerii obiectului prin imagine;
- Principiul cunoașterii derivatelor morfologice;
- Principiul interpretării semnificației cuvântului;
- Principiul descrierii desfășurate;
- Principiul de semantizare contextuală;
- Traducerea – un principiu eficient al semantizării.

Prin urmare, astăzi se modifică substanțial scopul învățării limbii a treia pentru studenții găgăuzi, deoarece problema se pune nu de a cunoaște trei limbi luate izolat, ci de a forma un repertoriu comunicativ, în care pot fi antrenate toate competențele lingvistice. Se manifestă și un lucru important, acela că însușirea unei limbi este un proces continuu și dezvoltarea motivației pentru a cunoaște trei limbi, a dorinței de a cunoaște o nouă experiență comunicativă, devine o necesitate de primă importanță. Strategiile de intensificare a însușirii a trei limbi pune în valoare importanța explorării întregului potențial al studenților găgăuzi, limba română fiind nu doar un element al culturii, dar și un mijloc de acces la manifestările limbii și ale culturii române.

Referințe bibliografice

- Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (2003), Strasburg: Comitetul Director pentru Educație.
- Cazacu, T., (1995), Niveluri didactice de însușire a limbii nematerne. Autoreferat. Chișinău.
- Morton, F. Rand (1982), Methodik English und Franzosischunterricht. Berlin: Volk und Wissen.

Predarea și învățarea limbii prin comunicare (2003), Ghidul profesorului: Chișinău:
Editura Cartier Educațional.
Каменская, Щ. А., (1990), Текст и коммуникация. Москва «Высшая школа».
Уфимцева, А. А., (1982), Опыт изучения лексики как системы. Москва
«Высшая школа».

Terminological Entry in Animal Science Language

Izabela OPREA

University of Agronomic Sciences and Veterinary Medicine

Abstract

Recently, the number of works centred upon terminological entries has multiplied, a great number of linguists showing interest in this field. Nevertheless, concerning animal science language, terminological entries aren't studied enough. Thus, we aim at presenting in our work a trial of delimitating certain phrases and terms which are very important for animal science specialists and students, making comparisons between words and terms. Consequently, we will present significant information on general lexicon in order to conclude with animal science lexicon. Our work will comprise the following stages:

- 1. definition of terminological entries and conveying a short history;*
- 2. extraction of phraseological units candidates to the terminological unit status;*
- 3. application of Cabré (1998)'s principles.*

Keywords

Animal science language, terminological entry, general lexicon, scientific lexicon

1. Introduction

Drawing a presentation of terminological entries is a difficult task because it implies dealing with different fields which are real areas of discovery both for the linguist and for the specialist. In fact, for the specialist of the field which the main term treats, the terminological entry will be a real and unique means of activity. As for the linguist, the entry will be a good way of comprehension, useful for linguistic analysis but also for teaching.

The terminological entry comprises information about the concepts of a specialized field and its adjacent terms. The linguist deals with the fields which relate to the term (main term, grammar value, etymology, status, equivalents in many languages, synonyms, phrases, etc.) and to the concept (domain, sub-domain, definition, concept representation, explanatory or associative context, relations among concepts). Besides the fields, we already mentioned, we may find additional information in the technical note for the concept and in the linguistic note for the term.

There are many types of terminological entries; starting with the standard entry, depending upon the specificity of each domain, we will find varied expansions. Thus, the terms which represents the core of our research, namely animal science ones, require an expansion of the standard terminological entry, specifying as follows : the animal breed, the height, the weight, the numbers of parturitions, the housing conditions , the feed, the destination, the types of derived products, etc..

The differences between the standard entry and the animal science terminological entry have as basis the dichotomy word/vs./term which we will also discuss.

2. Word /vs./ term

In terminology, the most important notion is the one of the *term*. However, if we need to make the difference between term and word, we acknowledge the fact that the term is a word, thus the word concept is included in the word one. We know that the words have double value, of lexical unit but also of grammar unit:

« *Étant une unité lexicale ou son acception, le terme appartient au système de la langue et il entre dans des rapports systémiques (paradigmatiques) divers [...] Les termes ne sont pas seulement des éléments du système, mais aussi des occurrences des systèmes dans les textes savants..* » (Kocourek, 1991 : 72)

Thus, Kocourek underlines the fact that the term is a lexical unit, with rich significations and consequently, it may take the form of a noun, of an adjective, of a verb or adverb, never being a preposition, conjunction or interjection.

In our research we saw that most of the terms are nouns but there are also verbs, adverbs and adjectives. Unlike the words which are polysemantic units, comprising a variety of meanings, the terms have a single meaning « *les termes en théorie, sont en soi univoques et monosémiques[...] La polysémie de la langue commune constitue en terminologie une homonymie* » (Cabré 1998 : 83).

Maria Teresa Cabré considers them two independent units, more exactly: « *les termes sont [...] des unités composées de la forme (dénomination) et du contenu (le concept) qui coïncident avec les mots seulement en apparence* » (Cabré 2000 : 23).

According to Henri Béjoint et Philippe Thoiron (2000), what separates the term of a word resides in their appearance on the meaning plan: the word depends mostly on the linguistic environment while term is connected to the pragmatic environment.

Thus, we can state that term represents the material form of a word, namely its application in specialized context.

3. Technical and scientific lexicon

The scientific lexicon represents the lexicon every specialist uses in order to express common notions for all the fields of science. The terms of scientific lexicon express general knowledge, less complete and precise than the ones used by the technical lexicon. We have to add that this type of lexicon represents the connection among different sectors of activity, being considered a knot of communication.

On the other side, the technical lexicon engenders the cluster of words used by the specialists of a well-defined sector, making reference to specific knowledge. It comprises especially nomenclatures. We take as model, the pattern of the well-known authors of « *L'Introduction à l'étude des langues de spécialité* » (Miclău, Cuniță et al. 1980) and considering the degree of specialization, we can suggest the following examples:

Poultry farming

Poultry- term of the scientific lexicon

Poultry farming- term of the technical lexicon

Sexed chicks

Sexed- term of the scientific lexicon

Chicks- term of half-scientific lexicon

Sexed chicks- term of technical lexicon

Guinea hen

Guinea- term of scientific lexicon

Guinea hen- term of technical lexicon

The terms of scientific lexicon present a value of general comprehension, while the specialized terms are well defined and precise, both the specialist and the linguist being able to frame the technical term into the technical lexicon. Thus, the term *speed* belongs to the scientific lexicon, while the milking speed belongs to *animal science technical lexicon*.

4. Animal Science Lexicon

Animal science or animal husbandry is the science which studies animals like sheep, horses, cattle, pigs and lately bees, fur animals, fish, cats and dogs.

According to Laurence de Bonneval, the animal science is defined as a science which

«envisage l'animal en bonne santé, les moyens de l'y maintenir et les techniques permettant d'augmenter ses productions. La zootechnie comprend l'étude des races et des aptitudes, celle de l'alimentation, des méthodes d'élevage, de l'hygiène, de la génétique appliquée» (1993 : 219).

Animal Science lexicon is a technical lexical which comprises nouns, verbs, adjectives and adverbs but also phrases. We will continue our work with the presentation of some terms which belong to this lexicon in the following section.

5. Terminological entry in Animal Science Lexicon

The terminological entry we elaborated renders the migration of words from the general lexicon to the technical one. We will follow the way the common word *meat* receives technical value due to the information with different semantic value given by the word belonging to the general language. For example, the way of forming the phrases (poultry meat, horse meat) convey the different types of meat depending upon the animal it comes from but also on other considerations.

MAIN TERM = MEAT

GRAMMAR VALUE= NOUN

DOMAIN- ANIMAL SCIENCE

SUBDOMAIN= FOOD INDUSTRY

DEFINITION= **1a**: FOOD *especially* : solid food as distinguished from drink;

b: the edible part of something as distinguished from its covering (such as a husk or shell);

2: animal tissue considered especially as food;

a: FLESH_SENSE 2 *Balso* : flesh of a mammal as opposed to fowl or fish;

b: FLESH_SENSE 1 *Specifically* : flesh of domesticated animals;

3: *archaic*: DINNER;

4: the core of something : HEART;

5: favorite pursuit or interest.

DEFINITION SOURCE = <https://www.merriam-webster.com/dictionary/meat>

GENERAL = meat;

SPECIFIC = Pork, veal, beef, poultry, meat, horse meat, horseflesh, horsemeat (the flesh of horses used as food), veal, *veau* (meat of a calf), pemmican (lean dried meat pounded fine and mixed with melted fat , especially used by North American Indians), jerk, jerked meat, jerky(meat, especially beef , cut in strips and dried in the sun), mouton, mutton (meat from a mature domestic sheep), lamb (flesh of a young domestic sheep, used as food), porc, pork (meat from a domestic hog or pig), sausage (highly seasoned minced meat stuffed in casings), sausage meat, wild boar, deer, game, etc..

SOURCE = <https://www.tititodorancea.org/z/meat.htm> ;

MERONYM = protein, iron, fatty acids, hexadenoic acid, palmitic acid;

TECHNICAL NOTE = The flesh of animals (such as cows, pigs, poultry) eaten as food. Meat is a concentrated source of proteins, fats, cholesterol, calories, and many vitamins and micronutrients. It contains significant amounts of B complex vitamins (thiamine, riboflavin, niacin), iron and other minerals. It has limited amounts of calcium and fiber. Its metabolic by-products include organic acids. Western diets contain far more meat than is needed for growth and development. Excessive consumption of meat and of other calorically dense, high-fat foods contributes to obesity and atherosclerotic heart disease.

SOURCE = <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Meat+science>;

TRAITS = Muscle tissue, adipose tissue, bone or the skeletal tissue, etc..

SOURCE = <http://www.yourarticlelibrary.com/home-science/meat/meat-meaning-characteristics-and-classification>;

MEAT PRODUCTS = 1. *Fresh meat, poultry and game:* untreated raw comminuted or mechanically deboned meat, poultry and game. Examples include: fresh beef (hamburger) patties; boerewors; fresh breakfast sausages; gehakt (chopped meat); loganiza (fresh, uncured sausage); fresh meatballs; mechanically deboned, ground and formed poultry pieces (with or without breading or coating); and fresh sausages (e.g., beef, Italian, and pork).

2. *Heat-treated processed meat, poultry and game products:* Heat-treated processed meat products include cooked (including cured and cooked, and dried and cooked), heat-treated (including sterilized) and canned comminuted products. Examples include: cured, cooked ham; cured, cooked pork shoulder; canned chicken meat; meat pieces boiled in soy sauce (*tsukudani*); pre-grilled beef patties; *foie gras and pates*; brawn and head cheese; cooked, cured chopped meat; chopped meat boiled in soy sauce (*tsukudani*); canned corned beef; luncheon meats; meat pastes; cooked meat patties; cooked salami-type products; cooked meatballs;

saucises de strasbourg; breakfast sausages; brown-and-serve sausages; and terrines (a cooked chopped meat mixture).

SOURCE = <http://www.siveele.com/solutions/meat/>;

DESTINATION = Human or animal food;

LINGUISTIC NOTE: common noun, singularia tantum noun.

6. Conclusion

In conclusion, we can state that the animal science lexicon comprises a large variety of terms, a lot of semantic associations which provide to the linguist a significant network of scientific search. Concerning the terminological entry, it remains a very complex research method, useful for the linguist as for the specialist in the research activity and in the day-to-day work. It constitutes the basic form, the means and the goal of the terminography work, being the basis of the specialized data basis creation.

References

- BEJOINT Henri & THOIRON Philippe (coord.), *Le Sens en Terminologie*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000.
- BONNEVAL, Laurence, *Systèmes Agraires, Systèmes de production*, Institut National de la Recherche Agronomique, Paris, 1993.
- CABRÉ, Maria Teresa, *La Terminologie, méthode et application*, Armand Colin & Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.
- KOKOUREK, Rotislav, «Textes et termes», *META*, vol.36, no.1, pp.71-76, 1991.
- MICLĂU, Paul, CUNIȚĂ, Alexandra, et al., *Introduction à l'étude des langues de spécialité*, Tipografia Universității din București, 1980.

Bibliography

- BIDU-VRANCEANU, Angela et al., *Lexic general, lexic specializat*, versiune electronică;
- DESMET, Isabelle, *Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées: Discours, textes et contextes*, Université Paris 8.
- LERAT, P., *Les Langues Spécialisées*, PUF, Paris, 1995.
- OLMO-CAZEVILLLE, Françoise, *Les unités simples et complexes du vocabulaire français de la zootechnie*, thèse de doctorat, Université de Valence, 2006.
- OLMO-CAZEVILLLE, Françoise, *La langue de la zootechnie: Analyse morphologique et lexicographique*, in *Synergies Espagne*, no.1, 2008, pp. 219-228.
- PITAR, Mariana, *La fiche terminologique – expansion et applications*, in *Buletinul Științific al Universității „Politehnica” din Timișoara, Seria Limbi moderne*, Vol. 10, No. 1-2 / 2011.

Webography:

- <https://www.merriam-webster.com/dictionary/meat>;
- <http://www.siveele.com/solutions/meat/>;
- <http://www.yourarticlelibrary.com/home-science/meat/>;
- <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Meat+science>;
- <https://www.merriam-webster.com/dictionary/meat>;
- <https://www.tititudorancea.org/z/meat.htm>.

◆ LITERATURE ◆

The Search of the Absolute in Vasile Voiculescu 's Poetry

Steliana-Mădălina DEACONU
Titu Maiorescu University

Abstract

The present paper aims at giving a brief insight into the poetry of one of the most important Romanian poets, Vasile Voiculescu, focusing on the search of the Absolute from the linguistic point of view, namely the cognitive stylistic approach. Mention should be made of the fact that the analysed metaphors of the Absolute are taken from all stages of creation.

Keywords

the Absolute, cognitive stylistics, cognitive/conceptual metaphors

1. Introduction

Vasile Voiculescu, the poet with "the most pronounced religious inclination" (Ov. S. Crohmălniceanu, 1974), has an innate religious disposition. Ion Pillat described Voiculescu's poetry as being "the most internalized and the most religious in the Romanian literature" (Ion Pillat, 1943). His belief in God is natural, nothing seems to be forced or questioned. He was born in a pious family, being used to traditions and rites from an early age. He kept all these memories, beliefs and even inclinations towards primitivity in spite of the fact that, later on, he got acquainted with the scientific world, becoming a physician.

This religious fervor can be identified throughout his entire poetical work. His first volume of poetry, *Poeme*, published in 1916, was followed, in 1918, by the volume *Din Țara Zimbrului*. Both volumes are mainly of a religious inspiration, dealing with biblical scenes. From the stylistic point of view, metaphors prevail. But it is with the third volume of poetry entitled *Pârgă* (1921) that Vasile Voiculescu displays his metaphysical sensibility in its entire complexity. The religious feeling begins to be expressed by means of allegories and symbols, the clash between spirit and matter being dramatic. The poet implies the idea that human salvation is possible only by a collaboration between humans, on the one hand, and divinity, on the other hand, the intermediaries of the divine level being the angels. They are present everywhere in Voiculescu's poetry, but it is in the volume *Poeme cu îngeri* (1927) where they have an overwhelming presence. Everything tends to move towards an interior level as it is a moral fight targeting salvation. With the volume entitled *Destin* (1933), V. Voiculescu's poetry displays especially epic, descriptive characteristics. His aspiration towards the pure poetry ideal can be seen in the volumes *Urcuș* (1937) and *Întrezăriri* (1939).

Among his posthumous poems, mention should be made of the love poems, namely the sonnets gathered in the volume *Ultimele sonete închipuite ale lui*

Shakespeare, în traducere imaginară de Vasile Voiculescu (1964). The characteristic trait of these poems is that they display the fusion between telluric and spiritual, love being a purifying passion. One can talk about a metaphysics of love accompanying the telluric passion. To live the temptation of sin and to fight against it, is a mystical exercise.

2. The Analysis of the Cognitive Metaphors

In cognitive stylistics, metaphors are no longer seen only as stylistic figures of speech, but as a part of a “conceptual system” (Lakoff and Johnson: 1980), as a “system of thought” (Lakoff and Johnson: 1980). The starting point of the cognitive approach states that thought itself has a metaphorical nature, and, therefore, language in general is metaphorical. Metaphor is “omnipresent” (Lakoff and Turner, 1989). Poets and writers use the same tools that common people use and what distinguishes them from the latter is the extraordinary talent and skill when employing them.

We proceed by giving examples of Vasile Voiculescu’s metaphors analysed cognitively.

(1) “God, my heart extinct censer/ Censes in my chest uselessly/ There is no thread of coal inside it/ (...)//(...) And, instead of smyrna, let it be suddenly filled with/ Humble spirit, sacrifice repentance...”⁴⁴.

In this example, there are four cognitive metaphors – a chain of metaphors. On the one hand, we can identify the following elements in reference with the cognitive metaphor “extinct censer”:

- i. my heart – target, vehicle, focus space. It is in attribute relation with the base domain.
- ii. *extinct censer* – source, tenor, base space.
- iii. common features / generic space / ground⁴⁵ – container of concrete or abstract elements.
- iv. The blended space (the new emergent understanding) – a poetic universe in which the poet becomes aware of the fact that, occasionally, his heart is empty of the desire to reach God.

On the other hand, we can identify the following elements in reference with the cognitive metaphor “thread of coal”:

- i. aspiration towards the Absolute – target, vehicle, focus space. It is in attribute relation with the base domain.
- ii. *thread of coal* – source, tenor, base space.
- iii. common features / generic space / ground – the capacity of being set fire to.

⁴⁴ Our translation from Romanian. The original verses: “Doamne, inima mea stinsă cătuie/ Cădește zadarnic în piept/ Fir de cărbune în ea nu e/ (...)// (...)/ Și-n loc de smirnă, s-o podideacă/ Duh umilit, jertfa zdrobirii...”

⁴⁵ containing “common general nodes and relationships across the spaces” (Stockwell 2007: 97).

- iv. The blended space (the new emergent understanding) – a poetic universe in which the poet realizes the fact that, sometimes, even the desire towards the Absolute is missing.

The following elements in reference with the cognitive metaphor “smoke of scent” can be identified:

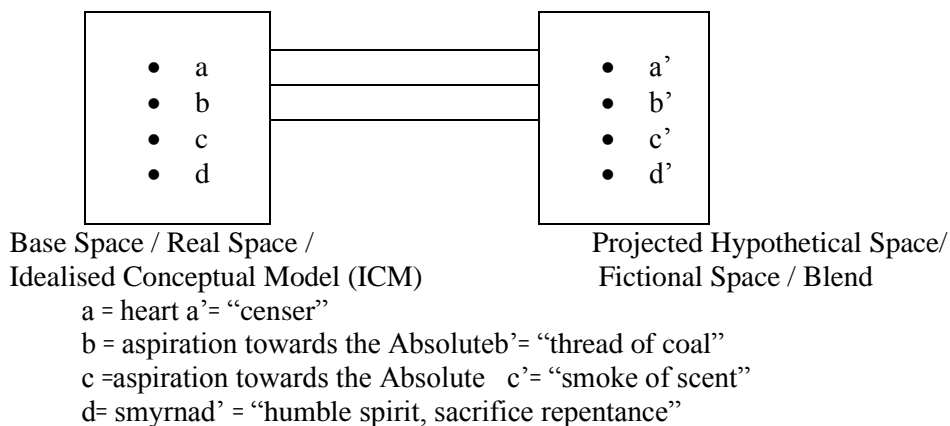
- i. aspiration towards the Absolute – target, vehicle, focus space. It is in attribute relation with the base domain.
- ii. *smoke of scent* – source, tenor, base space.
- iii. common features / generic space / ground –upright direction.
- iv. The blended space (the new emergent understanding) – a poetic universe in which the poet understands the fact that, sometimes, he does not feel any attraction towards a higher reality.

We can identify the following elements in reference with the cognitive metaphor “smyrna”:

- i. humble spirit, repentance sacrifice– target, vehicle, focus space. It is in attribute relation with the base domain.
- ii. *smyrna*– source, tenor, base space.
- iii. common features / generic space / ground – preciousness, extremely precious gift
- iv. The blended space (the new emergent understanding) – a poetic universe in which the most appropriate gifts for God are not the material ones, but those in connection with the very heart of a human being, such as repentance, sacrifice, modesty, etc.

Cognitive linguistics refers to the process of metaphor as a mapping of properties between the two spaces or domains.

The above example can also be seen from the point of view of the discourse world theory, which considers the cognitive tracking of entities, relations and processes to be a mental space. In order to understand and represent reality, V. Voiculescu builds a mental space which contains mental representations of everything that can be perceived in real space (also called *base space*). V. Voiculescu’s poem, *The Censer*, is a blended space, a space that combines the other spaces and which has specific features emerging from the mapping. The stages that can be referred to are: cross-space mapping, generic space and blend.



In the base space (real space), there are basic level categories and objects. It is a familiar representation of life, with familiar entities and familiar structure. Thus, there are hearts, Smyrna, aspirations, repentance, humble attitudes, etc. Unlike this base space, in the hypothetical space/ blend, the heart becomes a censer, the aspiration becomes a thread of coal, smyrna turns into humble spirit, sacrifice repentance. So, everything contributes to creating a special inner world. We can say that in the projected hypothetical space / blend, V. Voiculescu creates a world that seems to be like the ICM but, however, it is an entirely different world. In this fictional space, concrete elements turn into something else. **a', b', c'** are counterparts of **a, b, c** in the base space.

The generic space/ ground contains the commonalities of the two spaces, namely common general nodes and relationships across the spaces. Thus, in point of common features, mention should be made of the containing category in the case of the metaphor “censer”, of the capacity of being set fire to, in the case of the metaphor “thread of coal”, of upright direction in the case of the metaphor “smell of scent”, of preciousness in the metaphor “humble spirit, sacrifice repentance”.

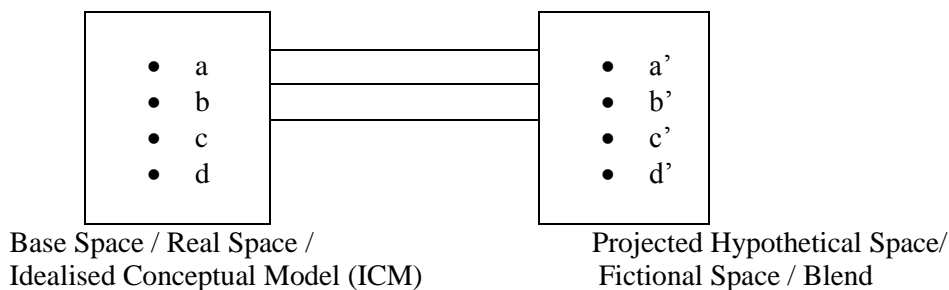
(2) “But the howl of the wolf caught in a trap/ Isn't it also a prayer for You?”⁴⁶.

In this example, we can identify the following elements in reference with the cognitive metaphor “howl of the wolf”:

- i. aspiration towards the Absolute– target, vehicle, focus space. It is in attribute relation with the base domain
- ii. *the howl of the wolf*– source, tenor, base space.
- iii. common features / generic space / ground– despair
- iv. The blended space (the new emergent understanding) – a poetic universe in which the poet becomes aware of the fact that, occasionally, his heart is empty of the desire to reach God.

Cognitive linguistics refers to the process of metaphor as a mapping of properties between the two spaces or domains.

The above example can also be seen from the point of view of the discourse world theory. V. Voiculescu's poem, *Hawl*, is a blended space, a space that combines the other spaces and which has specific features emerging from the mapping. The stages that can be referred to are: cross-space mapping, generic space and blend.



⁴⁶ Our translation from Romanian. The original verses: “Dar urletul de lup prins în capcană/ Nu-i pentu Tine tot o rugaciune?”

a = aspiration towards the Absolute a' = "howl of wolf"

In the base space (real space), there are basic level categories and objects. It is a familiar representation of life, with familiar entities and familiar structure. Thus, there are aspirations, wolves, dreams, traps, etc. Unlike this base space, in the hypothetical space/ blend, the aspiration towards the Absolute becomes a howl of wolf. So, everything contributes to creating a special inner world. We can say that in the projected hypothetical space / blend, V. Voiculescu creates a world that seems to be like the ICM but, however, it is an entirely different world. In this fictional space, concrete elements turn into something else. **a'**, **b'**, **c'** are counterparts of **a**, **b**, **c** in the base space.

The generic space/ ground contains the commonalities of the two spaces, namely common general nodes and relationships across the spaces. Thus, in point of common features, mention should be made of the despair in the case of the metaphor "howl of wolf".

(3) "God, you made me a little less important than the angels.../ spiritual swords"⁴⁷

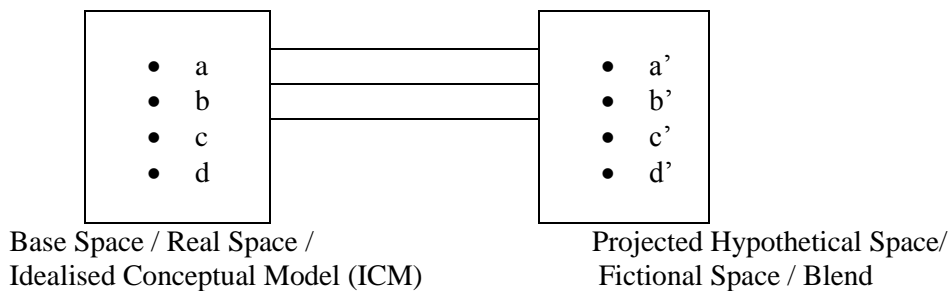
In this example, we can identify the following elements in reference with the cognitive metaphor "spiritual swords":

- i. angels– target, vehicle, focus space. It is in attribute relation with the base domain
- ii. *spiritual swords*– source, tenor, base space.
- iii. common features / generic space / ground– very high spiritual nature
- iv. The blended space (the new emergent understanding) – a poetic universe in which people and angels work together to achieve salvation, the angels having the advantage of being closer to God.

Cognitive linguistics refers to the process of metaphor as a mapping of properties between the two spaces or domains. It is a visible metaphor, as both the source and the target are present.

The above example can also be seen from the point of view of the discourse world theory, which considers the cognitive tracking of entities, relations and processes to be a mental space. In order to understand and represent reality, V. Voiculescu builds a mental space which contains mental representations of everything that can be perceived in real space (also called *base space*). V. Voiculescu's poem, *Happy Those Who Have a Pure Heart*, is a blended space, a space that combines the other spaces and which has specific features emerging from the mapping. The stages that can be referred to are: cross-space mapping, generic space and blend.

⁴⁷ Our translation from Romanian. The original verses: "Doamne, m-ai făcut cu puțin mai prejos decât pe îngerii.../ săbii de duh"



a = angels

a' = "spiritual swords"

In the base space (real space), there are basic level categories and objects. It is a familiar representation of life, with familiar entities and familiar structure. Thus, there are tears, happiness, sins, swords, etc. Unlike this base space, in the hypothetical space/ blend, angels become spiritual swords. So, everything contributes to creating a special inner world. We can say that in the projected hypothetical space / blend, V. Voiculescu creates a world that seems to be like the ICM but, however, it is an entirely different world. In this fictional space, concrete elements turn into something else. **a'**, **b'**, **c'** are counterparts of **a**, **b**, **c** in the base space.

The generic space/ ground contains the commonalities of the two spaces, namely common general nodes and relationships across the spaces. Thus, in point of common features, mention should be made of the spiritual nature.

(4) "I was fighting with my weak sword uselessly"⁴⁸

In this example, we can identify the following elements in reference with the cognitive metaphor "weak sword":

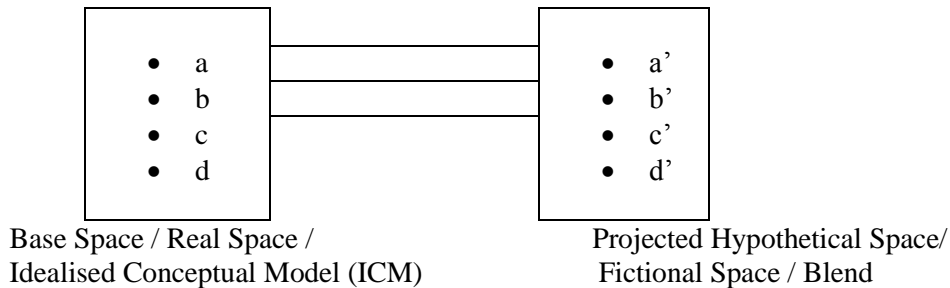
- i. aspiration towards the Absolute – target, vehicle, focus space. It is in attribute relation with the base domain
- ii. *weak sword*– source, tenor, base space.
- iii. common features / generic space / ground– the weakness of spirit
- iv. The blended space (the new emergent understanding) – a poetic universe in which there is a terrible fight going on inside the poet, the human nature proving its weakness in the search of the Absolute.

Cognitive linguistics refers to the process of metaphor as a mapping of properties between the two spaces or domains. It is a visible metaphor, as both the source and the target are present.

The above example can also be seen from the point of view of the discourse world theory, which considers the cognitive tracking of entities, relations and processes to be a mental space. In order to understand and represent reality, V. Voiculescu builds a mental space which contains mental representations of everything that can be perceived in real space (also called *base space*). V. Voiculescu's poem, *Undefeated Weapon*, is a blended space, a space that combines

⁴⁸ Our translation from Romanian. The original verses: "În van luptam cu sabia mea slabă"

the other spaces and which has specific features emerging from the mapping. The stages that can be referred to are: cross-space mapping, generic space and blend.



a = aspiration towards the Absolute

a' = "weak sword"

In the base space (real space), there are basic level categories and objects. It is a familiar representation of life, with familiar entities and familiar structure. Thus, there are swords, enemies, weapons, etc. Unlike this base space, in the hypothetical space/ blend, the aspiration towards the Absolute is a weak sword. So, everything contributes to creating a special inner world. We can say that in the projected hypothetical space / blend, V. Voiculescu creates a world that seems to be like the ICM but, however, it is an entirely different world. In this fictional space, concrete elements turn into something else. **a'**, **b'**, **c'** are counterparts of **a**, **b**, **c** in the base space.

The generic space/ ground contains the commonalities of the two spaces, namely common general nodes and relationships across the spaces. Thus, in point of common features, mention should be made of the weakness of spirit.

III. Conclusions

Vasile Voiculescu is, probably, the most religious Romanian poet. His belief in God is genetic, natural and very strong. From an early age, he lived in a universe in which God was the essential part, unexplainable but incontestable. This belief can clearly be seen in his entire poetic work, from the very first stage of creation to the very last one, from the first poems up to his posthumous ones, and it can also be identified at a linguistic level, especially in point of metaphors. The method of analyzing the metaphors of Absolute is taken from the cognitive stylistics. Detailed cognitive stylistic analysis show that Vasile Voiculescu succeeds in creating striking imagery in connection with the spiritual quest of the Absolute. Stress is laid on the fact that metaphors are employed to a large extent, giving birth to a solid, creative poetic text.

The point of view of the discourse world theory, which considers the cognitive tracking of entities, relations and processes to be a mental space, is also taken into account. It is the most appropriate manner to approach the metaphors in relation with the Absolute. It underlines the creativity and novelty in Vasile Voiculescu's poetic language.

Apart from the metaphors of the aspiration towards Absolute, metaphors of angels and metaphors of the humble spirit, repentance sacrifice are also identified and analyzed.

References

- Crohmălniceanu, Ovid. S. (1974). *Literatura română între cele două războaie mondiale*. Bucharest: Minerva PublishingHouse.
- Lakoff, George, Johnson, Mark.(1980).*MetaphorsWe Live By*. Chicago: The University ofChicago Press.
- Pillat, Ion. (1943). *Tradiție și literatură*. Iași: Casa Școalelor.
- Stockwell, Peter. (2007). *Cognitive Poetics. An Introduction*. London, New York: Routledge.
- Voiculescu, V. (2009). *În grădina Ghetsemani. Antologie de poezie mistică*. București: Art Publishing House.

El protagonismo de raíz indígena en la literatura hispanoamericana de ayer y de hoy

Loredana – Florina GRIGORE – MICLEA
Universidad Técnica de Construcciones de Bucarest

Resumen

El protagonismo de raíz indígena actúa en la literatura hispanoamericana como símbolo regenerador por excelencia, puesto que, por sus venas corre sangre indígena y tiene la responsabilidad, inoculada por los antepasados, de experimentar el vivir y el morir como conceptos complementarios de los que irrumpe la resurrección del alma que a nivel iniciático supone una regeneración espiritual. De esta forma, el protagonista se regenera a sí mismo, algo parecido a un acto individual, íntimo, pero también facilita una renovación colectiva - de las personas, simbólicamente - de la humanidad. Una vez que el individuo comenzó a adquirir su estatus, se facilita el acceso de la comunidad a un espacio y tiempo ideales y consagrados; es por ejemplo, la figura femenina vista como representación pura de los antepasados míticos y por lo tanto, sus atributos surgen como una fuerza que depende de la existencia de toda una comunidad y actúa como tal, es decir, como símbolo de fertilidad que tiene la capacidad para generar cualquier posibilidad de vida. El simbolismo de la resurrección, renovación, purificación e inmaculación, como también de una muerte iniciática se expresa brillantemente en su compenetración con los cuatro elementos fundamentales del universo: agua, tierra, fuego y aire, ya que todo se devuelve a la cosmogonía primordial con el propósito de renacer una y otra vez, deslumbrando como ser humano u otra forma de manifestación de la vida.

Palabras clave

Elementos universales, protagonismo de raíz indígena, renovación, resurrección, ruta iniciática, símbolo.

1. Introducción. La motivación y los objetivos de la investigación.

Uno de los principios básicos del arte moderno, la fragmentación, me sugiere a mí, como lectora, paso a paso, la perspectiva unilateral del realismo tradicional; además, precisamente esta fragmentación que caracteriza el protagonismo de raíz indígena en la literatura hispanoamericana, es también la marca registrada de un universo moderno, cuya complejidad hace imposible su reflejo en las formas artísticas estáticas de una narrativa tradicional. Sin embargo, la fragmentación nunca se convierte, en el caso de la literatura hispanoamericana de raíz indígena, en una tendencia al desgaste y a la centrifugación e incluso menos para rendirse ante el caos formal, aunque incluso esto parezca paradójico, así como la expresión de una cierta conexión particular con la tradición que los autores hispanoamericanos mantengan y que consiste en enfatizar implícitamente la profundidad e incluso una cierta santidad del texto narrativo así construido. En este sentido, se puede decir con razón: a medida que el arte narrativo avanza, el arte de

los autores hispanoamericanos representa una introspecciónal protagonismo de raíz indígena, a su resonancia poética particular, a su sonido deslumbrante de estados anímicos, a un ambiente en el cual importan tanto el significado como también el sentido determinado lógicamente mediante códigos de un texto. Por lo tanto, el arte de los autores hispanoamericanos, a pesar diferenciarse obviamente de otros autores que han practicado esta fórmula literaria, consiste en dar otra dimensión al contenido y a la forma desde un principio, sugiriendo y descubriendo intuitivamente ciertos principios estéticos fundamentales, como las grandes verdades del realismo mágico, exigiendo la cronología desviada, la alegoría histórica, la técnica astuta del punto de vista y el énfasis, insistiendo implícitamente, en la importancia del protagonismo indígena, y no en una voz narrativa única. Solo de esa manera las diferencias esenciales entre la vida y la muerte se cancelan de alguna forma, y si no se cancelan completamente, se van atenuado por la concepción estética y su realización artística que sobresalen en las páginas de estos autores. La mentalidad arcaica también es evidente en esto de darle protagonismo al cuerpo del ser humano, al toque físico, y esto determina una serie de sincronías simbólicas que señalan posibles cercanías entre el universo cristiano y el indígena, un signo de la comprensión típicamente existencial, enfocada en la lógica de lo concreto, pero también una replica extremadamente válida que los autores hispanoamericanos dan, implícitamente, al concepto de Alejo Carpentier, en lo que concierne de lo real-milagroso (Carpentier 1980: 24). El realismo mágico y el primitivismo de la narrativa hispanoamericana no se limitan a un concepto global de la obra, basado en la unidad arcaica entre la vida y la muerte, lo natural y lo sobrenatural, lo sagrado y lo profano, sino que toda esta simbolística se encuentra también en los elementos específicos de sus técnicas narrativas, en el lenguaje empleado, en la estructura de los personajes, que reflejan el propósito artístico de los autores y la obvia necesidad de una estilización. En esencia, la focalización está en el elemento concreto y en la corporalización de los difuntos y no es solamente la marca de algunos orígenes - o de una comprensión arcaica de lo existencial, sino que también empuja hacia una cierta determinación estilística y hacia un concepto artístico de una originalidad deslumbrante. De aquí irrumpen las múltiples manifestaciones de los personajes, o los presentimientos, o las predicciones, sean ellas de serenidad o de fatalidad, que marcan el hilo narrativo.

2. El desarrollo del estudio: El protagonismo de raíz indígena en la literatura hispanoamericana de ayer y de hoy

Si Alejo Carpentier había incluido en sus novelas una serie de instrumentos estéticos consideradas por excelencia realísticamente mágicos como para presentar las transformaciones de algunos seres humanos en animales – obviamente con valencias simbólicas, existe también la propuesta narrativa de insignes autores como Gabriel García Márquez, Juan Rulfo, Julio Cortázar, quienes logran que el lector tenga la extraña sensación y el deslumbrante sentimiento de que los personajes se intercambian entre sí, perdiendo algunas de sus cualidades y adquiriendo otras - mediante una extraordinaria capacidad mimética - de aquellos con quienes entran en conexión (Carpentier 1980: 36). Se trata, sin duda, de una espiritualidad arcaica, en el marco de este protagonismo de raíz indígena de la literatura hispanoamericana pero también de la capacidad de los autores

hispanoamericanos de manejar una serie de procedimientos que demuestran las cualidades inusuales de un universo humano tan extraño como el "indígena". Y esta fluidez no es solamente un juego gratuito de identidades, sino también el signo de una confusión ontológica que interfiere en los personajes como marca y característica principal de un universo que vive primeramente mediante los murmullos, o unas voces raras, o presentimientos, o sugerencias, o ensoñación, y no por meras declaraciones o afirmaciones de libre albedrío. La literatura latinoamericana siempre ha funcionado como un testimonio de la época y un instrumento de lucha; desde la perspectiva fundamental en la que yo, como lectora, pretendo mirar, percibir y analizar la novelística latinoamericana, podría pensarse en las condiciones sociales y los problemas del ser humano contemporáneo, tal como aparecen en esa parte del mundo entre Río Grande del Norte y Tierra del Fuego. Para los latinoamericanos, la verdadera literatura era, en todas las épocas, no solamente un medio para percibir la realidad, sino también para transformarla, como si se tratara de un testimonio o de un arma contra las vicisitudes. Persiguiendo este espíritu, hay que echar un vistazo a las fuentes, llegando hasta los tres grandes momentos de la literatura indígena: el momento azteca, el momento maya y el momento inca. La pregunta fundamental que surge es si realmente habrá existido en la época de los indígenas, en la era precolombina, un género literario parecido a la novela. Parece que sí y en las culturas nativas americanas, la historiografía - si podemos emplear este término para contar el pasado en las condiciones de esa época - se ubicaba más en el marco de la novela que en el de la historia. No nos olvidemos que durante el período de los aztecas y de los mayas, los libros en los que se registraban los hechos del pasado, iban pintados y conservados en una forma figurativa aún desconocida por los incas. Esto implica el uso de pinogramas de los cuales la voz del lector (los indígenas no distinguían entre lo que es leer algo u contar algo) presentaba el texto dándole la forma de una historia cantada delante del auditorio. El lector, o mejor dicho, el intérprete de cuentos (el narrador), fue denominado por los indígenas La Gran Lengua. Solamente un conocedor de lo que decían los pinacogramas, realizó una interpretación de ellos, recreándolos para el placer de quienes los escucharon. Con el tiempo, estos cuentos pintados entraron en la memoria del auditorio y pasaron, bajo una forma oral, de generación en generación, hasta que el alfabeto traído por los españoles se fijó en los idiomas indígenas (usando el alfabeto con caracteres latinos) o directamente en español. De esta forma, nos han sido difundidos y nos han llegado, textos indígenas muy poco expuestos a la contaminación occidental. La lectura de estos documentos nos permite afirmar que en la América Precolombina la historia tenía más elementos de novela que de historia (Ivanovici 1998: 87). Son narraciones en las que la realidad se convierte en leyenda, y en las que la fantasía, crea una otra realidad, artística, de expresividad superior. Esta tendencia - la recreación de la realidad a través de la fantasía - no es la única característica de los cuentos indígenas. Se le agrega la constante cancelación de los límites del espacio y del tiempo, así como otro elemento, más importante: el empleo y abuso de palabras al estilo paralelo, es decir, el uso paralelo de palabras diferentes para designar el mismo objeto, para presentar la misma idea, para expresar el mismo sentimiento. Este rasgo característico se requiere subrayado, ya que el paralelismo en los textos indígenas es para nosotros, los modernos, un juego

de matices que no tiene valor, pero que indudablemente permitía una gradación poética imponderable destinada a provocar ciertos estados de conciencia característicos a la mentalidad mítica. El protagonismo de raíz indígena actúa en la literatura hispanoamericana como símbolo regenerador por excelencia, puesto que, por sus venas corre sangre indígena y tiene la responsabilidad, inoculada por los antepasados, de experimentar el vivir y el morir como conceptos complementarios de los que irrumpe la resurrección del alma que a nivel iniciático supone una regeneración espiritual (Ivanovici 1998: 101). De esta forma, el protagonista se regenera a sí mismo, algo parecido a un acto individual, íntimo, pero también facilita una renovación colectiva - de las personas, simbólicamente - de la humanidad. Una vez que el individuo comenzó a adquirir su estatus, se facilita el acceso de la comunidad a un espacio y tiempo ideales y consagrados; es por ejemplo, la figura femenina vista como representación pura de los antepasados míticos y por lo tanto, sus atributos surgen como una fuerza que depende de la existencia de toda una comunidad y actúa como tal, es decir, como símbolo de fertilidad que tiene la capacidad para generar cualquier posibilidad de vida. El simbolismo de la resurrección, renovación, purificación e inmaculación, como también de una muerte iniciática se expresa brillantemente en su compenetración con los cuatro elementos fundamentales del universo: agua, tierra, fuego y aire, ya que todo se devuelve a la cosmogonía primordial con el propósito de renacer una y otra vez, deslumbrando como ser humano u otra forma de manifestación de la vida. El Inca Garcilaso fue el primer exiliado que América tenía. Este exiliado criollo sigue las voces indígenas silenciadas con la denuncia de los opresores del estado Perú. En su magnífica narración, los elementos estadounidenses y españoles ya no aparecen por separado, sino entrelazados bajo la misma exigencia de vida y de justicia. Y sin embargo, había pasado bastante tiempo sin que en la narración del Inca se notase la existencia del mensaje, como decimos hoy. Éste, saldrá a la luz y se aclarará solamente durante la lucha por la Independencia. El Inca va a sobresalir entonces con el resplandor de su raíz indígena, quien supo evadir con sutileza el Imperio de los dos cuchillos, es decir, la censura civil y la eclesiástica. Más tarde se darán cuenta las autoridades españolas de lo que se escondía bajo tanta elegancia, imaginación y melancolía. Se considera que los indígenas son la raza que, en todo lo que hace, pone su toque de gracia y belleza, sabe pintar las maravillas de los jardines flotantes imaginarios que son ejemplos de buen gusto y artesanía, la viva manifestación de unos antiguos sufrimientos. Los indígenas son intérpretes de hechos reales, desconocidos por mucho tiempo pero que, mediante la exaltación de la naturaleza, dejan testimonio a través de la poesía sobre una verdad siempre cuestionada: la superioridad del indígena debido a sus dones de visionario y creador (Ivanovici 1998: 111). El universo es inmenso, la naturaleza es inmensa, pero también inmenso es el dilema del ser humano: todavía no ha logrado dominar ni al universo, ni a la naturaleza. Esto no libra al ser humano de su responsabilidad frente al que roba, se burla, mata, viola todos los derechos para continuar silenciando el control, ni la responsabilidad frente al hambre que arrastra como una sombra fría estos países, la responsabilidad hacia los campesinos, desposeídos injustamente de su tierra. El realismo mágico, como práctica literaria específica, marca, desde sus inicios, una conexión profunda y compleja con el mundo latinoamericano. La crítica literaria a veces ha hablado de los inicios de la prosa

contemporánea latinoamericana, representada por Miguel Ángel Asturias, Jorge Luis Borges y Alejo Carpentier. Y aunque las tendencias más recientes de la exégesis especializada dudan en incluir a Borges entre los representantes del realismo mágico, es difícil ignorar su actividad cuando se trata de los esfuerzos para aclarar teóricamente una nueva fórmula literaria. (Carpentier 1980: 42). Cada laberinto, la preocupación más importante y el símbolo favorito de los escritores hispanoamericanos, tiene una clave secreta. Y la presencia obsesiva del tema de la clave secreta en sus ficciones ofrece otro índice importante para descubrir el significado del laberinto. La clave secreta es, por lo tanto, la capacidad de crear el laberinto, y no el intento de explicarlo, precisamente porque es un laberinto construido por los seres humanos, un laberinto destinado a ser descifrado por los seres humanos; y, por supuesto, mientras los seres humanos existan, éste será uno de sus imperativos y, por lo tanto, un aspecto de la realidad que ellos no saben percibir, porque se consideraba que bajo las leyes divinas nunca comprenderemos completamente ciertas palabras que tengan don, del espíritu, más exactamente, los imperativos de la invención misma. El significado profundo de la narración no tiene que ser el que cualquier acto de imaginación pueda conquistar el mundo, ni que la realidad existente por la que se rige el mundo sea simplemente una invención, una alternativa, sino que el reino del laberinto en sí es una invención, esa realidad existente: el presente, la literatura, las escuelas, la política, etc. ya han sido asumidas por el concepto del laberinto. No es un mundo del más allá, es solamente éste mundo y es precisamente aquí donde debe buscarse la magia ejercida por la obra de los escritores hispanoamericanos. Por lo tanto, la realidad imaginada del sueño considerada como una expresión fragmentaria de la imaginación humana o incluso del lenguaje humano entendido como un producto escrito de la imaginación, se volvió más imponente que la realidad empírica. Leída desde esta perspectiva, la creación narrativa de la generación de García Márquez no es histórica en el sentido tradicional del término, pero está implicada en un nuevo proyecto artístico, destinado a unir las verdades públicas y privadas de la humanidad latinoamericana (García Márquez 1994: 99). Porque en las novelas latinoamericanas sí existe una imagen privilegiada del centro, en el sentido de que aquí, el núcleo del centro está ubicado en la habitación donde están a salvo guardados los manuscritos. Sin duda alguna, en este nuevo contexto, en el que las nociones circulan rápidamente desde el Norte hacia el Sur, y donde la problematización del centro se vuelve más clara y definida, la importancia de la marginalidad y el elemento indeterminado, previamente ignorados, los escritores hispanoamericanos y sus obras se convierten en un punto de referencia obligatorio; seguramente por haber demostrado por primera vez de manera convincente en la literatura hispanoamericana, y no solamente, que incluso la literatura más realista es ficticia, porque la literatura y la escritura en sí lo son. Está claro que las flores no podrían surgir inexplicablemente en las calles en la vida cotidiana, ni las mariposas amarillas podrían perseguir con demasiada frecuencia a un ser humano en medio de una ciudad, pero todo esto sucede en las novelas latinoamericanas. Y, como suceden, se convierten en una parte legítima de los libros, más precisamente en el mundo que crean estas novelas y que se transmite al lector a través del idioma. De todo esto se deduce que la interpretación aún posible sería que la vida misma podría ser una ficción, siendo la imagen del mundo una repetición interminable que

incluye sugerencias de las obras de otros escritores, un hecho ampliamente analizado por la crítica literaria, difundir deliberadamente los límites entre la realidad y la ficción, transformando el acto de escribir en una lección de lectura. Entonces, en lugar de tratar siempre de mantener esta rueda que define el ciclo del nacimiento, de la vida y la muerte, los escritores hispanoamericanos han optado por enfatizar las similitudes entre diferentes generaciones usando, por ejemplo, los mismos nombres para personajes que viven en diferentes épocas y se expresan en esa época; así que la idea de un ciclo al que incluso las identidades humanas quedan sujetadas, pero sin olvidar ninguna predisposición innata de todos los miembros de una familia a seguir los mismos patrones de comportamiento (Asturias 1981: 45). Sin embargo, esa circularidad de la que se rumorea es más aparente que real. Paradójicamente, este aspecto se hace evidente precisamente a través de la caracterización que los autores hacen a los miembros de ciertas familias según la pertenencia a un determinado género, y el cambio permanente de identidad asumido por los miembros de las familias es, desde este punto de vista, el único lugar de las novelas en donde se gasta la historia familiar y se entrelaza por completo. Tras un examen cuidadoso, la circularidad incorporada incluso en la estructura del libro existe especialmente cuando se nota desde la perspectiva de los habitantes de una zona de identidad, un espacio único donde no solamente el nombre, sino también ciertos eventos tienden a repetirse como si todo fuera circular y el tiempo fuera a girar en el mismo lugar, sin posibilidad de avance. Pero a veces, la historia misma puede convertirse en una verdadera, trágica, farsa, aceptada y vivida como una fantasía personal, pero rápidamente olvidada, siempre que, al escribir ciertas novelas, los autores también hayan tratado de darle al lector un fuerte sentido de la trágica inutilidad de todos los esfuerzos humanos e, implícitamente, de tales actitudes. Por eso, una de las ideas básicas de estas novelas siempre está subrayada, cada vez desde un ángulo de visión diferente, a saber, que las historias que los autores han elaborado no solo significan que la vida es un sueño, siguiendo los pasos de la famosa obra de Calderón de la Barca, pero sobre todo que la existencia latinoamericana es un sueño. Un sueño o, como han demostrado algunos críticos, un sueño que a veces se convierte en una pesadilla para todos los protagonistas, cuyos trágicos destinos no se pueden negar. La salvación, o al menos una posible salvación, es en este contexto, la escritura – la literatura. Por lo tanto, durante la enfermedad del insomnio, la escritura debe mantenerse, practicarse y, si es necesario, reinventarse, es la única máquina de la memoria que aún puede operar en tales condiciones, que representan, en esencia, un momento de profunda crisis de la sociedad hispanoamericana. Estos documentos imponen una visión lineal sobre el proceso histórico, que de otro modo sería o seguiría siendo cíclico, como lo había sido en algunas novelas. Solo esta linealidad permite a los protagonistas hacer todas las conexiones que no parecían importantes cuando eran desde una perspectiva diferente y solo contemplaban la realidad (Asturias 1981: 63). Pero ahora esta realidad está mediada y se transmite a través de la escritura. Y solo ahora se completa y se cierra el círculo. Sin embargo, el lector también se enfrenta a la muerte, una muerte anunciada y escrita en el mismo manuscrito que debe descifrar. Por lo tanto, la escritura no es solamente un complemento del conocimiento profundo y superior, como un signo definitorio del escritor, sino también esa actividad, o mejor dicho, ese don que brinda al lector la

oportunidad de aprender la lección esencial sobre sí mismo, pero solamente cuando el dicho lector ha alcanzado la capacidad de observar los vínculos entre la existencia real y el tema de un texto que aparentemente solo debe entenderse estrictamente, pero que revela, en cada nueva lectura, nuevas potencialidades. Y esta comprensión superior está a su vez vinculada a una conciencia de las complejas relaciones que se establecen entre el pasado y el presente, a través de la memoria.

3. Conclusiones

La esencia del protagonismo de raíz indígena en la literatura hispanoamericana de ayer y de hoy, como también el realismo mágico, no pueden separarse de su origen, representados por las novelas de Alejo Carpentier, Miguel Ángel Asturias, Jorge Luis Bórges, Gabriel García Márquez, Juan Rulfo, Julio Cortázar. Se trata de conceptos que son por excelencia latinoamericanos, si tomamos en cuenta las ideas teóricas formuladas por Alejo Carpentier, quien habla de lo real milagroso estadounidense y lo considera el elemento definitorio de la realidad del Nuevo Mundo, que luego recibirá el nombre de realismo mágico que no lo caracteriza tanto; la realidad como tal de un universo bien definido, especialmente un tipo de práctica literaria (Ivanovici 1998: 120). Esto se impondrá más tarde, como modelo cultural, y se tomará de esta manera, como influencia asumida, especialmente por una serie de representantes de la literatura poscolonial. Por lo tanto, no se considera que el protagonismo de raíz indígena en la literatura hispanoamericana de ayer y de hoy o el realismo mágico no puedan existir, bajo ciertas condiciones, fuera del espacio cultural latinoamericano, sino solamente bajo ciertas condiciones y especialmente como una expresión de un complejo sistema de influencias que actúan en el plano literario.

Bibliografía:

- Asturias, Miguel Ángel (1981). Edición crítica de las obras completas. Paris & México. Ed. Klincksieck, Fondo de Cultura Económica.
- Borges, Jorge Luis (1980). Prosa completa. Barcelona. Editorial Bruguera.
- Caillois, Roger (1975). Eseiuri despre imaginație. Înromânește de Viorel Grecu, prefață de Paul Cornea. București. Editura Univers.
- Caillois, Roger (1971). În inimă fantasticului. Înromânește de Iulia Soare, cuvânt introductiv de Edgar Papu. București. Editura Meridiane.
- Carpentier, Alejo (1986). El recurso del método. México. Editorial Siglo Veintiuno.
- Carpentier, Alejo (1991). El reino de este mundo. Los pasos perdidos, México. Editorial Siglo Veintiuno.
- Carpentier, Alejo (1990). El siglo de las luces. México. Editorial Siglo Veintiuno.
- Carpentier, Alejo (1984). Ensayos, La Habana. Editorial Letras Cubanas.
- Carpentier, Alejo (1980). Razón de ser. La Habana. Editorial Letras Cubanas.
- Ivanovici, Victor (1998). El mundo de la narrativa hispanoamericana. Una introducción. Quito. Fondo Editorial C.C.E.
- García Márquez, Gabriel (1994). Cien años de soledad. Madrid. Editorial Mondadori.

- García Márquez, Gabriel (1987). Crónica de una muerte anunciada. Madrid. Editorial Mondadori.
- García Márquez, Gabriel (1989). El general en su laberinto. Madrid. Editorial Mondadori.
- García Márquez, Gabriel (1987). El otoño del patriarca. Madrid. Editorial Mondadori.
- Novăceanu, Darie (1983). Efectuloglinzii. București. Editura Cartea Românească.
- Novăceanu, Darie (1977). Precolumbia, ediția a II-a. București. Editura Sport-Turism.
- Rulfo, Juan (1985). Obra completa: El llano en llamas, Pedro Páramo, Otros textos. Prólogo y cronología - Jorge Ruffinelli. Caracas. Editorial Fundación Biblioteca Ayacucho.

Quête identitaire et exil amoureux chez Jacqueline Harpman

Emma-Violeta MISTRIANU
Université "Dunărea de Jos"

Résumé

*Nous nous intéressons aux personnages forgés sous la plume de l'écrivaine belge Jacqueline Harpman dans le roman **La Plage d'Ostende**. Ses acteurs narratifs sont des caractères complexes qui luttent envers et contre tout pour se définir en tant qu'individualités. La quête identitaire se trouve au cœur de l'œuvre harpmanienne et établit une charnière indestructible entre les deux notions d'Identité et d'Altérité.*

Nous faisons notamment une radiographie du parcours identitaire du personnage féminin principal. Émilienne, assoiffée par l'amour pour Léopold, mais encore pubère pour ses onze ans, devient le sculpteur de sa propre personnalité. L'accomplissement de son cisèlement et la conquête de son amant la rendent heureuse, mais l'exile aussi à cause des contraintes sociales de l'époque. Par voie de conséquence, en héroïne cornélienne, Émilienne se trouve déchirée entre l'amour et le devoir social.

Mots-clés

identité, amour, exil, mort, perte identitaire.

1. Introduction

L'écrivaine belge Jacqueline Harpman exploite le filon des représentations obsédantes de l'inconscient et de l'âme par le truchement de l'écriture de l'intime. Figure littéraire protéiforme, elle tisse des autofictions qui envisagent la femme et ses inquiétudes. Thème récurrent de l'univers romanesque harpmanien, la quête identitaire se laisse décomposer sous la forme d'une interrogation arborescente : *qui suis-je* par rapport à la multitude des *moi* qui me construit ? (questionnement identitaire personnel), *qui suis-je* par rapport à mes parents ? (questionnement identitaire envisageant la famille), *qui suis-je* par rapport à la société ? (questionnement social d'ancrage).

Notre principal terrain d'expérimentation ramasse tous ces questionnements qui figurent en tant que formes tortueuses et fantômatiques dans la construction du personnage féminin principal du roman *La Plage d'Ostende* de Jacqueline Harpman. Nous nous proposons de montrer comment cette quête identitaire octroie une réponse à deux volets : d'une part, Émilienne devient la femme parfaite que Léopold pourrait aimer. D'autre part, l'accomplissement amoureux implique l'abandon définitif du monde social visible. L'histoire d'Émilienne se veut être un récit de l'intime, une autobiographie écrite par la vieille Émilienne qui attend son trépas et qui y voit la manière de faire corps commun avec son amant décédé.

2. Ancrage social

À l'âge de la vieillesse, Émilienne démêle l'écheveau de sa vie foudroyante par l'écriture, car "l'écriture est un moyen d'intervention pour la remise en ordre d'une existence qui tend à se dépraver." (Gusdorf 1991: 409).

Le trépas inattendu de son amant opère un déséquilibre interne dans la vie de la femme, fait qui la pousse à écrire son autobiographie. Le processus scriptural est la bouée de sauvetage pour la survivante Émilienne parce que "sous peine d'autodestruction, celui qui demeure doit réaménager son existence, composer la perte subie au prix d'une reconversion des valeurs et des activités." (Gusdorf 1991: 437).

Chaque individualité est définie "comme un point d'interconnexion dans le tissu social. Filiation familiale, hérédité, emplacement géographique, milieu économique et catégorie professionnelle [...]" (Gusdorf 1991: 437).

Émilienne commence son histoire tout en précisant les détails de l'ancrage familial et social. Il semble nécessaire et tout indiqué la ranimation de ces souvenirs pour que le lecteur soit à même de comprendre l'architecture narrative de l'œuvre et l'accomplissement existentiel d'Émilienne.

Émilienne, bien que pubère, - elle n'a que onze ans -, est une présence habituelle des événements mondains grâce à sa mère, Anita, "une femme couverte d'ornements" (Harpman 1991: 9), "grand bateau aux voiles déployées [...]" (Harpman 1991: 11). Tant que la fille reste "chaloupe attachée" (Harpman 1991 : 11) à sa mère, cantonnée dans l'horizon de l'enfance, Léopold et les autres la prend pour ce qu'elle est – une fille –, or, le but suprême de la jeune fille est la conquête de l'homme. Cette tentative de se définir, de se ciseler qui incarne le but maïeutique – la conquête amoureuse – couvre plusieurs volets : physique, psychique, intellectuel, attitudinal.

Les mutations au secteur de l'apparence physique qu'Émilienne entreprend cachent l'observation fine et la mentalité d'une personne qui a plus que onze ans. Ce ne sont pas des interventions superficielles, faites pour être à la mode, mais des dépersonnalisations : "Je tentai de me regarder jusqu'à me devenir étrangère [...]" (Harpman 1991 : 15), des constatations vraiment chirurgicales : "Devant mon miroir, je ne bougeais pas, je m'étudiais et j'ordonnais sa forme [celle de Léopold] à mon visage." (Harpman 1991 : 38), "Je vis que les dents étaient régulières et je me fis emmener par Maman chez un orthodontiste qui ne vit rien à changer mais me félicita pour le soin que je prenais de moi." (Harpman 1991: 27). Quoique l'emprise de soi soit peu vraisemblable pour une jeune fille, Émilienne réussit petit à petit à élaborer son dessein qui concerne le code vestimentaire : "[...] la réflexion me fit comprendre qu'un ton personnel ne s'improvise pas. Il fallait une dominante dans les couleurs, qui serait le gris de mes yeux et des siens, et dans les formes, ce qui me sembla plus difficile." (Harpman 1991: 40). Ce premier succès est dû aussi au lien étroit mère-fille, un lien où la mère sait faire sentir sa présence : "Ma mère avait mis des dentelles, des coquillages et du tulle partout, en disant que c'était pour éveiller ma féminité." (Harpman 1991: 14). Il s'agit d'un type de filiation qui pourrait être encadré dans le spectre de la dépendance maternelle:

Elle [la mère] me cherchait du regard et du geste, et elle avait, tant qu'elle ne m'avait pas trouvée, l'air de quelqu'un qui craint le vertige. Ma présence était le

parapet qui protège de la chute. Plus elle avait du monde autour d'elle et plus je lui étais nécessaire, comme si chacun était un gouffre où elle risquait de tomber. (Harpman 1991: 87).

À la fin de sa transformation, Émilienne est pareille au sculpteur qui examine sa statue et qui montre sa satisfaction artistique : “Moi je ne faisais que me rendre conforme à l'image que Léopold allait avoir de moi.” (Harpman 1991: 40). / “Je me construisis une santé parfaite qui me garantît un teint égal, une peau sans défaut, une minceur gracieuse.” (Harpman 1991: 89).

Cette emprise de soi que l'écrivaine belge réussit à créer par la voix de sa narratrice-personnage dépasse les limites romanesques et renvoie à la pensée froide des criminels qui évaluent tout geste et toute parole de leur victime pour jouir de leurs faiblesses et mener à bon terme leur acte. Chaque page parcourue par le lecteur contient des indices d'ordre psychanalytique renvoyant à la deuxième formation de l'écrivaine belge et témoignant de la charnière interdisciplinaire qui peut exister entre littérature et psychanalyse.

Mais cette démarche purement esthétique de l'héroïne : “[...] droite, le cou tendu, mais le visage un rien détourné, à peine, pour que le regard [...] soit comme accentué par la position de la tête, l'épaule souple [...], le pied droit toujours posé un ou deux centimètres en avant du gauche.” (Harpman 1991 : 38) n'aurait eu aucune valeur sans un appui socio-psychanalytique : “La jalousie me rendit observatrice. Voilà les femmes, voilà comme elles sont et ce que je peux devenir. On se doute que je les détestais, ces superbes, avec leur vénustés, mais j'étudiais attentivement l'adversaire.” (Harpman 1991: 27).

Émilienne, la fille pubère, joue aussi le rôle du psychanalyste, elle dresse des fiches d'observation pour toutes les femmes de la haute société étant consciente du fait qu'il lui reste beaucoup de choses à apprendre jusqu'à atteindre la perfection envisagée. Ces radiographies externes qu'elle dresse sont un mélange des sens, le visuel croise l'émotionnel justement pour traduire les trémolos sentimentaux qui subvertissent son équilibre précaire. Le vocabulaire que la narratrice-personnage laisse sortir de sa plume contient beaucoup d'adjectifs / de participes passés à valeur d'adjectifs qualificatifs et épithètes par endroits : “ébloui”, “adorné” “aveuglée” “frappée” “rieuse” “olivâtre” “secouée” “belle” “malade” qui augmentent la tension et la passion des vécus.

Cette investigation menée auprès de la société féminine de l'époque offre à Émilienne toutes les données nécessaires pour une introspection immédiate : “Comment détourner son regard d'elles si je ne pouvais pas le diriger vers moi ? La règle que je connaissais intuitivement est qu'une lumière plus forte efface les autres et que par les nuits lumineuses, l'éclat de la lune masque celui des étoiles proches.” (Harpman 1991: 31). L'ami silencieux de cette analyse minutieuse est toujours le miroir, le grand miroir qu'elle avait demandé à sa mère : “[...] j'essayai cent fois de refaire [le geste de Georgette] dans la solitude de ma chambre, devant mon miroir, mauvais complice qui ne me disait jamais que j'étais la plus belle.” (Harpman 1991 : 43). Les clins d'œil furtifs à Georgette, à Laurette, aussi bien qu'à Blandine sont nécessaires pour lui offrir des pouvoirs de démiurge envers Léopold parce qu'ellerestait “[...] une petite fille” (Harpman 1991: 23) et elle voyait “le regard de Léopold s'attarder sur les femmes.” (Harpman 1991: 23).

Sous le masque d'une fille naïve, contente de respirer le même air que les gens du highlife, Émilienne inventorie les points irrésistibles et les aspects douteux de ses adversaires justement pour pouvoir se transformer dans le modèle parfait pour Léopold : "Puisqu'il aimait les pinceaux, il en avait un à la main, il mélangeait les couleurs et peignait l'air, créant Émilienne. Ainsi je viendrais à la vie comme son œuvre." (Harpman 1991: 14).

La maturation gestuelle et psychique est accompagnée d'une maturation intellectuelle qui crée un pont inébranlable, mais invisible entre elle et son amant : "j'appris par cœur le nom des couleurs, de ma vie je ne m'y suis trompée et je sentis que, pour le moment, j'avais fait tout ce que je pouvais pour me préparer à mon destin." (Harpman 1991: 22).

Il est donc temps d'attirer l'attention du lecteur sur la détermination qui accompagne Émilienne tout au long de son chemin identitaire. Nous saisissons cette opiniâtreté dès premières lignes de sa confession :

Je préférerais rester invisible et qu'on ne lui parlât pas de moi. Je reculai et fus me cacher parmi les accessoires de Maman. Un jour, je sortirai de là, je ne savais pas encore comment cela se passerait, seulement que ce jour-là je serai prête et apparaîtrai tout armée, comme Athéna, ou parée de grâce, comme Vénus sortant des ondes, qu'il ne pourrait plus détacher les yeux de moi et que je ne voulais pas être, pour lui, une petite fille dont le père parle avec attendrissement. (Harpman 1991: 33).

Le paragraphe cité au-dessus peut être partagé en deux canevas temporels : un qui enregistre la situation présente, concrète et qui se traduit par des actions brèves, par la filiation explicite fille-mère et l'autre qui montre un changement de paradigme. Le conditionnel présent, temps qui sert à exprimer un souhait, une hypothèse, est flanqué par des participes passés à valeur adjectivale qui montrent sa détermination inébranlable.

Soit qu'il s'agisse des phrases longues, comme l'exemple mentionné *supra*, soit qu'elle se serve d'assertions courtes: "[...] je devais me puiser dans l'âme de Léopold." (Harpman 1991: 42), "Je ne pouvais plus attendre : l'amante de Léopold devait sortir de la chrysalide et paraître à ses yeux." (Harpman 1991: 67), "J'aurai ce qu'elles ont [...]" (Harpman 1991: 102), "Je veux être libre et riche." (Harpman 1991: 104), la vieille Émilienne remémore enrevivant par le truchement de l'écriture intime le pouvoir dont elle jouissait pour se métamorphoser en Émilienne – la féminisation du mâle Léopold : "Je pénétrais en lui comme l'eau quand les digues cèdent et que les terres basses sont envahies. Je me répandis dans son âme, je me glissais partout, j'emplis chaque faille, chaque anfractuosité, j'inondai, je le submergeai, je le noyai." (Harpman 1991: 72).

Dans cette analyse des verres grossissants de l'Autre, la narratrice-personnage met en exergue les valeurs psychanalytiques de l'écrivaine Jacqueline Harpman. Cette modélisation identitaire de la narratrice-personnage n'est pas le résultat imminent de la pensée d'une adolescente "J'étais bien jeune [...]" (Harpman 1991: 44), mais la perception fine d'une femme âgée qui a vécu l'histoire mouvementée de sa vie : "Jacqueline Harpman est une femme dont la richesse psychique a tissé la trame d'une étoffe psychanalytique et littéraire." (Harpman 2011: 7).

Grâce à sa formation arborescente, Jacqueline Harpman peut être sensible aux détails d'ordre sociologique en tissant un spectacle véritable autour les

protagonistes. L'écrivaine ne perd pas de vue l'influence que la société puisse avoir dans l'histoire d'amour entre Emilienne et Léopold. Leur histoire commence sous les yeux de la société mondaine, dont le rôle était d'organiser des événements pour que les gens de la même catégorie sociale et professionnelle puissent lier des amitiés / des mariages. Mais la fin de l'histoire se joue à huis clos.

3. Ancrage amoureux et exil affectif

La construction de la narratrice-personnage remplit deux volets : Emilienne maîtresse de soi-même et Emilienne en proie de l'addiction amoureuse. Les deux perspectives sont de première importance parce que leur croisement fait naître la troisième hypostase d'Emilienne – exilée proprement dite et exilée métaphoriquement.

Emilienne met en œuvre la maîtrise de soi pendant la période qu'elle opère sa modélisation identitaire : “Je régnais sur moi-même.” (Harpman 1991: 67), elle a l'audace même de se croire égale des dieux et s'élever dans leur hiérarchie (la notion grecque de *hybris*): “Je crois que je me sentis moi aussi un artiste regardant mon œuvre aboutir [...]” (Harpman 1991: 74).

Le principe de centralité qu'elle s'attribue est traversé par l'attitude antagonique où la même Emilienne reconnaît devant Mme van Aalter qu’“On ne décide pas du tout, dans sa vie. Je ne pouvais pas éviter de le croiser, et dès lors, tout était dit.” (Harpman 1991: 94). Consciente de cet assujettissement à la vie et de sa personnalité unique, elle choisit de sortir de l'anonymat par la recherche du moi :

La recherche du principe d'identité s'affirme avec les conformités établis. Je ne veux plus ressembler à tout le monde, je veux ressembler à moi-même, et pour y parvenir, ressembler autour de moi les éléments de ma propre vie. [...]. Mutation du régime de vie ; j'ai vécu jusqu'à présent comme tout le monde ; je veux vivre comme moi. L'accomplissement de ce projet fait de celui qui l'a formé un homme à part, désormais soucieux de sa différence plutôt que des ressemblances qui le lient à ses contemporains. L'inventaire du microcosme personnel et sa mise en ordre passeront désormais avant l'acceptation incontrôlée de la loi du macrocosme. (Gusdorf 1991: 245-246).

Malheureusement, cette affirmation identitaire ne lui apporte-t-elle pas la joie éternelle à laquelle elle avait tellement rêvé, mais quelques années d'accomplissement existentiel qu'elle portera à jamais dans son âme.

Pour Emilienne le départ du macrocosme vers le microcosme est synonyme de l'oblitération de l'Autre. Elle, la femme, ne vit que pour et par Léopold. Elle est tributaire d'une dépendance quasi malade à la personne aimée. La maîtrise de soi qu'elle affichait pendant les années qui avaient pour finalité la métamorphose de la petite Emilienne en Emilienne adulte s'évanouit et laisse voir une femme éprise qui établit une connexion au-delà les limites de la compréhension humaine : “[...] j'avais été faite de chair et d'os, il y s'ajouta Léopold, [...]. J'étais possédée, et si l'un ou l'autre tenta plus tard de m'exorciser je n'eus même pas à m'en défendre car le possesseur était devenu partie intégrante de moi [...]” (Harpman 1991: 12).

Les lignes que la narratrice-personnage écrit pour immortaliser en noir et blanc son histoire d'amour avec Léopold témoignent de la facilité avec laquelle elle projette son amour dans une interdisciplinarité qui rejoint chimie, astronomie, et mythologie. Dans leur cas, le lien qui les unit n'est pas purement sexuel, mais il

s'agit d'une connexion qui s'établit premièrement au niveau intellectuel. Cette communication sensorielle a une valeur ajoutée grâce à la présence féminine qui sait quela femme, par définition, est le synonyme de beauté, jeunesse, docilité. Ces éléments pour lesquels Émilienne a arduement lutté représentent le secret de la réussite de leur relation.

Une phrase taraude le lecteur : pourquoi Blandine ne réussit pas à se faire aimer par Léopold ?

Gustave Jung affirme dans *Dialectique du Moi et de l'inconscient* (Jung 1964) que l'épouse est le prolongement de la mère. Par voie de conséquence, l'époux soit l'accepte et l'aime telle qu'elle est, soit la rejette parce qu'elle ne correspond pas à l'exemple maternel ou elle est l'incarnation d'une projection maternelle possessive. Le peintre Léopold a une histoire triste de famille, il perd ses parents dès sa jeunesse, fait qui le pousse à voir dans chaque femme un mécénat maternel : Mme van Aalter l'aide et l'encourage dans son parcours artistique, Blandine dispose du pouvoir financier nécessaire pour qu'il matérialise son rêve d'être peintre, Georgette et Laurette l'enseignent les doux moments de la passion.

Émilienne est la seule femme qui puisse représenter la personnification de toutes ces femmes citées parce qu'elle, en tant qu'observatrice, recueille seulement les éléments dont elle a besoin pour sa conquête amoureuse.

Émilienne renonce à son individualité et commence à vivre par et pour Léopold : "Nous ne pouvions plus être séparés, j'étais lui, il était moi. Il est vrai qu'il n'y eut jamais de différend entre nous car il nous fut impossible de désirer une chose qui nous opposât." (Harpman 1991: 77). La conquête se transforme en assujettissement, le conquéreur en esclave : "on ne pouvait pas plus retirer Léopold de moi que l'oxygène de l'air et qu'il soit encore l'air." (Harpman 1991: 12).

La dépendance sentimentale l'éloigne de ses proches, la fait perdre le contact avec les événements normaux des étapes de la vie et la transforment dans une personnalité sans appartenance familiale et sociale qui ne s'identifie qu'à une chambre mauve : "ce qui n'était pas nous n'existait pas [...] dans la chambre tapissée d'un papier vert à grandes fleurs mauves." (Harpman 1991: 88). Cette dépersonnalisation arrive sous le masque sournois de la maîtrise de soi. Émilienne commence à mentir : "Ainsi, la passion commença par me rendre hypocrite, ce n'est pas le seul défaut qu'elle développa en moi." (Harpman 1991: 19), "Depuis près d'un an je m'étais attachée à masquer mes secrets." (Harpman 1991 : 31), "Depuis deux ans, je mentais à tout le monde [...]" (Harpman 1991: 58), continue par se libérer de la filiation étroite avec sa mère : "Elle avait toujours eu besoin d'une présence familiale pour s'aventurer dans cette mondanité qu'elle aimait tant : je résolus de lui offrir un petit chien de salon [...] pour remplacer la fille docile [...]" (Harpman 1991: 116) et finit avec son désir de se marier pour respecter au pied de la lettre les coutumes sociales et, en même temps, pour devenir libre de voir Léopold à son gré.

Cette première étape de l'exil ne fomente pas de troubles parce que pour elle peu importe le prix payé pour être avec son amant. L'étape suivante, de femme mariée, lui apporte quelques avantages, mais aussi des inconvénients. Tout va à vau-l'eau au moment de son départ forcé pour l'Amérique. Les pages qui habitent les souvenirs de cet événement tramé par Georgette traduisent toute la souffrance

de la narratrice-personnage, souffrance que Léopold n'a pas pu annuler, lui non plus:

Il abandonna toute jalousie pour ne se soucier que de me consoler et Léopold, l'amant, l'homme qui avait pris possession de moi quand j'avais onze ans, Léopold devint comme une mère, il me berça, il murmura des paroles indistinctes et apaisantes, il tenta de me faire oublier les batailles, la solitude et la peur. (Harpman 1991: 146).

À ce moment-là, le déracinement est total et l'anéantissement identitaire d'Émilienne est en train de se produire. La renonciation forcée à son amant : "[...] alors que j'étais amputée, que je saignais partout, que j'aurais dû, roulée en boule sur le tapis, gémir de douleur ou, rassemblant mes dernières forces, courir, rentrer, avouer ma défaite et que je n'étais pas capable de vivre loin de Léopold." (Harpman 1991: 161), au milieu familial et social connu et l'insertion dans une société qui obéit à d'autres types de coutumes la jette au bras de la dépression. La vieille Émilienne nous présente une autre Émilienne en proie de la souffrance, une Émilienne qui éprouve un insatiable besoin de transmutation dans son décor familial, dans son pays. Cet exil proprement dit lui haute l'emprise de soi, sans qu'elle s'en rende compte.

Les erreurs d'attitude qu'elle commet inconsciemment (la conquête présomptueuse de Gustave, les viols qu'elle subit de la part de Gustave et de Charles) vont de pair avec sa grossesse et avec la période funèbre qui commence dans sa vie. La souffrance causée par l'exil est surclassée par l'exil affectif au moment du trépas de la grand-mère, la femme avec laquelle elle avait eu un lien familial étroit, au-delà des mots : "C'était la première de ces morts que l'ordre des choses impose..." (Harpman 1991: 184), probablement une des rares personnes qui ait pu saisir et comprendre la vraie Émilienne :

-Personne ne connaît personne, continua-t-elle, et je suis sûre que tu as des secrets. Garde-les bien. C'est la seule chose qu'on puisse réellement posséder, les objets sont des illusions. [...], n'hésite jamais à vendre un diamant [...]. L'éclat des pierres détourne le regard du visage, on est distrait de l'expression, elles aident à dissimuler. (Harpman 1991: 118).

L'exil continue à montrer ses griffes pendant les neuf mois de grossesse et d'incertitude paternelle (fut-ce l'enfant résulté du viol subi de la part de Gustave ou du viol commis par Charles ?). Les lignes qui décrivent brièvement le moment de l'accouchement : "Je mis enfin au monde l'enfant que deux hommes avaient voulu et je crois que, si j'eus l'accouchement le plus facile qui soi, c'est que mon corps tout entier ne demandait qu'à s'ouvrir pour laisser sortir l'intrus." (Harpman 1991: 188) laissent l'impression d'un déjà-vu en rappelant le même moment décrit dans le roman *La fille démantelée* : "Rose perdit les eaux et le travail fut si rapide qu'elle eut à peine le temps d'arriver à la clinique. Aussitôt installée, elle vida son ventre sur la table d'accouchement [...]." (Harpman 1990: 80), la seule différence que nous pouvons y identifier est la perspective narrative. Dans les deux romans l'investissement positif de la grossesse n'existe pas parce qu'ils présentent la grossesse comme la finalité d'un accident, un résultat indésirable des instincts animaux des hommes.

La grossesse et le miracle de devenir mère sont deux événements qui symbolisent l'accomplissement de l'archétype féminin, mais cet aspect ne peut pas cadrer le bovarysme manifesté par le personnage féminin harpmanien qui ne sentais

aucune filiation avec la petite: “J’aurais eu le sentiment de la kidnapper”. (Harpman 1991: 200.) L’enfant, ironiquement une fille, n’est qu’une maille de plus de l’armure que représente le déracinement amoureux subi par Émilienne pour laquelle l’existence en Amérique fut “le temps de l’exil.” (Harpman 1991 : 200)

Cette enfilade d’événements secoue l’âme d’Émilienne, mais l’arrivée chez soi lui restitue l’emprise de soi : “Il faisait froid malgré juillet [...], je me sentis avancer dans un univers de diamant, je marchais sur un sol scintillant et je fus heureuse, les années de contraintes s’étaient envolées, j’étais libre et je rejoignais Léopold.” (Harpman 1991: 201).

Arrivée à ce point de son histoire de vie, Émilienne n’entrevoit son avenir qu’auprès de Léopold, sans se soucier de la société ou des normes morales (elle l’avait fait, en quelque sorte, pendant son adolescence). Mais la force déterminante et parachevante de la destinée ne lui offre que peu de moments de joie démesurée, car la mort guette l’acmé de leur histoire d’amour pour envoyer Léopold dans l’au-delà.

Un autre volet de l’exil harpmanien et le deuil. Bien que triste et que nous nous abreuvions de larmes, cette partie de l’autobiographie de la narratrice-personnage est, probablement, la plus touchante et productive du point de style harpmanien, un style qui laisse lire la sentence: “Il posa la main sur moi sans parler et la première des cinq nuits qui restaient commença.” (Harpman 1991: 280). Des mots comme : “je suis malade de peur” (Harpman 1991: 281), “j’eus en frisson” (Harpman 1991 : 282), “il se noyait dans l’eau grise” (Harpman 1991: 288), “je fus sans voix” (Harpman 1991: 288), “j’ordonnais à mon corps de mourir” (Harpman 1991: 289) traduisent les affres du désespoir d’une Émilienne face à la mort, une Émilienne amputée, navrée de la présence imminente de la mort.

Émilienne, qui a toujours manifesté “la volonté d’exister par soi-même à ses risques et périls, en dehors des systèmes de sécurité imposés par l’ordre social.” (Gustorf 1991 : 246), éprouve maintenant un déchirement intérieur absolu qui la jette aux bras de la solitude qui représente une source sûre d’aliénation. La jeune pleine de vie, qui aimait se mettre en exergue, protagoniste d’une histoire d’amour mouvementée, ne trouve aucune motivation pour continuer à vivre. La seule chose qui adoucit un peu sa souffrance est la *querencia* (le lieu que le taureau choisi en tant que refuge dans l’arène) qui “pour celui qui a vocation d’écrire, et qui en fait métier, sa *querencia*, c’est sa table de travail. Le mot *querencia*” a pour racine le verbe *querer*, qui signifie *aimer*.” (Gustorf 1991: 365). L’écriture, investie d’une fonction cathartique, laisse sourdre la souffrance causée par la mort de Léopold et les remords d’avoir survécu au trépas de son amant. Pour elle le monde cesse d’exister pour que “le monde ne le [Léopold] contient plus.” (Harpman 199 : 312).

4. Conclusions

Par le truchement d’Émilienne, la narratrice-personnage, l’écrivaine Jacqueline Harpman offre au monde littéraire une œuvre qui est le résultat d’une accommodation parfaite entre histoire, rythme, cohérence, psychanalyse, affirmation et modélisation identitaires.

Nous avons analysé un personnage bien armé qui a su écouter et répondre à ses interrogations intimes. Un personnage qui s’est construit psychanalytiquement sans sournoiseries, qui, par ses erreurs morales a un plus d’ancrage dans la réalité

immédiate. Sa quête identitaire dans l'univers de l'amour a eu la force de faire rêver les âmes, a montré qu'un objectif bien défini représente la recette de la réussite. Quoiquedans le creuset de la conscience humaine nous blâmons les actions d'Émilienne qui ont ruiné les vies des autres, elle reste un personnage digne d'admiration. Sa modélisation identitaire a eu pour point de départ l'intergénérationnel, a continué avec la filiation sociale pour finir dans un ancrage amoureux qui lui a apporté l'exil.

Nous avons mis en évidence que cet exil a touché le contexte social, aussi bien que le contexte affectif et que le dernier est le plus dévastateur pour le personnage en question. Nous avons également souligné que l'écriture est la seule solution que la narratrice-personnage ait pu s'attribuer pour faire face au défi d'avoir survécu au trépas de son amant.

Bibliographie

- Andrianne, R. (1992). Interview critique de Jaqueline Harpman. *Textyles* 9: 201-210.
- Harman, J. (1991). *La Plage d'Ostende*. Paris: Stock.
- Harpman, J. (2011). *Écriture et psychanalyse*. Bruxelles : Mardaga.
- Gasparini, P. (2004). *Est-il jr ?*. Paris: Seuil.
- Gasparini, P. (2008). *Autofiction. Une aventure du langage*. Paris : Seuil.
- Gusdorf, G. (1991). *Auto-bio-graphie. Lignes de vie 2*. Paris: Odile Jacob.
- Lambert, S. (1999). *Les rencontres du mercredi*. Bruxelles : Ancre Rouge.
- Jung, C. G. (1964). *Dialectique du Moi et de l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- Quaghebeur, M., Rossion, L. (2003). *Entre aventures, syllogismes et confessions. Belgique, Roumanie, Suisse*. Bruxelles: Archives et Musée de la Littérature.
- Linkhorn, R. (1995). *La Belgique telle qu'elle s'écrit. Perspectives sur les lettres belges de langue française*. New York : Peter Lang Publishing.
- Maeschalk, de L. (1992). Ces deux auteurs n'ont pas de prix. *Le Carnet et les Instants*, 71 : 10-12.
- Miriaux, J-P. (1996). *L'Autobiographie. Écriture de soi et sincérité*. Paris : Nathan.
- Snårelid, M. (2013). La mère et l'amour dans *La Plage d'Ostende* de Jacqueline Harpman. *Synergies Pays Riverains de la Baltique* 10: 97-105.

◆ FOREIGN LANGUAGE TEACHING ◆

Revisiting the Principles of the Adult Learning Theory

Roxana BÎRSANU

Romanian American University

Ilda KANANI

Ismail Quemali University

Abstract

In the last decade, adult learning has been a constant topic of education research, particularly in the context of the impetus of instruction targeted at adults brought about by rapid technical advancements, increasing intercultural interactions and a constant changing work environment, all of which compel professionals to embrace lifelong learning as a constant coordinate of their active life. In this light, this paper revisits the andragogical model proposed by American researcher Malcolm Knowles from the perspective of its applications in adult learning classrooms. Moreover, it touches upon a number of obstacles encountered in the instruction process addressing adults, analyzing their impact upon adults' decision to enroll in and commit to instruction programs.

Keywords

adult learners, teaching strategies, andragogy, adult learning

1. Introduction

The rapid speed with which shifts occur at every stage of human activity and interactions has also triggered changes in the education sector. Education, probably more than any other sector of activity, should strive to keep pace with the changing environment of labour, since it is supposed to prepare competent professionals capable to perform in an increasingly changing competitive world. Thus, the education system should be flexible enough to accommodate and reflect these transformations, from the curricula to teaching methods, channels and practices. Education providers are thus faced with challenges related not only to the constant adjustment of the rendered content, but also to mechanisms of information delivery and assessment.

Given the internationalization of professional experiences, fast advancement in technology and science, and the compelling need of interpersonal relations, employees are increasingly aware that they need to keep pace with the new developments in their field of expertise, while expanding their knowledge in adjacent areas and improving their communication skills. In this context, the concept of lifelong learning becomes a constant coordinate of any professional seeking to remain competitive and informed. Whether they enroll in online classes or in face to face courses, adult learners are now perfecting and improving their expertise in areas as diverse as foreign languages, the acquisition of computer literacy skills or content-based knowledge. But trainers need to be fully aware and

take into account the particular needs and expectations that this category of learners bring with them into the classroom.

2. Knowles' andragogical model of learning

For the purpose of this article, we will adopt the definition proposed by Chao for adult learners, since we believe it incorporates most of the features of this category of education beneficiaries. Thus, an adult learner is “a self-directed person, 24 years of age and above, whose engagement and readiness to learn is based on the immediate applicability to the development tasks of his/her social role incorporating his/her reservoir of experience” (Chao 2009: 906).

Although most research in the education field focuses on young learners, in recent years there has been a rise in studies dedicated to adults as subjects of education. Thus, the concept of “andragogy” has been increasingly used to refer to the theory and practice of training targeted at adults. The concept was first introduced by Malcolm Knowles, who, in the seventies and eighties, was among the first scholars who advanced the idea that children and adults have distinct learning styles and expectations. He identified five assumptions related to the features of adult learners which distinguish them from young ones.

The first feature of an adult learner is **self-concept**, which translates into the fact that as one advances in life, s/he departs from being a dependent being and develops his/her own independent personality. As opposed to children, adults are autonomous, they engage in the education process as a result of their own will and, as such, they can be involved in decisions that impact them. “Adults need to be responsible for their own decisions and to be treated as capable of self-direction. [...] Adults need to understand why something is important to know or do. They need to have the freedom to learn in their own way and they also need guidance and support to learn in their own way” (Litster 2016: 4). In other words, adults are responsible for their own decisions, realizing simultaneously the ways in which they may influence their professional and personal life.

Another trait of this class of learners is the **role of experience**. Adult learners have already acquired a significant pool of both negative and positive life experiences. They can be a highly valuable resource for learning that can be tapped into by trainers in the classroom. According to this principle of andragogy, experience, whether it is bad or good, is the foundation for learning activities. Trainers' awareness of their learners' styles and personal circumstances assists them in adjusting their teaching strategies and organization or content so as to suit the expectations and meet the needs of their students.

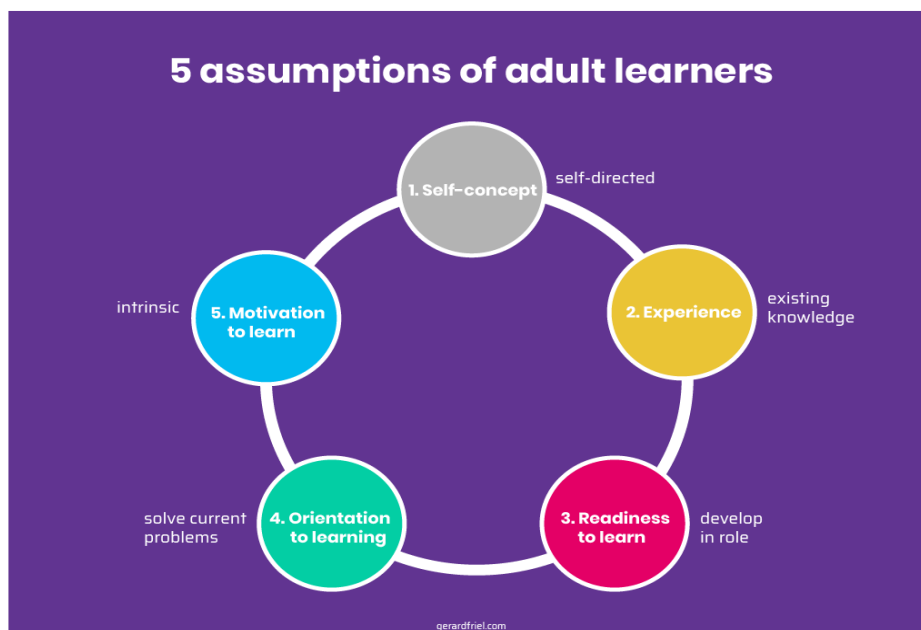
The amount of already existing knowledge governs both the student's expectations from the course and the trainer's organization of the course curriculum and teaching approach. Knowles claims that “as an individual matures, he accumulates an expanding reservoir of experience that causes him to become an increasingly rich resource for learning, and at the same time provides him with a broadening base to which to relate new learning” (1984: 45).

Readiness to learn is the third feature of adult learners. Usually, adults engage in education when they know that the content they are about to assimilate is relevant for their professional development. The learner's desire and willingness to participate in the education process is enhanced if s/he grasps the immediate

applicability of the transmitted information. Timing is also of paramount relevance for adult learners, who need to accommodate this learning experience into their busy lives, in which they have to juggle with work responsibilities, social commitments and family life. This is the reason why learning needs to be flexible in terms of availability related to time and place where classes are held.

Orientation to learning is an essential element to consider when dealing with adult learners. In close connection with the previous feature, this principle emphasizes the fact that, unlike children, who are supposed to put the acquired knowledge into practice at a later time, adults need to become familiar with content that is relevant and useful in their everyday life, in their professional and/or family or social environment. Thus, the learning focus shifts from being subject-centered to being problem-centered. The higher the relevance that the acquired information has for the successful performance of tasks, the higher the learners' interest in the teaching-learning situation.

The **motivation to learn** is oftentimes the ultimate factor that influences considerably the success or failure of an adult learner's engagement in training. Adults' motivations to learn vary significantly and range from personal to professional ones. In compulsory schooling, motivation is mostly extrinsic, whereas in the case of adult learners it is largely intrinsic, meaning that it is driven by personal factors such as improved self-esteem, personal development and even job satisfaction. Although extrinsic motivators (such as higher remuneration or a better job) also play a role, it is the intrinsic ones that need to be strong enough to help the learner overcome potential obstacles to learning, as enrollment in training at a more mature age is largely voluntary and as such, more prone to failing if not supported by strong motivation.



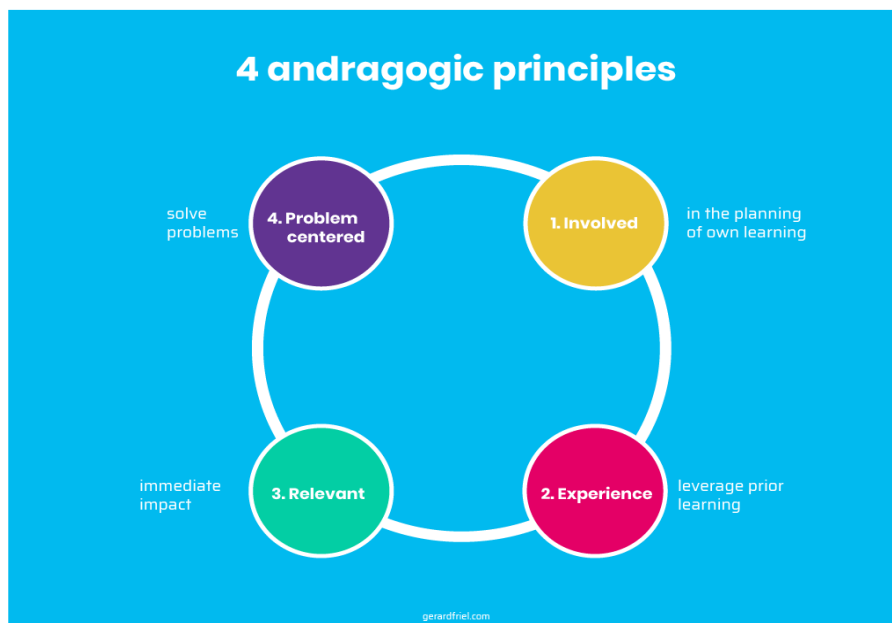
Bearing in mind the features of adult learners, Knowles also devised four principles that normally apply in the context of adult learning.

1. Given adult learners' self-direction and independence that they bring with them into the classroom, they should be actively involved in the content of their training, but also in other aspects of the learning process, such as assessment.

2. Adults are already in possession of significant knowledge and experience, so in their case learning should be a process meant to complete what they have already acquired in the past.

3. As adults are more practical than children, the transfer of knowledge from trainer to learner is more effective if the content reflects real life situations and there are case studies analyzed.

4. The process of learning should focus more on problem-solving rather than on theoretical and abstract content.



As can be noted from the principles above, andragogical training relies on a few key elements such as the learners' need to be independent in the learning context and to be allowed enough time to assimilate new skills and reach their learning objectives.

3. Application of Knowles' features

Knowles' characteristics of adult learners are highly useful when trainers need to design and organize the curricula and the courses targeted at this category of learners. Therefore, the notion of self-concept helps trainers engage learners in the active process of learning. Adults need to know why they are learning something and they need to know that they can be able of self-direction. Thus, trainers should focus on problem-solving tasks, which means that students are not in the possession of all the facts, but they have to look for them and extract the

relevance they have for their particular situations. In the process, they also develop skills on how to learn effectively, skills that can be transferred outside the learning context.

The experience that learners already possess can be efficiently exploited in the classroom, when students can be asked to frame the imparted information in real life situations. Collaborative learning can be built easily in this way, since adults are willing to share their experience and knowledge of a given subject matter; the organization of debate sessions, brainstorming and/or team and pair projects may turn the learning experience into a more entertaining one, another benefit being the cohesion that binds the members of the learning group.

Students' readiness to learn is tightly connected with their agenda and moment in time when they decide to engage in training. Given that flexibility is essential for the success of such an enterprise, online learning may prove to be a convenient variant. It can be blended with traditional face to face courses, especially when the participants do not possess the technical literacy necessary for attending this form of education.

Orientation to learning guides the contextualization of the learning experience. Trainers have to propose tasks that reflect the interests and goals of the trainees and which do not have a highly general nature. Normally, adult learners are not extremely keen on theories, but are more interested in practical applications. They are all the more driven to learn if they can grasp the tangible outcome of this experience. That is why theoretical aspects should be kept to the minimum and only the essential parts should be maintained; case studies, in which tasks are on the point and reflect real life situations assist the easier and more efficient transfer of knowledge. For instance, if most of the students enrolled in an English course work in the healthcare system, the trainer should focus on vocabulary that is relevant for their professional activity.

We have already seen that adults are mainly driven by intrinsic motivation. This is defined as "the doing of an activity for its inherent satisfaction rather than for some separable consequence. When intrinsically motivated, a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of the external products, pressures or reward" (Ryan and Deci quoted in Oudeyer and Kaplan 2007). That is why adult learners become all the more motivated if they can see the learning outcomes very clearly. They need to know how a certain course or training program can assist them in bettering the skills they need at work and/or at home.

The training methods that are most useful for adult learners are: diagrams of key ideas and concepts, PowerPoint presentations, visual aids, role plays, group discussions, and written tasks. The larger the variety of teaching methods and strategies, the more receptive learners are, as adults need to be involved actively in the unfolding of a class and the transfer of information. Moreover, in this way participants are encouraged to express their own ideas, to provide timely feedback on the progress of their instruction and on how effectively they acquire the new content. It is always best to introduce new ideas starting from knowledge that is already familiar to the learners and draw on their existing experience to extract new applications of concepts already known.

The principles that make up the adult learning theory suggest a completely different dynamics of the teacher-learner relationship than the one that is usually

encountered in a classroom with young learners. Adult students need their trainer to be more of a facilitator, someone who challenges them while guiding them through the maze of new concepts and knowledge.

4. Obstacles encountered in the adult learning process

The overall situation of adult learners differs significantly from that of children. They have to fulfill multiple roles - in their community, at work, in their family, and they already have established sets of principles and habits and a strong sense of the needs that they wish/have to satisfy. Adults approach the instruction process differently in terms of motivation to study, but also availability and ability to commit to the learning process, depending, to a considerable extent, on the stage in life in which they are.

In broad lines, the most frequently met reasons for enrolling in education classes as an adult are “to fill in educational gaps, to develop personally, to perform a job better, enhance employment opportunities or simply to join the job market” (Chao 2009: 909). Since they enroll voluntarily in training programs and have a very clear picture of the outcomes they wish to notice at the end of the program, the expectations they have of the curricula and of the trainer’s expertise and teaching approach are high.

But when designing curricula for adult learners and/or when selecting the best teaching strategies and methods, trainers need to take into account the fact that there is a series of barriers that may obstruct or encumber learners’ access to the education process. In general, the field literature approaches barriers to adult learning from different angles. One perspective distinguishes between external barriers, which are normally beyond the person’s control, and internal ones, which reflect a person’s own beliefs and opinions and, in this particular case, attitude towards learning.

Falasca (2011: 586-87) mentions a number of external barriers, among which some of great relevance refer to learners’ health condition, features related to roles assumed in the family or at work (having children, for instance) and factors of extrinsic motivation such as having to attend professional courses in order to ensure job security. Among internal barriers, she mentions the fact that adult learners have the tendency to rely too much on already possessed skills and information to the detriment of newly acquired ones or being overconcerned with the outcome of the particular learning situation (like fearing they are too old to assimilate new content and use it appropriately).

Another classification of learning obstacles that is met in the specialized literature mentions situational, institutional, dispositional or psychosocial and informational barriers (Chao 2009: 910). To these, social and economic conditions (financial means available), the already acquired level of education, geographic conditions (training opportunities depending on settings such as rural, urban or suburban), demographic conditions (age and sex of learning participants) or cultural factors (participation in education of minorities as compared to majority groups) can be added, with various degrees of relevance for every learner’s particular situation. We will take a closer look at the factors that present the highest likelihood of impeding adult learners’ access to instruction.

Situational barriers reflect the situation of a person at a certain moment in time. They may comprise elements such as: a very busy working agenda which does not allow for much free time to be dedicated to study; financial issues, especially in countries where education dedicated to adult learners is not free and/or subsidized by the state; family situation, if there are children and older persons to look after and there are no facilities such as childcare centers to support the adults in charge with these responsibilities.

Institutional barriers are related to the institutions organizing the education programs. Some of these obstacles may be the program schedule, especially in case of full-time programs, which adults cannot attend as they have to also meet the requirements of a full-time job; sometimes, adults lack the qualifications requested in order to access a program that they are interested in or which would be useful to them for professional reasons; the location of education providers may also represent a problem, especially if there are traditional courses which require the learners' physical presence and in case of big cities, where traffic and large distances from one point to another (i.e. from work to the university or course provider) entail a significant waste of time.

Many of these issues have been recently addressed through the implementation of virtual courses and programs, whose main benefits are time flexibility and a more customized teacher-learner interaction. However, not all education institutions offer such programs or, if they do, there may be courses that learners need or are interested in which are not available online.

Dispositional barriers refer to a person's internal or personal attitude towards the learning process. There is a significant number of adult learners who have a negative approach to learning, which may be due to different reasons. One is the age factor – they see themselves as too old to be efficient enough for the acquisition of new content and its appropriate application at work, for instance. Another reason for this unfavourable attitude to education could be the result of poor academic performance in the past, which is closely linked to low self-esteem.

If the learner did not have a successful or positive learning experience in the traditional instruction system, s/he will resist repeating the experience, mainly for fear of being faced with the same outcome. Yet another dispositional barrier reflects a person's belief that s/he does not need any further education. It is also true that after high school, sometimes under economic pressures, some people get employed and it is difficult to resume training after a gap of several years (Nazeera 2018). These are self-imposed barriers, which are difficult to overcome if learners are not fully aware of them or if they are not willing or do not make any efforts to surpass them.

There is a multitude of barriers that seem to make adult learning a highly challenging endeavor. However, the results can be extremely satisfying and rewarding, and the trainer's role is essential in achieving them. One possibility to overcome at least some of the above-mentioned obstacles is to design curricula that meet the participants' concrete expectations and needs and to structure them in a manner that ensures ease of accessibility and acquisition of content, but also, on the part of education providers, flexibility of schedule and requirements for accessing learning programs.

The education process is all the more efficient (in terms of content transfer and assimilation of information) if the learning environment is supportive, stimulating and considerate of the learners' needs. Especially in adult instruction, it is the trainer's responsibility to create an atmosphere that fosters information and experience sharing and the cohesion of the group. "Not only should learning tasks demonstrate the teacher's concern for safety [...], but adult educators should also listen, observe, design and use open questions that will invite participation in a positive learning atmosphere" (Vella quoted in Falasca 2009: 587). In terms of feedback – which adults are more willing to receive than young learners – it should be specific and targeted, not general. They are more motivated to continue instruction if they perceive the immediate applicability and reward of their instruction. In adult learning, trainers are equal partners of discussion of their students and, as such, they need to adjust their teaching strategies and content structuring in a manner which accommodates this need of dialogue. Apart from being professionally competent, trainers also have to be in possession of excellent interpersonal communication skills, which facilitate the creation of a positive instruction experience for learners.

4. Conclusions

The challenges that are inherent to adult learning often stem from the features and particular contexts of the instruction subjects. Andragogy differs from pedagogy in terms of subjects' motivation for learning, their relationship with authority and perspective on immediacy and relevance of content use, learning style and expectations, to name but a few. Malcolm Knowles' research on adult learning revealed a number of features of this special category of learners. From among these, we consider that self-directedness and learning based on solution-centered tasks are among the most important issues that need to be addressed by trainers when planning and structuring content to be transferred to adult learners. Activities and teaching strategies should be adjusted so as to accommodate the learning subjects' expectations, availability and needs.

Besides the inherent challenges that are part of any instruction process, adult learning is also subject to a number of additional barriers that sometimes impede or limit participants' access to education. Some of them pertain to the learners themselves, while others reflect inconveniences related to the training providers. Nevertheless, most of these challenges can be overcome through a collaborative effort of all the parties involved in the education process, as they all strive towards achieving the same goal, which is personal and professional growth.

References

- Chao Jr., R. (2009). "Understanding the Adult Learners' Motivation and Barriers to Learning". Conference Proceedings: Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment . pp. 905-915.
- Falasca, M. (2011). "Barriers to adult learning: Bridging the gap". In Australian Journal of Adult Learning, volume 51, number 3. pp. 583-590.
- Litster, J. (2016). "The Principles of Adult Learning". Available at https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/the_principles_of_adult_learning_

.pdf?utm_campaign=elearningindustry.com&utm_source=%2Fways-adapt-training-adult-learners-characteristics-needs&utm_medium=link

Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.). Houston: TX: Gulf Publishing.

Oudeyer, P.Y, Kaplan, F. (2007). How can we define intrinsic motivation? Available at <http://www.pyoudeyer.com/epirob08OudeyerKaplan.pdf>

Nazeera, A. (November 2018). Barriers to Adult Learners. Available at <https://www.ukessays.com/essays/education/barriers-to-adult-learners.php?vref=1>

The images are taken from <http://www.gerardfriel.com/instructional-design/adult-learning/>

Corelarea conceptului de inteligență culturală (CQ) cu șocul cultural, la studenții internaționali înmatriculați în anul pregătitor de limba română

Ana Mihaela ISTRATE
Universitatea Româno-Americană

Rezumat

Conceptul de inteligență culturală (CQ) reprezintă abilitatea indivizilor de a relaționa și acționa în mod eficient în contexte culturale diferite de cele în care studenții acționează în mod obișnuit.

Deși în mod tradițional, conceptul de inteligență culturală (CQ) măsoară performanța intelectuală, în contexte legate în mod special de domeniul economic, permițând realizarea cu succes a contactelor între oameni de afaceri ce provin din medii culturale foarte diferite, el poate reprezenta un punct de plecare și suport pentru corelarea unor indicatori precum empatie, încredere, inteligență emoțională, la studenții internaționali care aleg să studieze limba română ca limbă străină, ca punct de plecare în cariera lor profesională.

Studiul de față pleacă de la definiția șocului cultural pentru studenții internaționali care aleg să studieze într-un mediu cultural total diferit față de cel național, explicând diferitele stadii prin care aceștia trec, oferind informații despre diferitele tehnici prin care acesta poate fi gestionat cu succes și continuă cu o analiză a modului în care șocul cultural poate fi corelat cu inteligența culturală (CQ).

Cercetarea se bazează pe exemple concrete, ale unor studenți internaționali înmatriculați la anul pregătitor de limba română, în cadrul Universității Româno-Americane, din București, vorbind despre șocul cultural inițial, gestionarea și apoi capacitatea de adaptare la mediul cultural românesc, evidențiind și progresul pe care aceștia îl au de-a lungul celor două semestre în care imersiunea în limba română se produce.

Cuvinte cheie

șocul cultural, inteligență emoțională, inteligență culturală, curba U și W a șocului cultural, imersiune în limba română.

1. Introducere

Conceptul de inteligență culturală (CQ – *cultural quotient*) este legat nu atât de mult de abilitatea indivizilor de a înțelege diferențele culturale, ci mai degrabă de problematica adaptării indivizilor la contexte culturale diferite de cele obișnuite. Conceptul a apărut ca urmare a nevoii stringente de a rezolva problemele cu care inițial oamenii de afaceri se confruntau, la relocarea în spații culturale noi.

Inteligența culturală reprezintă elementul cheie în încercarea de construire a relațiilor interumane, dar și un instrument foarte util de îmbunătățire a unor abilități precum creativitatea sau imaginația. Cu alte cuvinte, este unul dintre cele mai utile elemente de comunicare interculturală.

Construit pe patru paliere diferite: determinare, motivare, strategie și acțiune., inteligența culturală se poate construi și consolida pe mai multe canale de comunicare: comunicare orală, scrisă, verbală și nonverbală, prin ceea ce specialiștii numesc *învățare prin experiență* sau “învățare prin reflecție asupra acțiunilor efective” (Patrick, 2011: 1003)

În cazul studenților internaționali, care aleg România ca punct de plecare în dezvoltarea lor profesională, și mai mult decât atât, aleg să studieze în limba română, este necesară trecerea prin etapa anului pregătitor de limba română, care îi poate ajuta ca pe parcursul unui an academic, să ajungă la nivel B1-B2, conform CERF, pentru a se putea înscrie la un program de licență, masterat sau studii postuniversitare, cu predare în limba română.

De cele mai multe ori, studenții internaționali provin din zone geografice îndepărtate față de România, din Orientul Mijlociu, țări de pe teritoriul Africii sau chiar din Asia, ceea ce determină existența unor bariere culturale mult mai mari, decât în cazul studenților proveniți din țări aflate în imediata vecinătate a țării noastre.

De exemplu un student grec sau italian, deși va trece prin cele patru etape naturale ale șocului cultural, nu va suferi simptome atât de pronunțate, ca în cazul unui student iranian, irakian sau provenit din Guyana franceză. Însă noțiunile de inteligență culturală și inteligență emoțională, pe care cadrul didactic le poate utiliza în cadrul orelor de la modulul de limba română ca limbă străină, pot fi considerate un punct de sprijin în vederea corelării indicatorilor emoționali, precum empatie, încredere de sine, curaj de a se exprima într-un context extrem de nefamiliar, ajutând la dezvoltarea personalității indivizilor și clarificare celei mai potrivite filiere profesionale de urmat.

De multe ori, studenții internaționali vin hotărâți să urmeze un anumit domeniu, precum medicină, stomatologie, drept, științe economice, pentru ca pe parcursul anului pregătitor să realizeze că anumite domenii nu sunt compatibile cu viitoarea carieră de adult. De exemplu, Monika, o studentă din Tanzania, venită în România pentru a urma studii universitare de drept, a realizat, pe parcursul anului pregătitor de limba română, sub îndrumarea cadrelor didactice din cadrul catedrei de limbi străine, că programul de studii de licență ales este incompatibil cu o viitoare carieră de avocat/ magistrat, al reîntoarcerea în țara natală.

Studiul de față evidențiază cele mai dificile etape ale șocului cultural resimțit de studenții internaționali înscriși la anul pregătitor de limba română, când iau contact pentru prima dată cu diferențele culturale majore existente între cultura și societatea românească și cea căreia îi aparțin. Explicând diferitele faze prin care aceștia trec și făcându-i să conștientizeze că acestea sunt etapele naturale ale formării lor într-un mediu cultural nou, articolul analizează tehnicile de gestionare a stărilor emoționale, care uneori afectează capacitatea de învățare, culminând chiar cu refuzul total de acumulare de noțiuni teoretice și practice de limba română. Nu în ultimul rând, articolul își propune corelarea modului în care șocul cultural poate și trebuie corelat cu dezvoltarea unor abilități legate de inteligența culturală.

2. Multipla definire a culturii

Punctul de plecare al oricărui studiu legat de inteligența culturală ar trebui să fie corecta definiție a termenului *cultură*. În acest sens, din variata literatură de

specialitate, am ales trei dintre cele mai importante definiții, care aparțin unor antropologi și sociologi ai secolului XX, care au jucat un rol important în modelarea mentalităților sociale, deschizând calea spre o înțelegere a importanței termenului și ajutând la înțelegerea importanței diferențelor culturale, ca punct de plecare al problemei incapacității de adaptare a indivizilor la medii culturale considerate ostile.

Edward T. Hall, este autorul celebrului model cultural al aisbergului, care va fi explicat mai jos, Geert Hofstede este sociologul olandez, care a realizat importanța *dimensiunilor culturale*, pe care le-a analizat în studiul asupra comportamentului oamenilor de afaceri relocați în spații culturale diferite. Cea de-a treia definiție, aparține lui Edgar Schein, profesorul american care a demonstrat că asemenea unei cepe, cultura este formată din mai multe straturi.

- “Cultura poate fi asemuită cu un gigant calculator, extrem de complex. Programele sale coordonează acțiunile și răspunsurile indivizilor în fiecare etapă a vieții. (...) Esența comunicării interculturale eficiente ține mai mult de emiterea celui mai potrivit răspuns și mai puțin de trimiterea mesajului corect“. (Hall&Hall, 1990: 4)
- “[Cultura] reprezintă programarea mentală colectivă, care permite distingerea membrilor unui grup de membri altor grupuri sociale“ (Hofstede, 1994:5)
- O modalitate mai potrivită de percepere a noțiunii de cultură este conștientizarea existenței mai multor *nivele* și a faptului că nivelele de adâncime sunt cele mai importante, ele necesitând o gestionare mai atentă. (Schein, 2010: 21)

Din cele trei definiții, înțelegem că noțiunea de cultură se leagă foarte mult de modul cum sunt efectuate anumite activități, uneori de cum suntem programați să funcționăm, alteori așa cum ne dictează mediul sau oamenii din jurul nostru. Dar în majoritatea cazurilor se referă la ideile și credințele fiecăruia dintre noi, la obiceiurile și tradițiile pe care le-am dobândit de foarte timpuriu în mediul familial și care, deși cu foarte mare greutate, pot fi ajustate.

Cultura este mai mult decât un concept abstract, este o modalitate prin care putem rezolva probleme, crize, după cum sugerează și Fons Trompenaars, fiind vizibilă la toate palierele: la nivelul familiei, la nivel școlar/ educațional, la nivelul grupului de indivizi, la nivelul grupului de lucru, etc.

Cultura și subculturile au impact important asupra societății, reprezentând fenomene sociologice, care se modifică în timp, în funcție de modificările de mentalitate ale unui grup social, comportându-se ca repere, sau punct de plecare către o modificare a gândirii sau a modului de acțiune, la contactul cu factori de disconfort, precum absența grupului de socializare în limba maternă, absența unei biserici în imediata vecinătate a casei, norme și valori etice diferite de cele cu care individul era familiarizat.

Există mai multe posibilități de evidențiere a subculturilor, însă pentru studiul de față vom apela la analiza efectuată de Nunez, Nunez și Popma, în volumul intitulat *Intercultural Sensitivity. From denial to intercultural competence*. Astfel, există anumite componente care afectează grupul:

- Subculturile divizate pe criteriul geografic: subculturile continentale (Europa, Asia, American de Nord, American de Sud, etc.), subculturile naționale (Japonia, România, Libia, Iran, etc.)
- Subculturile divizate pe criteriul religios (catolici, ortodocși, musulmani, evrei, etc.)
- Urban versus rural
- Diferențe de gen
- Diferențe de vârstă
- Subculturile profesionale
- Statut social, etc.

De ce sunt aceste elemente atât de importante? Edward T. Hall sugerează că ne pot ajuta să ne obișnuim cu modulul cultural intern al oamenilor, iar acest lucru este important în societatea globalizată în care trăim în timpurile moderne.

Câteva exemple concrete, ale unor studenți înrolați în programul de studii de limba română ca limbă străină, ne pot evidenția mutațiile dramatice, pe care aceștia le suferă, la nivel cultural, odată cu mutarea în România.

- **Ghanim**, din Irak, la sosirea în Romania, refuza aproape complet contactul cu colegii de altă naționalitate, evitând chiar și socializarea cu studenți musulmani, vorbitori de limbă arabă. La început se deplasa numai pe jos, parcurgând o distanță de aproximativ 6 – 7 kilometri, pentru a putea ajunge la celălalt capăt al Bucureștiului, unde exista o moschee, pe care o frecventa în fiecare sâmbătă. I-au fost necesare mai multe luni pentru adaptare și abia în al doilea an de masterat la Universitatea Româno-Americană a reușit integrarea, în vederea socializării, într-un grup de studenți internaționali, cu care locuia în cămin. Astăzi Ghanim este doctorand în România, la o universitate cu profil economic.
- **Tomofumi**, din Japonia, în ciuda culturii din care provine, a avut nevoie de mai mult de o jumătate de an, pentru a reuși să înțeleagă și să se adapteze la noul mediu cultural, ales pentru continuarea studiilor.

3. Modelul cultural al aisbergului

În 1976, antropologul american Edward T. Hall, în studiul său intitulat *Beyond Culture*, a dezvoltat o analogie între cultură și un aisberg, ceea ce ne oferă nouă astăzi o mai bună înțelegere a ceea ce înseamnă *cultura*, adică un construct ce depășește limitele vizibilului.

În teoria sa, cercetătorul compară cultura cu un aisberg, a cărui parte vizibilă, aflată deasupra nivelului mării este cu mult mai mică decât cea invizibilă, de sub nivelul mării, pe care el o numește *cultura invizibilă*.

Deasupra nivelului mării el include elemente precum: limba, codul vestimentar, folclorul, ritualurile, obiceiurile și tradițiile, etc., cu alte cuvinte, toate elementele vizibile la prima vedere, atunci când intrăm în contact cu o cultură nouă, în timp ce sub nivelul mării găsim aspectele importante, precum: credințele, valorile morale, sentimentele necontrolabile, relațiile de autoritate, reguli de conduită, valorile familiei, așteptările, etc., așa cum se poate observa în figura de mai jos. (Figura 1)

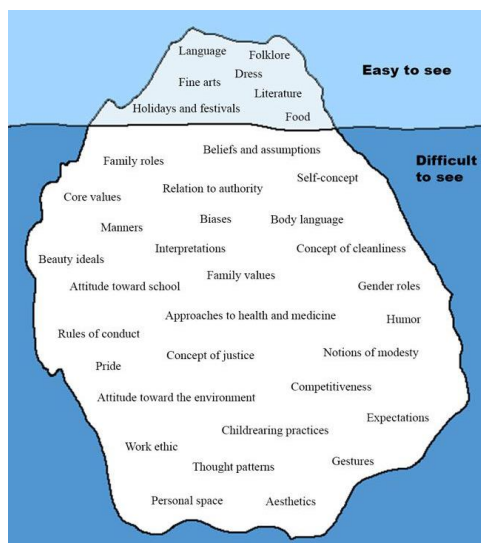


Figura 1. Modelul cultural al lui Edward T. Hall

Acest model cultural ne face să înțelegem de ce, în foarte multe situații, studenții internaționali au nevoie de o perioadă mai lungă de acomodare, deoarece le sunt răsturnate toate valorile personale, atunci când realizează că aproape nimic din ceea ce le era familiar, nu se mai regăsește în noul mediu de studiu. Evident, sunt destul de puține cazurile de inadaptare totală.

În general foarte afectați de acest șoc cultural suferă studenții mai mari ca vârstă (28-35 de ani), deoarece există și astfel de cazuri, în special la studenții proveniți din țările de pe continentul african, care au nevoie de o perioadă foarte lungă pentru a face rost de sumele necesare înscrierii la un astfel de program, precum și din cauza birocrăției legate de obținerea documentelor de ședere, aprobări de viză, precum și la cei care se regăsesc pentru prima dată în afara granițelor țării natale, pentru care tot ceea ce li se întâmplă este atât de nou, de diferit și aproape imposibil de acceptat.

Acești studenți au nevoie de atenta consiliere a profesorilor coordonatori de program și a reprezentanților departamentului internațional.

4. Modelul cultural al lui Edgar Schein

Edgar Schein, în anii 1980, a dezvoltat modelul culturii organizaționale, cunoscut drept *modelul culturii ca o ceapă*.

După cum se poate observa și în imaginea de mai jos, acest model cultural este format din trei straturi, a căror importanță crește, cu cât ne apropiem de miezul lui.

- **Artefacte și simboluri**, reprezintă stratul exterior, pe care îl resimțim la primul contact cu o nouă cultură. De exemplu, când călătorim la Londra, observăm imediat faptul că mașinile sau tenurile circulă pe partea stângă. Străinii care călătoresc în India vor fi imediat frapați de stilul vestimentar, pe care îl vor observa pe străzi. Pentru studenții internaționali care studiază în România, unul dintre primele lucruri pe care îl observă, este faptul că

oamenii își fac semnul crucii vizibil, la trecerea pe stradă pe lângă o biserică, neavând suficiente cunoștințe despre gradul de religiozitate al acestora. “Cea mai importantă remarcă despre acest nivel al culturii este că, pe cât de ușor poate fi observant, pe atât de greu ne este să îl descifrăm“ (Schein, 2010: 24)

- **Valori și credințe**, reprezintă cel de-al doilea strat al acestui model. Nunez, Nunez și Popma sugerează în cartea lor, că ele reprezintă “standard scrise și nescrise de conduită corectă și dorită. (...) Normele și valorile sunt mai puțin vizibile decât artefactele. Necesită o perioadă mai lungă pentru a fi observate și învățate. Dar cu un efort susținut și cu atentă observație, ele pot fi învățate“(Nunez, Nunez, Popma, 2017:14)
- Cel mai important nivel al acestui model cultural este reprezentat de stratul interior, format din **prezumțiile de bază**, care în cultura românească sunt asimilate *celor șapte ani de acasă*. Schein enumeră în această categorie “credințele subconștiente, pe care le lumăm de bune, percepțiile, gândurile și sentimentele noastre (cea mai importantă sursă a valorilor și acțiunilor noastre)“ (Schein, 2009: 21)

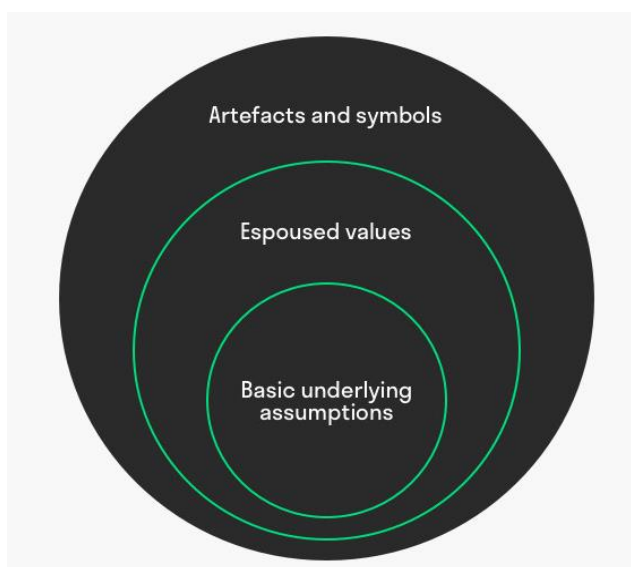


Figura 2 Modelul cultural al lui Edgar Schein

5. Inteligența culturală

Profesorul Guido Gianasso, de la Nanyang Technological University, din Singapore, vorbește despre noile **megatrenduri**, care duc la transformarea noastră în cetățeni globali, în special la nivel academic și de afaceri. Deoarece acestea sunt cele două categorii afectate cel mai mult de migrația temporară sau definitivă. El sugerează că, din punctul de vedere al societății în care trăim, ne aflăm la întretărirea mai multor drumuri importante: urbanizarea rapidă, schimbările demografice, dezvoltarea de noi tehnologii, accelerarea procesului de inovare, în toate domeniile și nu în ultimul rând, globalizarea excesivă.

Tocmai de aceea, este necesară dezvoltarea de noi abilități, capabile să îmbunătățească portofoliul personal al indivizilor și să accelereze capacitatea de adaptare la medii noi. În acest sens, numai coeficientul de inteligență (IQ), care reprezintă scorul total desemnat să evalueze inteligența umană, nu mai este suficient, noi abilități, precum inteligența emoțională (EQ) sau inteligența culturală (CQ) devin aspecte importante, capabile să intervină în modelarea personalității indivizilor.

De exemplu, dacă un tânăr educat, absolvent de studii superioare de licență în țara natală, vine să studieze în România un an pregătitor de limba română, urmat de studii de masterat, dar care nu este suficient pregătit din punct de vedere al inteligenței culturale, va avea infinit mai mari dificultăți de adaptare decât un tânăr absolvent de liceu, care se înscrie în anul pregătitor de limba română, în vederea studiilor de licență, dar care a călătorit suficient de mult, a ieșit din mediul familial și cultural al țării natale de mai multe ori și are deschidere pentru elemente de noutate, precum experimentarea culinară, interacțiunea cu colegi români sau chiar alți studenți internaționali.

Trebuie să ne dezvoltăm așa numitul portofoliu personal, să devenim capabili din punct de vedere emoțional să gestionăm emoțiile, chiar și cele negative, precum frustrarea sau dorul de familie. Antropologul american Daniel Goleman, care a definit termenul de *inteligență emoțională*, vorbește despre cinci componente diferite ale acesteia:

1. Conștientizarea de sine
2. Motivația
3. Empatia
4. Autocontrolul
5. Abilitățile sociale

Inteligența culturală reprezintă “capacitatea de a funcționa eficient, de-a lungul mai multor contexte culturale, precum cel etnic, generațional și în contextul culturii organizaționale”. (Livermore, 2011:7)

Scopul nu este neapărat să înțelegem culturile total diferite de a noastră, ci să fim capabili să rezolvăm probleme, să ne adaptăm, să funcționăm, ca indivizi sociali, preîntâmpinând șocul cultural, pentru ca în final să putem gestiona eficient noua cultură. Acest lucru este cu atât mai mult necesar, cu cât procentul de tineri care călătoresc în lume în scop educațional ajunge anual la peste un milion de persoane.

Potrivit specialiștilor, inteligența culturală se construiește pe un eșafodaj format din patru *capabilități*:

1. **Determinarea (motivația)**, care se referă la încrederea și preocuparea individului, care îi permite să funcționeze, să învețe și să muncească eficient într-un mediu cultural diferit.
2. **Cunoașterea (cogniția)**, care ne ajută să înțelegem cât de diferite sau asemănătoare sunt culturile. Acest element este vital, deoarece ajută la dezvoltarea unui set de abilități care permit indivizilor să funcționeze la parametri optimi, atunci când mediul cultural este total nou și diferit.
3. **Meta-cogniția** ne asigură de existența unor procese care sunt necesare pentru a putea acționa într-un mediu cultural diferit.

4. **Comportamentul** ne oferă indicii clare despre felul în care trebuie să ne adaptăm comportamentul, pentru a putea face față provocărilor culturale. Necesită existența flexibilității, din partea noastră ca indivizi sociali, precum și capacitatea de reacție imediată, la situațiile dificile.

Toate aceste elemente construiesc conceptul de inteligență culturală, care se poate analiza și evalua cu ajutorul mai multor instrumente de calcul. După cum sugerează Livermore, inteligența culturală nu este o abilitate fixă, ci un proces continuu de autodepășire individuală, iar aceste patru capacități ar putea fi privite ca etapele spre depășirea și maturarea inteligenței culturale. (Livermore, 2011:171)

6. Concluzii

Uneori din curiozitate, alteori împinși de situația financiară a familie, sau pur și simplu din dorința de a schimba mediul în care funcționăm, alegem să ne reaşezăm într-un mediu cultural diferit, fără să ne imaginăm șocul cultural la care ne supunem.

Teoria șocului cultural a fost dezvoltată în anul 1954, de către antropologul canadian Kalervo Oberg, dezvoltându-se continuu, până astăzi. El ne apare asemenea unei curbe în forma literei U, având patru etape: *luna de miere*, *negociere*, *ajustare*, *adaptare*, nume sugestive, care ne explică foarte clar, diferitele etape, până la adaptarea finală a individului la un mediu nou. (Oberg, 2009)

Dacă un individ este complet echipat cu cele mai importante competențe culturale, va putea să atingă cel de-al patrulea punct al curbei în formă de U mult mai rapid, sau chiar să evite trecerea prin etapele dificile.

References

- Hall, Edward T., Hall, Mildred. 1990. *Understanding Cultural Differences*, Intercultural Press, Inc.
- Livermore, David. 2011. *The Cultural Intelligence Difference*, American Management Association
- Nunez, Carlos, Nunez Mahdi, Raua, Popma, Laura. 2017. *Intercultural Sensitivity. from Denial to intercultural competence*. Koninklijke van Gorcum, The Netherlands
- Oberg, Kalervo. 29 Sept 2009. "Culture Shock and the problem of Adjustment to the new cultural environments". World Wide Classroom Consortium for International Education & Multicultural studies.
- Patrick, Felicia. 2011. *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation*, IGI Global
- Schein, Edgar. 2009. *The Corporate Culture Survival Guide*. Jossey- Bass
- Schein, Edgar. 2010. *Organizational Culture and Leadership*. Jossey- Bass

Towards Flexible Foreign Language Learning through Digitalisation and Cooperation across University Borders in Finland

*Antti Petteri KURHINEN*⁴⁹

*Anu MUSTONEN*⁵⁰

*Tapani MÖTTÖNEN*⁵¹

*Marja OKSANEN*⁵²

Abstract

Finland has faced increasing immigration during the past years. Simultaneously, the aging of population has made Finland increasingly dependent on linguistically competent foreign workforce. To overcome this challenge, the Ministry of Education has started several national projects to promote the digitalization in education, including DIGIJOUJOU (2017–2019), whose main aim is to develop digital materials for teaching Finnish and Swedish. We will outline the work done in one sub-project of DIGIJOUJOU. In this sub-project, eight university level teachers have developed flexible working life oriented digital study modules for free use. We discuss the project in terms of both practical material production and the development of teachers' digi-pedagogical competence.

Keywords

L2 teaching and learning, digitalization, integration, flexibility, differentiation

1. Background of the project

Finland is recognized as one of the leading countries in education on different levels by several international surveys such as PISA 2015(OECD, 2016) and Universitas 21 ranking of higher education systems (Ross & Leahy, 2018). The national educational policy in Finland is guided by principles such as versatility and flexibility. These principles in turn stem from the central idea that the needs of the learner should be placed in the focus of any learning and teaching. In this view it is evident that the Finnish educational policy places strong emphasis in digitalization as means to enable different ways of learning regardless of time or place. Digitalization has rapidly developed into one of the main drivers of change in higher education (HE) and language learning in Finland. In addition to digitalization in learning and teaching, the Finnish Ministry of Education and Culture strives for overall improvement of the quality of teaching by introducing new teaching methods, learning environments and contents. Fluent and active

⁴⁹ Haaga-Helia University of Applied Sciences, antti.kurhinen@haaga-helia.fi

⁵⁰ Jyväskylä University of Applied Sciences, anu.mustonen@jamk.fi

⁵¹ Aalto University, tapani.mottonen@aalto.fi

⁵² Tampere University of Applied Sciences, marja.oksanen@tuni.fi

cooperation over university borders is also considered a priority (Ministry of Education and Culture, 2018)

Recently, Finland has faced significant demographical changes that pose a challenge also to the teaching of the two national languages in Finland, Finnish and Swedish. Finland, among other European countries, has faced an increasing immigration during the past years. In 2015, EU countries received over 1,255,600 refugees, 32,150 of which sought asylum in Finland, where the number of asylum seekers increased 822% from the year 2014 (Eurostat, 2016). At the same time, Finland is increasingly engaged in the recruitment of international students to compensate the diminishing work force, caused by the aging of Finnish population. The amount of foreign graduate students in Finland has thus increased significantly in the last 20 years. The integration of foreign students in Finnish society and working life has been problematic, however, and, for example in 2015, only 38,8 percent of foreign university students, who had graduated in 2014, were employed in Finland (CIMO, 2015).

The acute need for competent international workforce and the relatively poor integration of international students in Finland point to the need of flexible study paths that allow the students combine their varying individual, educational and occupational situations with work life -relevant language studies. This need is addressed by the national development project DIGIJOUJOU (DIGIJOUJOU 2018).

In this paper, we will outline the work done in one DIGIJOUJOU sub-project called Finnish for Working Life. In this sub-project, eight university level teachers have developed flexible working life oriented digital study modules for free use. We will present the working process, production of the pedagogical material, use of different digital tools, the resulted study modules as well as initial feedback from the students who have participated in the course pilots. The paper also highlights the collaboration that has brought together experts from different degree programmes of different universities.

2. DIGIJOUJOU: characteristics and objectives

DIGIJOUJOU is a pedagogical development project, funded by the Ministry of education, the main objective of which is to create new digital learning materials and pedagogy for teaching and learning Finnish and Swedish. The three-year (2017–2019) project has involved 52 teachers from 12 Finnish universities and universities of applied sciences.

The main objective of the project can be further specified by dividing it into three sub-objectives:

1. New digital material for Finnish and Swedish in higher education area

To create new multifaceted and multi-media learning material for Finnish and Swedish as a second language that puts the learner in focus and enables the learners to create his/her individual learning path according to his/her own needs, learning style and background.

2. New blended learning pedagogy

To promote the development of teachers' digital pedagogic competencies and encourage introduction of novel multi-media and digital solutions in their teaching.

3. Cooperation across university borders

To establish a collaborative network between different institutions of the Finnish higher education in order to promote production of high-quality pedagogical materials and further collaboration.

One chief characteristic of DIGIJOUJOU is that it is divided in 14 distinct sub-projects each with different foci. The idea of the project has been to pursue flexibility and provide students with diverse materials by allowing the subprojects to work with relative freedom on topics that stem from practical needs observed in different universities and universities of applied sciences (see below). The materials produced range from learning games and feedback tools to study modules in digital format. Similarly, the materials are addressed to different learners from beginners to advanced level.

3. Working methods

Due to its scale, DIGIJOUJOU has required various kinds of working methods. At the onset of the project, the themes for the subprojects were gathered from the ideas provided by the (altogether 54) participating teachers. The workgroups for each subproject were then formed (within Finnish and Swedish teachers as two distinct categories) based on the teachers' interests, with the additional criterion that a workgroup should not feature two or more teachers from the same university or university of applied sciences. In most of the subprojects, participants began to develop contents for online courses, e.g. Finnish for beginners, Finnish spoken language, and module of Swedish in flipped learning format.

The early stages of the overall project involved coordination between different sub-projects in order to minimize overlap. Later on, the project has involved joint development days and webinars; the coordination of distinct DIGIJOUJOU subprojects has otherwise relied on online communication. The actual development work done in the subprojects has been coordinated by the participating teachers themselves, within the confines of deadlines and feedback received from the steering group of the project.

During the joint development days, the teachers attended guest lectures on relevant digi-pedagogical themes, received feedback, tips and suggestions from specialists of various areas of digital media and pedagogy (e.g. graphic designers and digital pedagogues), shared ideas across workgroups, gave and received peer feedback. The development days were also used for communication between the workgroups and the steering group, the latter of which coordinated the work in sub-projects and gave supplementary tasks. Parts of the development days were also reserved for benchmarking the digi-pedagogical solutions developed or applied in the subprojects.

As one of the objectives of DIGIJOUJOU has been to develop teachers' digital competence, the choice of digital tools for the main project as well as for the individual subprojects has proven to be an important factor. In the majority of subprojects, a significant portion of time was reserved for testing and comparing different digital solutions. In addition, the participating teachers also shared experiences and promoted the outcomes of the project by blogging, vlogging, writing articles and attending pedagogical conferences and seminars.

In any case, the authors of the present paper share the experience that the practical development work done in the subproject has proven to be the most important factor for the development of teacher's digital competence. The majority of pedagogical solutions in the project involved testing and comparing multiple potential applications, which again has provided a good grasp of the selection of freely available tools that are applicable to online teaching and learning. Similarly, the cooperation over university borders required good coordination of material production and communication, which again required innovative use of various online platforms and telecommunication applications.

4. The subproject "Finnish for Working Life"

The authors of the present paper worked together in DIGIJOJOU subproject "Finnish for Working Life", the aim of which was to develop multiple, freely combinable online modules that on working life -specific communication, scenarios and vocabulary. The guiding principles for the material production were flexibility and student-centeredness. Whatever platform would be used, the student could work on the four main modalities (speaking, listening, writing and reading) and pick whatever topics (s)he finds most relevant regardless of the university, in which (s)he studies.

The principle of flexibility was realized by creating a system of modules, the scope of which exceeds the likely needs of the student. The subproject outlined and developed eight thematic modules. The student can select and combine modules based on his/her own needs and thus create an individual learning path. The workload for each module is 1–2 credits, which again is composed of sub-modules of 0,5 credits. The themes of the modules include, inter alia, self-promotion, workplace/organization and various work-related communicative situations. The modules were developed in a website created with Google Sites.

The principles of flexibility and student-centeredness are intertwined in that the student's ability to tailor his/her studying relies on easily accessible surplus of materials. However, we also intentionally included themes and activities that aim to develop student's self-awareness of his/her capabilities. Thus, the first thematic module helps the student to recognize his/her strengths. The activities in the module can also be transformed into group format, so that the module serves as a tool for building group spirit. Most of the assignments are also devised so that they encourage learners to use digital tools, i.e. various applications to create presentations such as mind maps, posters and video presentations. Due to their routinely use of smartphones and other mobile devices, young students are extremely fluent both in retrieving information and producing contents online. It is therefore only logical that we incorporate students' skills in the overall module design to make it as flexible as possible.

The selection of activities for the student may be divided roughly in two major categories. First one consists of formal exercises that are based on selected online tools (mainly H5P) and are marked automatically. These exercises are mainly used to help the student to strengthen his/her grasp of working life -specific vocabulary, work on reading and listening comprehension and support his/her pre-existing grammatical skills – although they may also help the student to expand his/her mastery of Finnish grammar. The second category consists of informal

assignments, where the student acquires knowledge and produces various kinds of presentations on different work-related themes in Finnish. These latter assignments, by default, also require feedback and assessment by the teacher.

The self-evident means for assessing the study assignments is a portfolio, in which the student gathers the outcomes of the selected assignments. When the overall structure and character of the modules was clear, we started to develop the guidelines and rubric for the portfolio assessment. In a more or less classical fashion, we formulated a system, where the marking of each student's performance emphasizes the student's individual development rather than the relation to some absolute criteria. In addition, the system developed also allows the inclusion of students' self-assessment, which also helps the student to improve his/her reflective skills.

5. Conclusion

It can be concluded that the DIGIJOUJOU subproject "Finnish for Working Life" has achieved all of its three main objectives. The majority of the new working life -oriented Finnish as L2 materials are ready and have been piloted during the spring term 2019. All the materials will be finalized by autumn 2019. The materials allow flexible, student-centred approach to teaching and learning, where the student, either independently or in collaboration with a teacher, may choose, what, when and where to study. Some facets of the maintenance, publication and development of the existing materials remain to be discussed. It is clear, however, that the project has provided the participating teachers with organizational, collaborative and digi-pedagogical insights and know-how that make this future work not just doable but enjoyable as well.

References and bibliography

- Centre for International Mobility. 2015. *Vuonna 2014 tutkinnonsuorittaneidenulkomaalaistentilannevuonna 2015* [Year 2015 situation of foreign students who have graduated in 2014]. Retrieved from http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/163249_tutk_suorit_tilanne_2015.pdf, May 15, 2019.
- DIGIJOUJOU. 2017. *DIGIJOUJOU – basic facts*. Retrieved from https://wiki.eduuni.fi/download/attachments/44569978/DIGIJOUJOU_basico.pdf?version=1&modificationDate=1496319442401&api=v2, June 19, 2019.
- Eurostat. 2016. *Eurostat News release 44/2016*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6>, June 19, 2019.
- Ministry of Education and Culture, Finland. 2018. *Policy and development in higher education and science*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/policy-and-development-in-higher-education-and-science>, June 14, 2019.
- OECD. 2016. *PISA 2015 Results – Volume I: Excellence and Equity in Education*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>, June 14, 2019.

Williams, R. and A. Leahy. 2018. *U21 – Ranking of National Higher Education Systems*. Retrieved from https://universitas21.com/sites/default/files/2018-05/U21_Rankings%20Report_0418_FULL_LR%20%281%29.pdf.

Teaching Gender Stereotypes by Resort to Fiction: Mike Gayle's *His 'n' Hers*

Alexandra MĂRGINEAN
Romanian-American University

Abstract

*This paper investigates gender stereotypes, from the points of view of both identifying them and teaching them to university students as part of interculturalism. The study starts from an observation made by the teacher based on her experience in the actual didactic process, namely the idea that, when it comes to gender stereotypes, a different method is needed for a successful debate than that of eliciting information through brainstorming. More precisely, a more palpable supporting material is required, in order to help students, overcome various blockages that may arise given the sensitivity of the topic, and for them to order and produce data on the subject. The basis for discussion is provided by short excerpts from relevant fiction, in our case the example being Mike Gayle's novel *His 'n' Hers*. The conclusions bear, on the one hand, on the usefulness of using quotes as icebreakers for a discussion of gender stereotypes. On the other hand, we notice the transformations that people's/students' mindsets suffer in the contemporary world as far as their perspective on, and awareness of, gender stereotypes. We deem that gender stereotypes may produce a more relevant discussion in other cultures than the western (and) European one(s). Also, we need to concern ourselves with how we influence young minds with this topic and avoid inoculating them with labeling that they may have overcome or never been conscious of against the background of a more liberal, open-minded world than the one a generation or two older.*

Keywords

teaching, stereotypes, identity, gender, types.

1. Introduction

In attempting to teach stereotypes to students, I have found through practice that it is more difficult to do so when it comes to gender stereotypes than with others, such as stereotypes connected with nations, ethnicity or jobs. When it came to these last-mentioned ones, when asked to provide general information and features that they have awareness of, in a brainstorming type of activity, the students were able to give sufficient and relevant input about commonplaces from their general knowledge and data extracted from the media, from what they have noticed about people's education and biases, from interactions and discussions with others etc. However, in trying to do the same for gender stereotypes, I encountered some difficulty in extracting opinions from the students in a similar manner. It was not so much that they did not have anything to say, but that they could not synthesize, pinpoint and/or classify and/or find proper ways to convey what they wanted to transmit. I got the impression that it was not a lack of data that they were

confronted with, but rather an inability to know how to approach the topic out of, perhaps, too much data that they did not know *how* to put into words. This makes sense if we think that gender stereotypes display numerous sub-types, such as those connected with age divisions, an interference with other subcultures or national/ethnic stereotypes etc., besides the more general ones. The palette may, therefore, pose some problems in identifying. Also, a too general discussion would fall on or highlight only general gender features, also digressing into misogynistic and (sometimes extreme) feminist points of view that may turn less constructive and deviate from the purpose of the activity. Having a battle of the sexes live in a seminar, between too passionate advocates of the supremacy and superiority of either gender – given their young age and impetuosity – would not exactly be the ideal situation. Sometimes the students' lack of experience in dealing with these matters made them take the conversation a little too personal, or, at the opposite end, become reluctant to give any input out of fear of peer ridicule and of not becoming too involved, sensing the topic as delicate. I realized that a different method was needed to be able to relay and order information in this area.

Hence, I considered introducing to them bits and pieces of fiction that contained gender stereotypes. These snippets offered as support for ice-breaker remarks and a basis for conversation prevented students from taking the discussion off topic. The bits of text also contained information regarding various age periods, allowing for the possibility of linking gender content to that, as well as subcultures, such as fashion aficionados, band-affiliated teenagers, rockers, Goth young women etc. By detecting these aspects into a text, it was then easier to come up with classes of or related to gender stereotypes. This approach also emboldened the shy students to contribute to the debates, as, having a palpable, clear and daring depiction of a stereotype (as, for instance, Jim's description as a mature male), took off the "guilt" of expressing more uncomfortable or embarrassing outlooks on analyzed categories.

I used the information on second-year students, in an exercise accompanying a more theoretical explanation of stereotypes, which started from the definition of the term stereotype using its etymology and the introduction of sources, types and effects of stereotyping in society. The building of the argument relied on other tasks as well, such as the identification of kinds of stereotypes based on photographs and completing sentences that stereotypically defined certain subcultures and categories according to just one, more representative feature. The task of identifying gender stereotypes came last. The students were distributed work sheets with short fragments of text, and asked to do silent reading first, think about them for a few minutes and then discuss them in a debate with the others. The quotes from the novel started with mature Jim and Alison, then included, among others, bits from: the party at Freshers' Night, the remarks on college male rugby players and non-players, flirting techniques, physical appearance and labeling.

Gender stereotypes refer to "structured sets of beliefs about the personal attributes of women and men" (Ashmore and Del Boca qtd. in Biernat and Kobrynowicz, 1998: 76), "traits, roles, physical characteristics, occupations, and assumptions about sexual orientation" (Deaux and Lewis in Biernat and Kobrynowicz, 1998: 76) and "representations of these components" (Biernat and

Kobrynowicz, 1998: 76). Studies have pointed out the complexity of gender stereotypes and the existence of subtypes, for instance businesswomen and businessmen (*ibidem*: 76-7). In what follows in this paper, I will introduce and discuss the relevant stereotypical aspects related to genders, as they appear in the novel. I have named the sections according to the main concern tackled in each.

2. Adult male and female gender stereotypes

The very first page of *His 'n' Hers* introduces in the description of the main male character a few stereotypes concerning a certain category of middle-aged males. The self-complacent, less profound individual losing himself in the reality of everyday superfluous activities and trifle pleasures is the type that X is apparently embodying. The stereotype of the couch potato is the first aspect that comes to the fore. The character describes himself as being “slouched on the sofa” in front of the TV set (Gayle, 2005: 3). As expected for this type, he is armed with the two most predictable items, one in each hand: the remote control in one, and a beer (Budweiser) in the other, outlining in very few words, but quite comprehensively and synthetically at the same time, the profile of this individual.

The two items that he is holding introduce as many personality features and stroke brushes to fill in the content of the stereotype being put forth. The beer suggests the affinity that men have (theoretically more than women), for spirits. The remote-control shows, as the name of the object points out, the need for control, even better when extended and “manned” from a safe distance. Typically for the male gender stereotype, control must be exercised and practiced, so as to fulfil this need, and as a form of reassurance that touch is not lost in this area. In this particular case, the control is not over somebody or a situation necessarily, but over and in relation with a device – a home-cinema station. This brings us to another aspect of the male stereotype: man, as technologically savvy, updated, interested in novelty in this area, displaying an inborn penchant towards this field and the skills needed in it, and, ultimately, man as the rational being who brings about progress for humankind.

The reverse of the coin is, of course, the connotations gathered under the phrase a “boy with a toy”, which is the derogatory way of referring to this inclination, pointing out the favoring of the virtual world to the detriment of real human interaction and communication – which is, stereotypically, why the character would have had trouble in keeping his romantic relationship. Being symbolically crippled when it comes to one’s ability to express one’s feelings (or even, *a la rigueur*, experience them) can be associated with this feature of the male stereotype. Fascination with gadgets is proverbially said to draw men away from their (romantic) partners. It is also, still proverbially, stronger of a drive in men than in women, having the power to absorb them to the point where they become withdrawn from reality altogether. The sums of money that men are willing to invest in gadgetry are also substantial, matching their interest in them: “I’ve just spent a considerable amount of money on a home-cinema surround-sound system” (*ibidem*). To go even further, there is the humorous idea of the fine touch and fine tuning that men may lack in romantic encounters, but which are, nevertheless, achieved when it comes to technological devices that require it. In the opening scene of the novel, the man adjusts, with great finesse, his rear speakers, in order to

accomplish a perfect symphonic effect. He also has enough interest and attention dedicated to the sound to detect the need for this adjustment in the way in which the overall sound should function and the effect that it has to render. In other words, in agreement with the stereotype, and somewhat humorously, the concept that is created through these initial comments, is that attention, patience and effort are worth being invested in a matter concerning technology, but not necessarily in matters of the heart, for which man is perhaps less talented and gifted or equipped.

The character is not watching films *per se*, he is just controlling the device, to get to, and watch, the fight and action scenes. The characteristics introduced here to contour the male profile are the need for action and/or aggressiveness – in agreement with the stereotypical view that men are aggressive, and more aggressive than women (Biernat and Kobrynowicz, 1998: 81) – and zapping. The latter feature pertains to the area of extending and exercising control. The former is connected with the ancient stereotype of the male being the provider, defender of the vulnerable woman in need of protection, valiant individual, and is also related with and supported by biological data differentiating the genders. A certain aggressiveness or propensity for dynamism is visible in the character's preference for "loud music" in the scenes, "preferably leading up to an explosion, gun battle or slo-mo fight scene" (Gayle, 2005: 3). A drive for aggression is present in the liking of loud noises, as there is a heavy and clear stress on that: the system is "turned up so loud that it's making the mirror vibrate"; "The noise is tremendous." (*ibidem*); "The bass from the thumping soundtrack is punching me in the chest. It's fantastic. I feel like I'm in a boxing ring with Ali" (*ibidem*: 4-5).

In relation to the phrase "a boy with a toy" from above (used here humorously and mainly for its connotative layers), and in defense of the man's preference for gadgets and for taking control over them, we have psychological studies that explain all these factors in the exploration of "gender-typed toys" (Martin, 1998: 47). Besides the confirmation of the existence of such a notion, these studies reveal the fact that "boys' higher activity level predisposes them to want to be active with toys, [that] they may be more drawn to toys that require action" (*ibidem*: 48); also, children become aware that gender roles are assigned based on their displayed preferences, so the need to be associated with a certain gender and gender attributes weighs in their choice of, and attitudes to, toys (*ibidem*). Men continue this behavior from their childhood into maturity.

Besides the already-pointed out aspect of the need for fighting and subduing somebody as part of the male stereotype, the quotes above reveal another interesting ingredient of the same stereotype: the need to compensate the absence of victories in real life in this regard, with virtual ones over imagined adversaries: "with my left and right rear speakers it almost feels like I's there in the film with Mr. Reeves" (Gayle, 2005: 5). Psychology comments on people's need for daydreaming and fantasizing when they get confronted with conflictual situations in real life – which the hero of the first pages is, because of his separation from his girlfriend Alison (Luthans qtd. in Pânișoară, 2008: 166). In the fantasy, the individual can prove to have the qualities that he lacks in reality, successfully solving the problem and being the conquering hero of the day, or at least achieving effective communication with the others by getting their sympathy and empathy if he is the victim (Coleman, Glaros qtd. in Pânișoară, 2008: 166). The protagonist,

Jim, is now a thirty-two year old “divorced but financially secure” accountant; from his own description of himself, we realize that, even though he considers himself accomplished, as he has enough money to afford the comfort of a nice home and gadgetry, he is aware of his failed relationship as well, which weighs perhaps more than he is willing to admit in his mental profile of himself as far as just how accomplished of an individual he actually is. He does have a new girlfriend, Helen, who has become a steady relationship, and whom he is actually inviting to move in with him, but we get the impression that, despite the bright appearances and prospects, he has not yet moved on from his past and is still marked by it.

Part of the honorable male chivalric code put forth by Jim’s college friend Nick as the “Rules” (Gayle, 2005: 49), there is the interdiction on fancying a friend’s girlfriend: “A bloke should never evaluate another bloke’s girlfriend for the purpose of rating her attractiveness if the first bloke considers the second bloke to be a mate.” (*ibidem*: 50) The ceremonial, recitative tone on which Jim enounces this rule makes us think of the importance and validity of these unwritten norms of chivalry and honor.

After Jim and Alison get together, men’s proverbial deficiency in verbalizing things (Biernat and Kobrynowicz, 1998: 86-7), especially their feelings, manifests in the way in which, when he tries to tell Alison that he has feelings for her, Jim only manages to get his ideas out in the form “As girlfriends go you’re all right, you know” (Gayle, 2005: 103), and later on, as he screams and shouts in the moonlight from the garden under Alison’s window, drunk and under the urgency of having to pour out his feelings to her, again all he manages to say is “ ‘I want to tell you that ... that ... that I like you. I just thought you ought to know.’” (*ibidem*: 105). To deepen the contrast and pinpoint, men are usually portrayed as “insensitive to others” (Eagly and Mladinic in Glick and Fiske, 1998: 198) because, unlike women who are likeable and represent the dimension of “expressivity”, men are placed along that of “instrumentality” (Spence and Helmreich in Glick and Fiske, 1998: 198).

Alison Smith is, as a mature woman, apparently happy, seemingly having built a life and found stability. This is the stereotype that she embodies in the first scene in which she appears in the novel. Just as with Jim, her initial portrait is heavily stereotypical, the personalizing strokes coming later on in the writing. She is presented through commonplaces, and the formulaic nature of the images manages to inspire associations in our minds that immediately make up a profile. The first gesture that she makes as she enters her home is taking off her shoes – the urgency of it bringing to our minds the familiar situation of the career woman who has worn high heels all day long for the sake of preserving the elegance imposed by her status, and who thus cannot wait to get out of the uncomfortable footwear: “I kick my shoes off in the hallway” (Gayle, 2005: 3). Unsuccessful women are not presented in the media, typically, as anxious to take their shoes off (although this does not necessarily make sense, as menial jobs may require standing for hours on end, and thus physical strain on the feet as well, just as wearing high-heel shoes does), so the motion points to a career woman in our world. Just as typical for someone with a well-established, stable life are the gestures of going through correspondence, which is then deposited on a particular, small table meant

specifically for mail and keys, and calling out the family cat. The very presence of a cat wins popularity points and implies the idea of a home and of stability (since it is a joint responsibility). Alison does not particularly like her future mother-in-law, which is another commonplace of potential future wives; when she presses the erase button on the answering machine at hearing news of her fiancé's mother from him, which is the first impulse when the lady is mentioned (which means Alison does not like her), "It emits a satisfying beep as though I have just evaporated Mrs Levy with a ray gun" (*ibidem*: 7). The very image of the mother-in-law "going poof" is humorous and synthesizes matters in a tell-tale manner, also leaving room for the idea that the animosity is not really serious and hardened.

Helen, Jim's girlfriend after Alison, brings into discussion the notion of "starter marriages", which "are all the rage", as "all the best people have one – Hollywood actors, pop stars, the lot", and "having one means that subsequent relationships will be healthier because you tend to learn from your mistakes" (*ibidem*: 19). This stereotypical concept is based on a progressive outlook on existence and is meant to put things into perspective for those with failed relationships that are also potentially first loves and difficult to rebound from. Hence, considering them life lessons to be learnt from, and necessary and useful steps to build character on towards maturity, along with the sure prospect of the arrival of something better compose this stereotypical attitude to them. The reverse of the coin is to use this outlook as a way of minimalizing both the significance of these relationships and of their imprint (a potentially traumatic one) on the person, which may come in handy when people want to focus (or determine their partners or the others to focus) on the present and future rather than dwell on the past and/or the possibility of its revival as a part of the present. In other words, this perspective on past relationships primarily means, for various reasons, to put some distance between the person and the experience and to stress their transient nature. Helen does exactly that when she categorizes Jim's relationship with Alison in this way, reminding him indirectly, in the process, of her place in his current life.

The jobs that Jim and Alison choose, as well as their attitudes in contexts connected with their studies and occupations and careers make apparent certain job-related gender stereotypes. According to certain "gendered patterns of educational and occupational choices" dictated by gender roles (Eccles, Barber and Jozefowicz, 1998: 153-4), which make men more inclined towards exact sciences such as "physical science, engineering, and applied mathematics" (*ibidem*: 153) that are also considered "high-status" (*ibidem*), Jim chooses to be an accountant, whereas Alison opts for work in a bookstore and eventually at a publishing house. As Jim has doubts about what career he should pursue, vacillating between teacher, social worker and accountant, when a career test yields these results for him in this order, he ends up choosing the third – even though he does not particularly like accountancy, and despite it ranking third on the list of recommendations – probably because he unconsciously has the basic assumption of its suitability for his gender. We may explain the existence of his plan B, the study of business economics despite wanting to be a singer in a band, with the same idea. Also, his distant behavior during the time in which he is considering and weighing career options is deemed as pardonable by Alison, who also offers him unconditional support despite his coldness to her, whereas the moment *she* is faced with the choice of

leaving for London to pursue a career opportunity as editor, and chooses to move, Jim immediately breaks up with her, instead of considering to move to London together, showing that he unconsciously has expectations regarding what women should do in this type of situation – prioritize the relationship over the career, sacrifice professional life for the relationship – as well as what men need not do – things such as be supportive in their turn, adjust to the woman they share a life with instead of seeing as natural and taking for granted her adaptation to his plans only.

A table showing “Gender Differences in Values, Expectations, and Perceived Ability” expressed in numerical values shows that men are more prone to having “Science related” jobs than women (displaying an index of 4.1 in comparison with women’s 3.5), who are inclined towards “Health related” careers (due to their nurturing qualities, expressed in an index of 4.2 versus men’s 3.7); that men rank higher in “protective services” (4.2 versus 2.4) and women in “human services” (4.5 versus 3.3); that women have a higher index in prioritizing “Family and friends before work” (4.5 in comparison with men’s 4.0) (*ibidem*: 163). In the relationship dynamic, “women are supposed to support their husbands’ careers and raise their children; men are supposed to compete successfully in the occupational world to confirm their worth as human beings and support their families”; also, women are supposed “to resolve life’s decisions in favor of these family roles” (*ibidem*: 176). All these statistical (and non-statistical) bits of information reflect the observations made above in connection with the two characters, Jim and Alison, and their assumptions, beliefs and values when it comes to occupations and careers.

3. Teenage and young adult gender stereotypes

Women, especially young ones, are expected, stereotypically, to be sensitive, emotional, tender-hearted and compassionate creatures. We see it in beauty pageants and contests, where participants advocate for, if not world peace, a cause that would protect vulnerable categories of people and animals. In this horizon of expectations, in agreement with which young women are anticipated to display this kindness and tender-heartedness, which makes them desirable and praise-worthy, we can inscribe the message on young Alison’s t-shirt at the Freshers’ Night in her late teenage years: it “says ‘Meat Is Murder’ (even though I love chicken)” (Gayle, 2005: 23). The only stronger, more impressive thing than a tender-hearted young woman is one that tries to also advocate her beliefs and puts them in practice by supporting a noble cause that targets the protection of the vulnerable – in this case, animals. Alison’s comment about liking chicken only highlights, humorously, the pretense that may often accompany such attitudes that can thus become manipulation tools.

Looking “cool” at parties and appearing to be a “cool” person is a stereotype that young men and women have in common and is especially prominent in adolescence, when the need for integration and peer approval is more stringent, and when their combination with rebellious attitudes and standing out tendencies serves the profile of a “cool” “cat” or individual (Sion, 2003: 28-9).

In order to explain what cool means, Alison makes cinema references to famous television series. They are effective because they are extremely evocative, immediately creating a context in our head. For instance, the coolness of “snog

men who look like extras from *Brideshead Revisited* evokes a more effeminate-sexy neat appearance for the respective young men, elegant and refined, intellectual and profound (Gayle, 2005: 23). A gesture of “coolness” is the cigarette hanging from the corner of one’s mouth, which make the men look “as though they’re auditioning for the lead role in *East of Eden*” (*ibidem*: 24) – James Dean’s leather-jacket and cigarette-in-mouth rebellious, carefree, taunting look. The character goes on with the presentation of this cool appearance specifying precisely the “worn” leather jacket as an accessory, along with “slightly grimy-looking jeans” and “Converse All-Stars” trainers (*ibidem*), all on a wavy-haired guy that she is ogling the whole night of the party. Overall, the details here compose a romantic rebellious look, with a touch of mystery and pointing to an interiorized teenager, which is apparently the most attractive type for young Alison. James Dean is a relevant icon for this profile.

For male adolescents, being cool also means playing in a band, preferably an all-boy band. When Jim introduces himself to Alison, he mentions being the lead singer of a yet-unformed band, but in case this “plan A” does not work, he is studying business and economics nonetheless (*ibidem*: 27). He takes care to manifest his “coolness” in his dress as well, just like the other teenagers, but in his case his approach is not a James Dean one, but a wardrobe featuring loudly colorful elements, which makes him stand out in a different manner. If the Jimmy Dean look pushes the boys into a sort of conformism precisely because the profile that it creates is adopted by many and deemed as “cool” officially, as if according to a silent code, the fancy clothes that Jim is wearing are truly non-conformist and a departure from a safe zone of social acknowledgment of coolness. In Jim’s case, his appearance is risky, coming with the possibility of social marginalization rather than the admiration and inclusion that are in fact sought for with it. That is why, for a while, he is named the “Boy Who Dresses Differently”, being temporarily assessed as weird instead of cool, as part of a list of (strange) “eccentric” “characters”, as Alison confesses at some point (*ibidem*: 46). The extravagant eye-catching elements that are considered loud in his apparel are, for instance, brogues made of a flashy color such as burgundy, colorful ties or kipper ones, Argyle socks, all combined, nevertheless, with more elegant and/or vintage pieces than the majority of students commonly wear in those times – late eighties and early nineties. The kipper tie is characterized by “its extreme breadth (normally 4.5–5 inches) and often garish colours and patterns” (Kipper tie, n. d., *Wikipedia*, https://en.wikipedia.org/wiki/Kipper_tie). The argyle cloth uses as a main geometric shape the rhombus or diamond, creating overlapping patterns based on it, rendering a “sense of three-dimensionality, movement, and texture”; it reminds one of the tartan of Scottish kilts and golf wear (Argyle (pattern), n. d., *Wikipedia*, [https://en.wikipedia.org/wiki/Argyle_\(pattern\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Argyle_(pattern))). Hence, his garments mix an ingredient meant to shock, chromatically, with the conservativeness/high-class of an (Oxfam) suit or classic shirts, the latter being achieved by introducing British elements in an American environment, which makes him look posh. His dress may say of Jim that he is a man of contrasts, which is actually a feature of his personality, visible in the antagonistic nature of his plans A and B announced above. His garments also hint at stylishness and power dressing, which function as a clue to his future professional success.

With women, rebellion may be manifested in dress codes in the form of the adoption of Goth: “Most goths thought of themselves as rebels, misfits, and outcasts and were proud that their style of dress was viewed as very strange by mainstream society.” (Pendergast and Pendergast, 2004: 988). However, Linda Braithwaite, the character who displays this look in the novel, only manages to fit the “weekend” Goth type, i.e. those “who wear goth styles but do not live a goth lifestyle” and who are disliked by the subculture members as not genuine (*ibidem*): “Linda is a semi-Goth from the East Midlands, who has the hair, likes the music, wears the clothes but has yet to make the transition into full-Goth mode, with the white makeup, black nails, love of rubbish horror films and quaint belief that she has joined the ranks of the undead.” (Gayle, 2005: 29) By describing the character in an ironical way, the stereotypical association of the style with rebellion and the claim to being special and non-conformist is made comical and mocked at as well.

Flirting practices of female teenagers include, of course, the comic element of trying to secretly spy on the targeted boy, either with the help of a friend who needs to inform one periodically if the boy “is looking”, or by oneself, the chief idea being to get cues on whether the boy is interested without letting him know that he is being observed. The typical line and gesture routine in these situations occurs between Alison and her friend, Jane, on a few occasions: “‘Is he looking now?’ I ask, as I stare purposefully in the opposite direction. ‘I don’t know, says Jane, dolefully. ‘Do you want me to look?’ ‘Okay.’ Jane turns her head, but I lose my nerve. ‘No!’ I scream. ‘Don’t look.’ ‘Fine, I won’t.’ There’s a long pause. ‘Is he looking now?’ I ask.” (*ibidem*: 24) This practice, typical of female teenagers, also lets out the need for face preservation, the maintenance of the “cool” attitude which includes not caring too much about anything, as one has to act and appear as self-sufficient enough not to, and the vulnerability of avoiding public rejection.

Mimicking disinterest and self-assuredness is an element that teenage boys have in common with female adolescents (minus, perhaps, the spying part), which is known as the “play it cool” practice (*ibidem*: 38). Jim is trying to get Alison to become infatuated with him by resort to this tactic – acting as if he himself has no romantic interest, and is just being friendly: “Not cool in an I-like-you-do-you-like-me? way but cool in an I-have-no-interest-in-you-and-am-impervious-to-your-charms way.” (*ibidem*) Being reserved in conversation, i.e. smiling less or less broadly than expected, not jumping at a chance to continue the discussion, not returning compliments are all part of this strategy at the word-exchange level. Avoiding future eye-contact and not talking to the other even when there is an opportunity in sight deepen the tactics.

Sexually overcharged situations occur at student house parties, which unveil some further stereotypes. For instance, the sports-playing, popular-with-girls boys, who nevertheless have an inferiority complex when it comes to their IQ in comparison with nerdy colleagues, may create tense contexts of rivalry when they meet with representatives of the brainy category at social events, where one can find “sexually frustrated rugby-playing engineering students, who will label non-rugby-playing engineering students as a threat to their attempts to get off with a member of the opposite sex” (*ibidem*: 37). This happens, against the background of adolescent age-related hormonal changes, either because they are used to teasing and mocking the latter to show and reinforce their superiority, or to mask the

above-mentioned lack-of-intelligence complex. The quote may also conveniently stress the alleged sports players' lower IQ in comparison with geeky students in order to mask certain frustrations that are stereotypically believed to be building in the latter group for being less successful with girls and socially. This description also hints at the male tendency to get territorial in the presence of women, which is not necessarily age-related. It is, overall, characterized as "Neanderthal behavior" by Jim (*ibidem*). Implicitly, there are girls who prefer the handsome popular guys, and there are girls for whom cleverness takes precedence over appearance. Upon a closer look, the protagonist's way of putting things highlights a greater number of stereotypes than the initial two that it apparently makes reference to.

4. Conclusions

One of the challenges of my teaching approach was to choose the most relevant quotes from the novel, to include them all on the worksheet, compressing all the salient information, while at the same time minding the limited space without losing context that was important. Another challenge was the time constraints, given the fact that this needed to be just one task out of more activities for the respective class. The whole of the activity, which included the silent reading, the debate and then the classification of findings had to take up no more than half an hour, which turned out not to be enough, as, once the students benefited from the support of the text, they became more talkative and willing to participate in the debate, having all of a sudden more ideas and things to say than without the help of the quotes.

Therefore, I concluded, after comparing this approach with previous attempts to discuss gender stereotypes with no such support, based only on brainstorming, that the presence of the written material helped a lot in having a fruitful discussion. Also, the kind of spur supplied by the text was both psychological and cognitive in nature. Students were able to identify in text most of the stereotypical features that I have described in the sections of this paper.

It was interesting to conclude that gender stereotyping is still both present and a concern in contemporary times. We are still aware and using such stereotypes/stereotyping in an age in which (matters of) gender tend to be increasingly blurry and/or controversial. Traditional views of gender survive to some extent in an age in which some of the conservative distinctions have increasingly become open for revisitation as social-cultural constructs. However, we need to admit that they are no longer as present in young people's minds as they are in the minds of the people a generation older than the students, so a noticeable transformation in this area is definitely taking place. It will hence be interesting to see for how long we will still be able to discuss gender stereotypes, as they may be converted under social changes, or even, at some point, disappear altogether. One of the questions that I had to ask myself as a teacher was where we draw the line with the presentation of specific gender features, and I felt I was under the pressure of the necessity to be careful so as not to instill, into the more progressive minds of youth, boundaries that may with time have in part disappeared, become outdated or even non-politically correct, at least in a European-western culture. One last observation is that, as per now, in contemporary times, a discussion of gender differences and stereotypes may yield more results if it is in the context of other

cultures and parts of the world, where contrasts between genders as social constructs are more marked.

References

- Argyle (pattern) (n. d.). In Wikipedia. Retrieved May 21, 2019, 11:45 a.m., from [https://en.wikipedia.org/wiki/Argyle_\(pattern\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Argyle_(pattern)).
- Biernat, Monica and Diane Kobrynowicz (1998). "A Shifting Standards Perspective on the Complexity of Gender Stereotypes and Gender Stereotyping" in William B. Swann Jr., Judith H. Langlois, Lucia Albino Gilbert (Eds.). *Sexism and Stereotypes in Modern Society: The Gender Science of Janet Taylor Spence*. Austin: American Psychological Association (APA Science Volumes). pp. 75-106.
- Eccles, Jacquelynne S., Bonnie Barber and Debra Jozefowicz (1998). "Linking Gender to Educational, Occupational, and Recreational Choices: Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices" in William B. Swann Jr., Judith H. Langlois, Lucia Albino Gilbert (Eds.). *Sexism and Stereotypes in Modern Society: The Gender Science of Janet Taylor Spence*. Austin: American Psychological Association (APA Science Volumes). pp. 153-192.
- Gayle, Mike (2005). *His 'n' Hers*. London: Hodder.
- Glick, Peter and Susan T. Fiske (1998). "Sexism and Other 'Isms': Interdependence, Status, and the Ambivalent Content of Stereotypes" in William B. Swann Jr., Judith H. Langlois, Lucia Albino Gilbert (Eds.). *Sexism and Stereotypes in Modern Society: The Gender Science of Janet Taylor Spence*. Austin: American Psychological Association (APA Science Volumes). pp. 193-221.
- Kipper tie (n. d.). In Wikipedia. Retrieved May 21, 2019, 11:35 a.m., from https://en.wikipedia.org/wiki/Kipper_tie.
- Pâinișoară, Ion-Ovidiu (2008). *Comunicarea eficientă. Ediția a III-a, revizuită și adăugită*. Iași: Polirom.
- Martin, Carol Lynn (1998). "A Developmental Perspective on Gender Effects and Gender Concepts" in William B. Swann Jr., Judith H. Langlois, Lucia Albino Gilbert (Eds.). *Sexism and Stereotypes in Modern Society: The Gender Science of Janet Taylor Spence*. Austin: American Psychological Association (APA Science Volumes). pp. 45-73.
- Pendergast, Sara and Tom Pendergast (2004). Sarah Hermsen, editor. *Fashion, Costume, and Culture: Clothing, Headwear, Body Decorations, and Footwear through the Ages. Volume 5: Modern World Part II: 1946 – 2003*. Detroit: U•X•L, Thomson Gale.
- Sion, G. (2003). *Psihologia vârstelor*. Bucharest: România de Mâine Foundation Publishing House.
- Swann, William B. Jr., Judith H. Langlois and Lucia Albino Gilbert (Eds.). (1998). *Sexism and Stereotypes in Modern Society: The Gender Science of Janet Taylor Spence*. Austin: American Psychological Association (APA Science Volumes).

Metode moderne de predare a limbii române ca limbă străină. Asistentul virtual în cadrul orelor de limba română ca limbă străină

Ana Mihaela ISTRATE
Universitatea Româno-Americană

Rezumat

Una dintre provocările lumii moderne, cu privire la dezvoltarea tehnologiei, o reprezintă punerea în legătură a unor concepte precum inteligența artificială sau învățarea automată (Machinelearning) cu procesul de învățare a limbilor străine. Studii recente au dezvăluit faptul că inteligența artificială poate fi echipată cu gândire asemănătoare celei a omului. Mai exact, mașinile pot fi programate, antrenate și dezvoltate pentru auto-învățare. Astfel, dispozitive precum Google Home, Siri sau Alexa, ar putea fi folosite drept asistent în timpul claselor de limbi străine, schimbând cu totul modul de abordare al profesorului.

Una dintre activitățile consumatoare de timp, în cadrul orelor de limbi străine, o constituie interacțiunea individuală cu studentul. Inteligența artificială poate substitui rolul profesorului, în procesul de îmbunătățire a unor aspecte precum pronunție, vocabular, conversație.

Prezentul studiu, explică modul în care, pe parcursul unui an universitar, dispozitivul Google home a fost folosit cu succes în cadrul orelor de Receptarea textului scris și vorbit, la anul pregătitor de limba română, îmbunătățind abilitățile de comunicare orală a studenților. Tehnologia devine astfel un fel de instructor, care ar putea fi comparat cu un partener de studiu al studentului.

Studiul analizează procesele prin care asistentul virtual poate fi antrenat de către profesor, pentru a răspunde nevoilor din cadrul orelor de seminar. Scopul final este acela de a înțelege cum trebuie instruită tehnologia, pentru a putea deveni un partener eficient în procesul de predare-învățare a limbilor străine.

Metoda comunicativă de predare a limbilor străine, prin care studentul este lăsat să descopere singur concepte și să înțeleagă structuri gramaticale, va fi realizată prin punerea în legătură cu asistentul virtual, în timp ce profesorul doar ghidează orele, concentrându-se pe cea mai potrivită formă de evaluare și facilitând procesul de învățare, care devine mult mai prietenos.

Cuvinte cheie

asistentul virtual, metoda comunicativă de predare a limbilor străine, inteligența artificială

1. Introducere

Cele mai recente tendințe din domeniul predării limbilor străine au evoluat dramatic, spre o adevărată sofisticare și specializare, încorporând din ce în ce mai mult dezvoltările tehnologice, care astfel permit studentului acumularea unui număr mult mai mare de informații, dar în același timp oferind mult mai multă independență, față de prezența efectivă la activitățile de la clasă.

Cu toate acestea, specialiștii din domeniul limbilor străine s-au grupat în ultimi ani în două categorii distincte: acei profesori care sugerează faptul că numai profesorul este capabil să transmită informația către student, fiind singurul izvor de cunoaștere, teorie care are în vedere noțiunea de *antropomorfizare*, adică rezistența la tehnologie, în timp ce a doua categorie, în care mă pot include și eu, considerăm că influența pe care dezvoltările tehnologice o au asupra metodicii predării limbilor străine sunt extrem de utile pentru un cursant. [1]

Învățarea asistată pe calculator (CALL – Computer assisted language learning) a fost definită prin diferența între profesor și instrumentul de lucru, mai exact computerul sau tehnologia asistată, dar ceea ce trebuie să conștientizăm este faptul că aceasta nouă metodă de învățare trebuie înțeleasă mai degrabă prin prisma interacțiunii dintre cei doi poli (profesor-tehnologie) și să realizăm felul în care cei doi se pot ajuta, înlesnind achiziția de limbă.

Cele mai recente tehnologii, precum Google Assistant, o tehnologie dezvoltată de compania Google ce are încorporată inteligență artificială, capabilă să se auto dezvolte, dovedesc faptul că procesul de învățare a limbilor străine poate fi ușurat, atâta timp cât este folosit în mod corespunzător în timpul orelor de curs. Lucrul cu adevărat interesant, care deschide calea spre o învățare modernă, este faptul că asistentul virtual este dotat cu o inteligență artificială care îi permite autodepășirea. Cu alte cuvinte, dacă o tehnologie se poate autodepăși, atunci și studentul poate împinge limitele către autodepășire.

În studiul de față am analizat modul în care tehnologia de tip *Google Home* a fost utilizată cu succes în cadrul orelor de limba română ca limbă străină, mai exact în activitățile de seminar din cadrul cursului de *Receptarea textului scris și vorbit*, acoperind activitățile de comunicare orală, reproducere după auz, la achiziția de vocabular nou.

2. Achiziția limbii străine cu ajutorul tehnologiilor moderne de asistență digitală

Noua paradigmă de învățare, ce permite studiul de la distanță, în orice moment al zilei și din orice loc, se numește e-learning. [2] Acest nou mod de predare-învățare, plasează procesul de învățare în afara granițelor austere ale sălii de curs/ seminar, și poate chiar și în afara interacțiunii cu un profesor, într-o lume a evoluției tehnologice, unde rolul profesorului este de a supraveghea evoluția, de a oferi clarificări, monitorizând în același timp progresul și de a oferi suport și susținere, atunci când aplicațiile, programele de calculator sau tehnologiile mobile nu sunt suficiente.

Cele mai recente metode de predare a limbilor străine, la care au aderat și profesorii noștri de limba română ca limbă străină, vorbesc despre imersiunea în limbă, o metodă bazată exclusiv pe comunicare, unde exercițiile de tip memorare/exersare, aplicații pe vocabular și practica prin repetiție devin insuficiente în cadrul orelor de activități practice.

O mai mare atenție este acordată astfel competenței comunicative, care poate fi atinsă prin contact direct cu noua limbă, fără apel la limba maternă sau la limba suport. În general limba suport (L2) este o limbă de circulație internațională, pe care până de curând profesorii de limbi străine o foloseau, atunci când predau

noțiunile noi dintr-o limbă de mai mică circulație, cum este cazul limbii române ca limbă străină.

O teorie interesantă, dezvoltată recent de cercetători, sugerează faptul că o nouă noțiune ar trebui introdusă în predarea limbilor străine, sub forma comunicării mediate de calculator (CMC), care ar trebui ridicată la un nivel mult mai înalt și utilizată tot mai mult de profesori, în pregătirea materialelor de curs sau seminar.

Unul dintre cele mai importante beneficii ale tehnologiilor moderne, în special a celor mobile, implicate în procesul de predare/învățare, se referă la dezvoltarea unui nivel de înțelegere a diferențelor și similitudinilor dintre limbi și culturi, acordând o deosebită atenție valorilor culturale, și chiar evidențiind diferențele a acestor, cu un accent deosebit pe limbile în contact.

În achiziția limbii române ca limbă străină vorbitorii au tendința de a aplica anumite caracteristici fonetice, specifice limbii materne. Rezultatul este un accent deosebit al studenților, care ne poate oferi indicii despre țara lor de origine. De exemplu, putem fi siguri că un student provine dintr-o țară vorbitoare de limba rusă, sau o limbă slavă (sârbă, bulgară, ucraineană, etc.) din cauza consoanei /l/, sau atunci când un student provine din Franța sau dintr-o țară vorbitoare de limbă franceză, ca urmare a felului în care sunt construite consoanele coronale, prin comparație cu vorbitorii de limbă engleză. Chiar și în cazul cursanților români, aceștia pot fi recunoscuți de vorbitorii nativi, deoarece au o tendință spre palatalizarea fonemelor, în timp ce fonemele alveolare /t, d, n, l/ sunt apicale în limba engleză, în timp ce în limba română ele sunt dorso-dentale.

Explicația este legată de faptul că studenții nu sunt expuși suficient de mult la un proces de imersiune în nou achiziționata limbă, neexistând un număr suficient de mare de vorbitori nativi, printre profesorii de limba engleză, și în același timp, ca urmare a faptului că studenții nu doresc întotdeauna să îmbunătățească acest aspect.

Rivers (1979) oferă un studiu extrem de elaborat și de interesant, conform căruia limbile romanice influențează foarte puternic pronunția vorbitorilor. [3]

Ca urmare a acestui fapt, trebuie să recunoaștem că dezvoltările și evoluțiile tehnologice, din ultimii ani, pot și trebuie să îmbunătățească diferite aspecte privind achiziția unei limbi străine. În acest sens, profesorii de limba engleză au început să utilizeze dispozitivul *Google home* în cadrul orelor de limba engleză. Acesta are ca scop relaxarea atmosferei delucru din cadrul orelor de limba engleză, cursanții fiind mai ușor antrenați în activități ce implică întrebări și răspunsuri, într-un mod mult mai interactiv decât orele clasice de limbă străină.

3. Dispozitivul *Google home*– prezentare generală

Deoarece *Google Home* este un dispozitiv relativ recent, el a avut succes pe piața din Statele Unite ale Americii, fiind capabil să se conecteze cu calendarul personal al telefonului, să acceseze librăriile muzicale și alte dispozitive din casele utilizatorilor obișnuiți. Cu alte cuvinte, a fost implementat într-un microsistem interconectat, în care tehnologiile funcționează perfect, în simbioză unele cu altele, atâta timp cât există o conexiune la Internet.

Cu toate acestea, în vara anului 2018, specialiștii de la Google au dezvoltat noi tehnologii, pe care le-au implementat în dispozitivele deja existente pe piață (*Google Home Mini*, *Google Home Max*, *Home*), printr-un update de software, și

care a fost numit Asistentul Google, capabil să înțeleagă și să răspundă la întrebări în patru limbi de circulație, interschimbabil.

La ultimul târg de tehnologie de la Las Vegas, USA, CES CES (International Consumer Electronic Show), la începutul anului 2019, Google a anunțat implementarea a 26 de limbi diferite în acest dispozitiv, inclusiv limba română, pentru ca în viitorul apropiat, să poată fi folosită această tehnologie la orice nivel de comprehensiune.

Asistentul Google acționează ca un ajutor robotic activat prin voce, care nu numai că este capabil să traducă fraze, dar poate să ofere chiar și sinonime sau antonime, poate să ajute la exprimarea pronunției corecte a unui cuvânt, sau poate să ofere detalii despre persoane importante, fiind conectat la un motor de căutare pe Wikipedia. Însă ce este cu adevărat interesat, iar aici intrăm în incidența prezentului studiu, Asistentul Google poate fi antrenat să învețe lucruri noi, ceea ce înseamnă că poate fi echipat cu inteligență artificială, autodepășindu-și constant limitele. Atunci când își pregătește materialele pentru următoarea lecție, profesorul poate să își instruiască asistentul digital (cuvinte, fraze, etc), care vor putea fi exersate în timpul orelor de seminar practic.

Recent, pe un blog de specialitate, Shelly Terrel afirma că asistentul virtual ar putea deveni un adevărat *majordom digital*, fiind capabil să își îmbunătățească abilitățile de vorbire și ascultare, într-un mod extrem de antrenat, ridicând în același timp nivelul de viață al utilizatorilor, prin capacitatea lui de organizare: planificare, integrare cu un ceas electronic cu alarmă, etc. singurul detaliu pe care utilizatorii trebuie să îl rețină este că la începutul oricărei conversații cu asistentul virtual trebuie să folosească expresia “Hei, Google”,

Printre activitățile pe care asistentul virtual le poate efectua putem menționa:

- **Prieten de lectură și cercetare** – studenții sunt încurajați să ceară asistentului virtual diferite contexte lingvistice, precum: “Hei, Google! Care este definiția.....?“, “Hei, Google!, cum traduc.....în limba.....?“ Dacă dispozitivul este integrat cu un telefon mobil, o tabletă, laptop sau calculator, atunci asistentul virtual poate folosi site-uri sau linkuri, pe care în mod normal dispozitivele electronice le folosesc la căutare. “Hei Google, cine a fost Leonardo da Vinci?“ , “Hei Google, ce este stratosfera?“
- **Asistent pentru redactare**– cu *Google home*, studentul implicat în procesul de învățare a limbilor străine poate transforma activitatea obișnuită de învățare într-una mult mai antrenantă, implicându-se în conversații cu asistentul virtual, cerând sfaturi de pronunție, etc. de exemplu, un student poate pune următoarea întrebare: “Hei Google, cum se scrie corect cuvântul *micști*?“ De asemenea, asistentul virtual poate ajuta la îmbogățirea vocabularului, prin furnizarea unei serii sinonimice, sau a antonimelor unor cuvinte. Nu în ultimul rând tehnologia este dotată cu capacitatea de a oferi informații teoretice de gramatică a limbilor. În această situație, asistentul virtual are două posibilități: fie oferă un răspuns pe care deja îl cunoaște, sau poate conduce studentul către un website, pentru informații suplimentare. Realizăm astfel că tehnologia nu este doar un simplu dispozitiv IOT (Internet of Things), ci este dotat cu inteligență

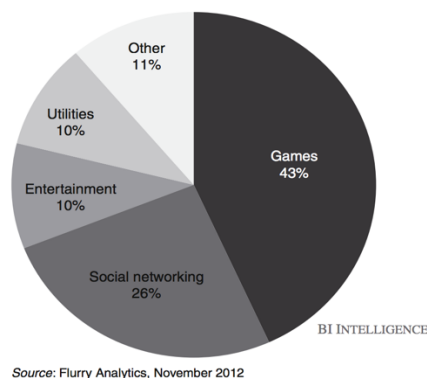
artificială, având capacitatea de a învăța lucruri noi, astfel încât la următoarea cerință, să fie capabil să furnizeze un răspuns pre-învățat, reproducându-l cu exactitate.

4. Dispozitivul *Google home* în cadrul orelor de limba română ca limbă străină

În general, trebuie să facem distincția între mobilitatea cursanților și tehnologiile mobile. Într-adevăr, cursanții pot fi implicați în procesul de învățare de la distanță, lucrând în fața calculatorului, ascultând înregistrări audio, în timp ce merg, conduc, sau se află la serviciu.

Chiar dacă acceptăm sau nu, procesul de învățare a limbilor străine are loc în două spații diferite: într-un mediu organizat, în cadrul școlii de limbi/ liceului/ universității, etc, sau de acasă. Cu toate acestea, cu cât suntem mai mobili, cu atât crește posibilitatea ca abilitățile noastre de comunicare să fie îmbunătățite.

Studii recente evidențiază faptul că pe glob, timpul alocat aplicațiilor de dispozitive inteligente, iar aici nu sunt incluse numai jocurile, ci și aplicațiile de dezvoltare a limbilor străine, care adesea iau forma unor jocuri, tocmai pentru a fi mai atractive, a ajuns la o medie de 43% din timpul total petrecut de utilizator pe Internet. Tendința, în ultimii șapte ani, a fost de creștere dramatică, ceea ce m-a determinat să cred că aceste activități de tip joc ar putea deveni viitorul metodelor de practică a limbilor străine [4].



Source: Flurry Analytics, November 2012

Figura 1. Timpul total, petrecut la nivel mondial, în fața calculatorului sau pe tehnologii inteligente

Jocurile pe calculator sunt dependente în general de comunicarea scrisă și orală și tocmai de aceea profesorii trebuie să profite de acestea, ca instrument de îmbunătățire a metodologiei de predare a limbilor străine.

Specialiștii în achiziția limbii străine ca limbă a doua L2, consideră că putem vorbi despre o prejudecată mono linguală în achiziția limbii L2. Această prejudecată se referă la practica de evaluare și măsurare a nivelului de cunoștințe de limbă acumulate exclusiv pe baza normelor mono lingvistice, chiar dacă respectivul cursant sau vorbitor, monolingv prin definiție, nu va fi niciodată capabil să atingă nivelul maxim de cunoaștere al unei limbi străine [5].

Dacă mă refer la cazul concret al orelor de limba română ca limbă străină, din cadrul Universității Româno-Americane, trebuie să explic modul în care dispozitivul *Google home* a fost utilizat cu succes, pe semestrul al doilea al anului universitar 2018-2019, în cadrul orelor de *Receptarea textului scris și vorbit*.

Inițial dispozitivul a fost folosit, doar pentru repetarea frazelor uzuale, pe care le exersam cu studenții, în timpul orelor de seminar *Buna dimineața!*, *Bună seara!*, *Noapte bună!*, *Cum te cheamă?*, *De unde ești?*, etc. Însă cu timpul am realizat că studenții sunt mult mai deschiși, în momentul în care dispozitivul electronic este utilizat, pentru că le oferă un nivel ridicat de încredere, conversația devine mult mai familiară, iar frecvența la ore este mult mai ridicată. Pe măsură ce avansam în semestru am realizat cu câtă plăcere se lasă antrenați în acest joc, ce în realitate înlocuiește clasicul exercițiu de repetare de fraze, cuvinte, structuri. De la acel pas, studenții au devenit tot mai interesați de aflarea sinonimiilor, antonimiilor unor cuvinte cu care erau deja familiarizați, încă din timpul primului semestru.

Concluzii

Atunci când ne referim la mediul de învățare a limbilor străine trebuie să admitem faptul că elementele multimedia joacă un rol important în evoluția unui student. Elementele vizuale pot oferi un context cultural pentru producția lingvistică, în timp ce suportul audio (audiția de înregistrări produse de vorbitori nativi) se pot transforma într-o adevărată poartă de acces pre comprehensiune. Nu în ultimul rând, lectura are un rol important în achiziția de vocabular.

Pegrum sugerează că valoarea producăiilor multimedia depinde foarte mult de capacitatea de lucru cu memoria cursanților, de stilurile lor cognitive, precum și de nivelele cognitive ale acestora. Deoarece în anumite situații o abordare multimedia poate distra atenția de la achiziția elementelor importante, precum noțiunile gramaticale sau vocabularul tematic. În același timp ele pot avea un efect invers, de încărcare cognitivă prea mare, în cazul în care cursanții procesează elementele auditive și vizuale în același timp. [6]

Astfel, ajungem în punctul în care trebuie să admitem că rolul dispozitivelor inteligente, precum cel analizat în studiul de față, este încă la început, deoarece încă nu avem dovada certă că pot fi eficiente în proporție foarte mare. Cu toate acestea, eficiența activităților de tip joc, din timpul orelor de limba română, sau în afara orelor de curs/ seminar, reprezintă un argument puternic pentru utilizarea acestor dispozitive în cadrul orelor de limbi străine.

Specialiștii companie Google recunosc faptul că scopul principal a fost dezvoltarea unei întregi serii de tehnologii, care ar putea fi antrenate să devină un fel de companion lingvistic al unei persoane. Au susținut tehnologia și cu un dispozitiv de identificare lingvistică (LangID), care poate distinge între perechi de limbi, cu ajutorul unor *rețele neurale recurente*.

Rolul lor este extrem de important în afara claselor de limbă străină, atunci când profesorul recomandă completarea și consolidarea unor noțiuni prin exerciții de practică acasă, mai ales în cazul în care cursanții sunt începători, sau au dificultăți de achiziție lingvistică. Evident maturitatea și gradul de conștientizare a problemei este foarte important, deoarece numai o persoană responsabilă va lucra individual acasă, la recomandarea profesorului.

Potrivit lui Anderson, Rourke, Garrison and Archer, prezența fizică reprezintă forța care contribuie la succesul experienței educaționale.[7]

Prezența umană include emoții, comunicare deschisă și coeziune de grup. Dacă ne dorim să transformăm mediul de predare/ învățare a limbilor străine, într-unul în care individul să se simtă confortabil și fericit, iar interacțiunea să se realizeze cu succes, atunci întreaga paradigmă lingvistică trebuie schimbată, iar noi ca profesori de limbi străine să devenim mult mai deschiși către tehnologia viitorului.

References

- [1] Leffa, V., 2009, *CALL as Action*, in the volume *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition*, Information Science Reference, 2009, p.44
- [2] Pegrum, M. 2014, *Mobile Learning – Languages, Literacies and Cultures*, Palgrave Macmillan, p.93
- [3] Rivers, W., 1979, *Learning a sixth language: An adult learner's diary*. *Canadian Modern Language Review*, 36, pp. 67-82.
- [4] Pegrum, M. 2014, *Mobile Learning – Languages, Literacies and Cultures*, Palgrave Macmillan, p. 114
- [5] De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*, *Second Language Acquisition* 24, Multilingual Matters Ltd., p.12
- [6] Pegrum, M. 2014, *Mobile Learning – Languages, Literacies and Cultures*, Palgrave Macmillan, p.103
- [7] Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105, accessed: http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf