

ROMANIAN – AMERICAN UNIVERSITY

**CROSSING BOUNDARIES IN CULTURE
AND COMMUNICATION**

**VOLUME 10, NUMBER 2
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	
Condiționări culturale în managementul românesc Roxana BÎRSANU	8
Turning the European Initiative into Reality – Focus on the EUROPASS CV Yolanda-Mirela CATELLY	15
Necropolitics and The Biafran War in Chimamanda Ngozi Adichie's <i>Half of a Yellow Sun</i> Roxana Elena DONCU	25
“From Japan, With Love”: <i>Frozen</i> and <i>Baymax</i> in Cross-Cultural Perspective Maria GRAJDIAN	35
La teoría estética de la salvación y el héroe ejemplar como condición obligatoria de la transformación Loredana – Florina GRIGORE – MICLEA	51
Prince Harry and Meghan Markle: Politics of Bloodline after Brexit Marina-Cristiana ROTARU	59
L’image de la femme dans les films de Jean-Luc Godard Mădălina-Maria TOADER.....	70
Espacios de duendes y demonios – lo sobrenatural en dos obras de teatro de Pedro Calderón de la Barca Ana-Maria ZAHARESCU-BADEA	80
 LINGUISTICS	
The acquisition of English phrasal verbs. A teaching perspective Adela-Mădălina MĂNTEȘCU (ADAM)	94
Assessing Students’ Disciplinary Content Knowledge in Selected Disciplinary Genres Mariana COANĂ.....	103
The acquisition of medio – passive constructions. A teaching perspective Adela-Mădălina MĂNTEȘCU (ADAM)	109
	3

Rolul neologismelor frazeologice în presa scrisă și audiovizuală Elena MUSEANU	114
The terminology of Pedagogy in the Facebook Age Cristina NICULESCU-CIOCAN	119
“Quarto potere” dei media e “quinto potere” del pubblico: il caso del Covid-19 Lucia PETRUCCI	127

LITERATURE

Signs of Translator Visibility in J.R.R. Tolkien’s <i>The Hobbit or There and Back Again</i> Roxana BÎRSANU	152
<i>Zuleiha deschide ochii către sine</i> Ana Mihaela ISTRATE	161
Proiecția femeii ca personaj în literatura universală Florina LEZERIUC	167

FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Geschlechterrollen im DaF-Unterricht. Eine Analyse der Serie Planetino. Ana Maria NEACȘU.....	176
Compatibilitatea competențelor specifice de comunicare ale studenților alolingvi la orele de limbă română Maria PRUTEANU	186
Dezvoltarea competențelor de lectură ale studentului-cititor în baza diverselor modalități de lectură Lidia STRAH	193

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, foreign language teaching and literature. 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 ◆

Condiționări culturale în managementul românesc

Roxana BÎRSANU
Universitatea Româno-Americană

Rezumat

Este deja un lucru cunoscut că economia mondială se află într-o mișcare continuă, generată și susținută de schimbările care se produc într-un ritm alert în toate domeniile care o alcătuiesc. Drept urmare, practicile și strategiile de management trebuie să se plieze pe cerințele în continuă schimbare ale principalilor actori și trebuie să ia în considerație aspecte precum motivația angajaților, situațiile de comunicare din ce în ce mai diverse, dar și implicarea tot mai susținută a societății civile. În această lucrare vom încerca să determinăm modul în care abordarea românească actuală de management organizațional a fost modelat de poziționarea geografică a țării și de influența regimului comunist. De asemenea, vom trece în revistă principalele stiluri de management practicate în România în perioada actuală.

Cuvinte-cheie

management, perspectivă culturală, comunicare, stil de management

1. Introducere

De-a lungul timpului, conducerea societăților umane s-a desfășurat cu respectarea unor legi scrise sau nescrise, care au asigurat evoluția lor și impunerea în fața altor comunități, cu un sistem de management mai slab sau insuficient dezvoltat. Istoria este presărată de exemple de lideri, a căror imagine a traversat secole și care și-au păstrat statutul de modele până în contemporaneitate. Astfel ajungem la clasică pereche management-leadership, ai cărei termeni sunt deseori discutați din perspective antagonice.

Lucrarea de față se axează pe conceptul de management ca element esențial care ghidează și controlează acțiunile umane. În context economic și organizațional, managementul, care are numeroase definiții în literatura de specialitate, poate fi rezumat drept procesul de soluționare a problemelor în vederea atingerii obiectivelor organizaționale prin intermediul utilizării eficiente a resurselor disponibile. Elementele comune care se regăsesc în majoritatea definițiilor sunt „resurse”, „obiective” și „în mod eficient”, ceea ce sugerează importanța managementului drept coloana vertebrală a oricărei organizații de succes.

Stilurile de management sunt una dintre componentele economiei cele mai expuse schimbărilor și mutațiilor din cauza mediului internațional care are o dinamică extrem de activă. Ele nu sunt niște structuri fixe, înțepenite în timp și spațiu. Este un lucru bine cunoscut că stilurile de management variază de la o țară la alta, chiar de la o companie la alta și suferă modificări în timp declanșate de noile realități. Printre factorii care influențează considerabil stilurile de management se numără cultura în care își desfășoară managerii activitatea (cu toate elementele care o alcătuiesc: tradiții, norme, valori, cutume etc.), tradiția locală de management, relația canonică dintre factorii organizaționali de decizie și forțele politice și instituționale locale. Așadar, o analiză a practicilor manageriale dintr-o anumită comunitate ar fi imposibilă în lipsa unei contextualizări care să ia în calcul măcar o serie dintre factorii amintiți. Acesta este rolul prezentării generale a câtorva repere istorice, culturale și geografice ale spațiului românesc, care au avut și continuă să aibă un impact major asupra abordării naționale de management.

2. Contextualizare socio-istorică

România a fost dintotdeauna un loc de întâlnire, de convergență a mai multor culturi, lucru care s-a datorat în mare măsură poziționării sale geografice. Drept urmare, cultura națională a fost supusă la numeroase influențe exterioare, încă din perioada medievală și chiar înainte de ea.

Aceste interacțiuni culturale de pe teritoriul României au dictat o abordare interesantă și o soluționare ingenioasă a ecuației identitate-alteritate. De-a lungul secolelor s-a observat pe de o parte o anumită reticență în adoptarea și acceptarea necondiționată a valorilor și ideilor aduse pe teritoriul românesc de către grupurile minoritare și de către străinii cu care interacțiunile erau inevitabile și chiar necesare. Scopul principal era păstrarea tradițiilor și a valorilor locale. Pe de altă parte se manifestă, sub formă vizibilă în diverse paliere ale realității românești, indiferent că sunt sociale, politice sau economice, un amestec aparte de expresii multiculturale. Ele nu reprezintă altceva decât interpretarea pe care românii au dat-o influențelor și interacțiunilor pe care le-au întreținut de-a lungul secolelor cu cei care, pe perioade mai scurte sau mai îndelungate de timp, au locuit pe teritoriul țării. Abordarea duală și, pe alocuri, antagonică, a acestor interacțiuni s-a manifestat de-a lungul timpului în aspectele cele mai variate ale existenței naționale, de la procesul decizional în viața de zi cu zi la soluționarea crizelor politice sau economice (Boia, 2007).

În epoca modernă, regimul comunist a lăsat o puternică amprentă asupra tuturor aspectelor realității și stilului de viață românesc, inclusiv a abordării de management. Una dintre principalele diferențe dintre stilurile de management occidental și cele din țările comuniste se referă la modul centralizat de conducere organizațională, cu implicații majore asupra deciziilor de management precum stabilirea strategiilor firmei sau capacitatea de a reacționa prompt la diverse evenimente economice și politice (Moore, 2010).

Naționalizarea din anii cincizeci a avut drept principală consecință faptul că în toate ramurile industriale, marile întreprinderi au devenit proprietatea statului.

Drept urmare, organele de conducere din aceste întreprinderi erau numite de către Partid. Sistemul meritocratic de avansare în posturile de conducere era inexistent, întrucât respectarea oarbă a ideologiei comuniste, și nu competența dicta deciziile de numire în astfel de poziții. Criteriile de promovare includeau mai degrabă gradul de implicare în susținerea propagandei comuniste și nu pregătirea și experiența posibililor manageri. Totuși, în marea majoritatea cazurilor, persoanele promovate în funcții de conducere în marile întreprinderi și instituții din România erau absolvenți de studii de specialitate. Situația aceasta s-a degradat însă în anii optzeci, când nepotismul și corupția au atins un nivel atât de mare, încât persoane de o incompetență crasă ajungeau în fruntea instituțiilor și a organizațiilor statului, cu consecințe devastatoare pentru eficiența lor economică.

În sistemul superior de educație predominau specializările tehnice, ca reflectare a preocupării aproape obsesive a comuniștilor pentru producția de masă. Din acest punct de vedere, România ajunsese să depășească până și Rusia, întrucât unul din trei studenți urmau studiile unei facultăți tehnice (Boia, 2009: 132). Ca obiect de studiu, managementul nu își găsea locul în programele de învățământ, auto-excluzându-se tocmai prin prisma principiilor care îl definesc și care erau demonizate de ideologia comunistă precum libera inițiativă, concurența loială sau creșterea eficienței

Astfel că managementul practicat în perioada comunistă se ghida mai degrabă după principii politice, economia fiind doar un instrument de implementare a ideologiei Partidului. Conform Mercioiu et al, având în vedere premisele greșite pe care se baza, dar și respingerea oricăror noutăți științifice provenind din alte state, în România managementul nu se axa pe niciun considerent de natură științifică, ci era politizat la cote maxime și guvernat de principii ideologice (1998: 55-56).

În perioada regimului comunist, managerii erau simple instrumente prin care regimul își îndeplinea obiectivele. Așa cum este și firesc, între manageri și sistemele pe care le conduc ar trebui să existe o interdependență, așa cum afirmă și Puiu (2011). Aceasta se traduce prin faptul că managerul este unul dintre principalii factori care contribuie la crearea sistemului, în vreme ce rezultatele activității lui depind de calitatea sistemului în care își desfășoară activitatea. Conform principiilor comuniste, această interdependență este redusă la minimum. Principala strategie care ghida managerii în conducerea instituțiilor/întreprinderilor care le erau încredințate era productivitatea. Îndeplinirea planurilor era prioritară, cu soluția extremă de falsificare a datelor atunci când realitatea nu reflecta standardele impuse de guvern.

În literatura de specialitate, stilurile de management sunt abordate din diferite perspective, cum ar fi autoritatea exercitată de manager, atitudinea față de subordonați, atitudinea față de responsabilitate, orientarea către producție și eficiență sau caracteristicile comunicaționale și stilul decizional adoptat în cadrul organizației. În mod evident, nu se pot aplica șabloane care să se muleze perfect peste situații și contexte diferite, dar, ca perspectivă generală, s-ar putea susține că, din punctul de vedere al atitudinii față de responsabilitate, managerii din perioada comunistă adoptau în mod constant stilul dominant.

De asemenea, în ceea ce privește autoritatea exercitată de manageri, stilul autoritar pare să reflecte cel mai bine orientarea generală a epocii. Ei „, adoptă în mod unipersonal deciziile privind obiectivele și mijloacele realizării acestor obiective. Ei sunt preocupați de realizarea sarcinilor, de controlul modului în care se execută sarcinile repartizate. (...) Un astfel de stil managerial reduce posibilitățile de dezvoltare profesională a subalternilor. Restrângerea acestor posibilități derivă din limitarea până la excludere a subordonaților de la adoptarea deciziilor” (Moga & Pasat, 2014: 3). Subordonații erau niște simpli executanți, managerii asumându-și autoritatea de adoptare a deciziilor, care erau pur și simplu transmise spre îndeplinire de-a lungul lanțului ierarhic vertical, de sus în jos.

Situația prezentată mai sus a suferit oarecare mutații după Revoluția anticomunistă din 1989, deși unul dintre efectele cele mai vizibile ale abordării comuniste de management este în continuare vizibil în organele de conducere ale instituțiilor de stat, în care managerii continuă să fie aserviți politic, ocupând și respectiv fiind demși din aceste poziții în funcție de orientarea lor politică.

În perioada de tranziție de la economia socialistă la cea capitalistă, managerii s-au confruntat cu o serie de provocări din diverse sfere, legislative, culturale, economice etc. Bratu (2001) propune următoarele tipuri de provocări cărora managerii din perioada de tranziție au trebuit să le facă față: lipsa unor structuri manageriale performante, utilizarea inefficientă a capitalului productiv deja existent, procesul greoi și netransparent de privatizare, lipsa unor politici coerente de dezvoltare economică, importanța exagerată acordată pieței ca instrument de reglare economică sau coordonarea inefficientă și insuficientă a atribuțiilor centrelor decizionale (Guvern, agenții naționale, Consiliul Concurenței etc.).

Unul dintre principiile agendei comuniste care supraviețuiește și în România actuală, cu rezultate pozitive însă, este atitudinea legată de ocuparea posturilor de conducere de către femei. O lucrare excelentă privind problematica emancipării femeii în comunism este semnată de Petruța Cârdei. Doctrina comunistă susținea egalitatea dintre bărbați și femei, dar substratul acestei preocupări pentru soarta femeilor nu era atât de benign și neinteresat pe cât s-ar crede: „Construirea noii societăți, care se dorea a fi una dezvoltată industrial, cerea după sine și creșterea numărului de muncitori, iar cum femeile erau un potențial uman puțin exploatat până atunci, implicarea masivă și directă a femeilor a fost oportună, mai ales că era mascată de dorința de a acorda drepturi egale în ceea ce privește munca” (2012: 77).

Cert este că odată cu implicarea tot mai activă a femeilor în politică și în acțiunile de susținere a propagandei comuniste, ele au început să acceadă în poziții de putere. Indiferent de motivele care au permis acest lucru, ascensiunea lor în astfel de posturi a continuat și în perioada post-comunistă, femeile care ocupă posturi de top management fiind în prezent un semn de normalitate în peisajul managementului românesc. De exemplu, în 2017 *Ziarul Financiar* arăta că în România exista cea mai mică diferență de salarizare între femeile și bărbații care ocupă funcții de top management dintre toate țările Uniunii Europene. În articolul menționat se arată că bărbații câștigă cu doar 5% mai mult decât femeile din posturi asemănătoare.

3. Stiluri actuale de management

Practicile manageriale sunt supuse unei influențe considerabile ale culturii locale, cu toate elementele sale componente. O distincție trebuie operată, cel puțin în cazul specific al României, între managementul corporatist și cel antreprenorial, deși ambele sunt concepte oarecum de dată recentă, care au fost implementate în managementul românesc abia în ultimii treizeci de ani, după căderea regimului comunist. O perspectivă destul de pesimistă, dar care reflectă încă, din păcate, abordarea de management – este drept, antreprenorial - este prezentată de Dania Șelaru: „Societatea noastră este una oligarhică, în care antreprenorul, managerul, șeful, trebuie ascultat și urmat. El cere loialitate și vrea oameni de încredere, nu caută performeri, pentru că oricum nu are nevoie, el știe cel mai bine ce are de făcut pentru a reuși, le va spune el celorlalți ce au de făcut” (2018)

Lucrarea de față, însă, se axează pe componenta evoluției istorice, așa că ia în calcul coordonata abordării manageriale ghidată în principal de această considerație. Așadar, particularitățile socio-istorice enumerate mai sus stau la baza faptului că, în prezent, în România există două tipuri principale de management, care reflectă două abordări dictate de contexte diferite. Pe de o parte sunt managerii care s-au format ca atare în perioada comunistă, cu o educație preponderent tehnică. Fiind educați într-o perioadă de restricții puternice privind inițiativa și libera exprimare, majoritatea managerilor din perioada amintită manifestă un comportament managerial mai degrabă autocrat. Așadar, astfel de manageri își asumă deplina responsabilitate a luării deciziilor și se așteaptă ca subordonații să le respecte și să le implementeze fără obiecții majore. De asemenea, politicile și principiile generale ale organizației sunt deseori mulate după opiniile și abordarea managerilor.

La cealaltă extremă se află noul val de manageri, extrem de ambițioși, cu o mai mare disponibilitate de a învăța și, în stil preponderent participativ, dispuși să stabilească mai degrabă o colaborare cu angajații decât să își impună părerile. Această categorie de manageri este alcătuită în mare parte din persoane cu studii superioare de management, care le conferă, drept compensație pentru posibila lipsă de experiență, avantajul cunoștințelor acumulate în mod structurat și organizat în domeniul lor de specialitate coroborat cu abilități crescute de comunicare și dezvoltare și cu ambiția de a-și demonstra valoarea.

Alinierea societății și a economiei românești la contextul global a determinat o serie de modificări importante la nivelul abordării de management. Din păcate, efectele regimului comunist se resimt încă în unele domenii, cum este cazul instituțiilor publice, în multe dintre ele managerii ghidându-se în continuare după principii perimate de management, cu efecte negative vizibile. Totuși, ca tendință generală, se observă conștientizarea tot mai mare în rândul personalului de management, fie el antreprenorial sau corporatist, a faptului că succesul organizațional depinde semnificativ de abordarea managerială. De asemenea, se observă alinierea la practicile internaționale de management cu luarea în considerație a adaptării lor la specificul cultural local ca instrument esențial de funcționare locală eficientă.

4. Concluzii

Conceptul de management reflectă o preocupare a comunităților umane de stabilire a ordinii, de control și coordonare care conferă stabilitate și structură în situații care altminteri ar fi dominate de haos. Evident, varietatea preocupărilor și a situațiilor care necesită implementarea unui sistem de management variază în mod copleșitor, ceea ce impune și adaptarea abordării de management de la caz la caz. Prin extensie, managerul devine persoana căreia îi revine sarcina de a coordona activitatea unui anumit grup de persoane, într-un context dat, cu resursele disponibile, într-un mod care să conducă la obținerea unor rezultate pozitive atât pentru organizație, cât și pentru membrii săi.

Deși în literatură s-au identificat taxonomii și s-au realizat clasificări ale diverselor stiluri de management luându-se în calcul o serie de variabile și componente ale sistemului de management, stilurile de conducere îmbracă forme mixte, hibride, care sunt consecința unei multitudini de factori. Dintre aceștia, un rol covârșitor îl are contextul cultural, cu elementele sale sociale, istorice și geopolitice. Sub influența acestora, stilurile de conducere suportă modificări și pe axa temporală, la rândul ei supusă presiunilor create de evoluția rapidă a contextului economic, politic și cultural global.

Așa cum am arătat mai sus, în decursul a peste jumătate de secol, în România abordarea managerială a prezentat un parcurs nelinear, care a fost determinat de evenimente istorice majore, cu implicații profunde asupra întregii societăți. Așa cum este și firesc, după căderea regimului comunist în 1989 managementul românesc se aliniază treptat la trendurile internaționale. Acest lucru este dictat nu doar de dorința de integrare în mișcarea economică globală, ci și de evoluția realității economice naționale ce impune o abordare de management care trebuie să fie în concordanță cu cerințele și necesitățile actuale.

Referințe

- Boia, Lucian (2007). *Romania. Tara de frontiera a Europei*. Humanitas.
- Bratu, Ioan (2001). „Criza managementului românesc în perioada de tranziție”. În *Romanian Journal of Economics*, Vol. 13(2(13)). 140-150.
- Cîrdei, Petruța (2012). „Femeia comunistă între realitate, doctrină și propagandă”. În *Annals of the University of Bucharest. Political science series*. 14(2). 75-86.
- Mihai, Adelina (2017). „O femeie manager din România câștigă cu 5% mai puțin decât un manager bărbat”. În *Ziarul Financiar*, 7 martie 2017.
- Mercioiu, Vasile et.al. (1998). *Management comercial*. Editura Economică.
- Moga, Lavinia, Păsat, Alina (2014). „Stiluri de conducere și comunicare managerială”. Consultat la [https://www.academia.edu/7054195/ Stiluri_de_conducere_si_comunicare_manageriala](https://www.academia.edu/7054195/Stiluri_de_conducere_si_comunicare_manageriala), la 11 ianuarie 2020.
- Moore, Karl. (2010). „Globalization and the Cold War: The Communist dimension”. În *Management and Organizational History*, 5(1). 5-17.

- Puiu, Alexandru. (2011). „Stiluri de conducere. Tipuri de manageri” În *Revista Strategii Manageriale*, Vol. nr. 4 (14). 5-16
- Șelaru Dania. (2018). „Cu sinceritate despre managementul românesc”. 13 martie 2018.<https://revistacariere.ro/leadership/contribuitori/cu-sinceritate-despre-managementul-romanesc/>

Turning the *European Initiative* into Reality – Focus on the *EUROPASS CV*

Yolanda-Mirela CATELLY
UPB-FILS-DCLM

Abstract

For over a decade our country has become a full member state of the European Union, which has meant a series of deep changes in all the domains of human endeavor, including education. Currently, the Europass CV is in general use in approximately 30 countries, as it has proved to have a series of major advantages. Therefore, it is one of the roles of the academia to provide support to the future graduates to develop their appropriate job application package of documents, which should include a widely-recognized CV and an appropriate cover letter, as well as preparation for job interviews. The study will thus include both a discussion of the Europass CV pros and cons, and a proposal of a model approach to the teaching of it within an ESP course for engineering students, as a means of updating the course book content.

Keywords

European Initiative, Europass CV, job application documents, ESP

Motto:

*Did you know a recruiter spends an average of 20 seconds
before deciding to either discard your engineering CV or continue reading?*

Sternik, K., Zagniński, I., Szczepanski, M.

1. The CV writing soft skill - paper focus and theoretical background

In the contemporary society, which has become quite globalized, with a labour market that imposes more or less similar expectations from newly hired university graduates, in the domain of engineering including, the job application package represents an important criterion of selection.

In order to improve and accelerate the efficiency of recruitment (inter)nationally, one useful tool is represented by the document named the *Europass CV*, particularly in Europe, and especially in the European Union countries.

As known, Romania has become a Member State of the EU ever since 2007, an event with rich consequences upon the possibilities provided to the citizens of

our country in terms of identifying job opportunities beyond the strict boundaries of their fatherland.

It is one of the expectations from the university to endow the future engineers – as the case goes in the educational context described in this paper, viz. a well-ranked technical university in Bucharest – with the soft skills required in order to design and update constantly the job application documents at the level of the European Community.

This is evermore true since after the recent recession periods major employers can no longer afford spending too much on such in-service training in the area of soft skills, but they still expect new graduates in search for first employment to possess such abilities.

The Europass CV is a useful document, which is in use in over 30 countries, given the significant advantages it offers. As pointed out in EU and similar presentation sites (Europass Osterreich, 2018), the need emerged several years ago to design a document that should be “clearly and easily understood throughout Europe”, having as its main role providing help to European citizens to present their qualifications, work experience and skills in a quite standardized format, which should be widely accepted and recognized across the continent.

There are actually five documents within what has been called the *Europass Initiative*, namely:

- Europass Curriculum Vitae
- Europass Language Passport
- Europass Mobility
- Europass Certificate Supplement
- Europass Diploma Supplement

In our paper, the focus will be on the Europass CV, seen as one important document which is a significant selection criterion for recruiters, alongside with the Cover Letter and the job interview.

Currently, the situation as regards acceptance of the Europass CV format in various countries is not legally imposed; it is still a matter of subjectiveness, as there are numerous other templates, more or less standardized or individually tailored to be found/recommended internationally, in function, of course, of the level of the job, the applicant’s previous work history, the field/domain in which the job appears and so on.

Several *features* of the Europass CV, pros and cons, as well as major views of experienced authors/sites of recruitment at (inter)national level are presented below, as they can be useful in designing the course materials meant to sensitize the engineering students as regards the CV writing soft skill, not only at the beginning of their career, but also as a lifelong ability – in fact, this is the main aim of the approach proposed in this study.

It is important to show (European Union, 2019) that the Europass CV is “in free access and can be used by anybody, irrespective of his/her nationality or country of residence”. These places using this document among the rights of any citizen of the EU – or of the world, for that matter!

Moreover, it is implemented, according to the same site, in the following contexts: (i) European Union (Member States, candidate and potential candidate countries); (ii) European Free Trade Association / European Economic Area (Iceland, Liechtenstein, Norway and Switzerland).

But what makes the Europass CV worth being studied and recommended to young graduates of universities – and not only! – by numerous authorities in recruitment?! Why has it turned into a real successful instrument over the last years?! There are numerous voices speaking in favour of it, so the focus in this study will be, in a selective manner, only on certain major advantages, as they have gradually emerged from the experience prompted by practice.

On the other hand, there are certain objections – for some situations and contexts – to the Europass CV capacity to present the applicant properly, and these will be reviewed as well. Such criticisms will also be discussed with the students within the proposed approach, with a view to developing the trainees' critical skills and awareness of the dynamics which characterizes the requirements in terms of the job application package.

Thus, as shown by some experienced recruiters in Europe (CEDEFOP, 2016a), there is huge uploading compatibility of job portals or databases Europewise. It is therefore reported that over “65 million Europass CVs have been completed since 2005”. The service of connecting is easy and free of charge, and any company adopting this system will “gain visibility and a competitive advantage when recruiting”.

There are certain external evaluation documents of the Europass (CEDEFOP, 2013), which point out to two aspects:

- The success of Europass is proven by a “sharp rise in the awareness, use and appreciation of Europass documents (particularly the Europass CV)” for a number of considerations, such as: “professional look, international recognition and convenience”;
- It also “increased the transparency of skills and qualification”.

Consequently, some of the main recommendations included are that the Europass should be maintained and funding be adequate, including from national sources - for sustainability.

There is one important aspect when someone chooses to use the Europass CV, and this is the necessary *awareness of cultural differences* among the countries where this document is supposed to be used, crossing boundaries, as pointed out in the literature (Modelocurriculum.net, 2010-2019). The students should be made aware of such sensitive local aspects to be detailed in their CVs in function of the country for which the document is prepared, in terms of length, focus etc.

The Europass CV has been widely used and there are resources presenting testimonials in this respect (CEDEFOP, 2016b), with people being invited to participate in contests with prizes and share their positive experience with using this document. Students should be suggested to study such testimonials and thus get some hands-on experience to apply in their own documents. The style and forum-like tone of the testimonial competition respondents are generally friendly

and devoid of pompousness, with high chances to be useful to any reader seeking for advice.

Tips and hacks can be found in many resources, as it is not enough, we believe, to ensure only a template. What matters most is to provide support to the applicants to fill in the rubrics of such a template in an expected, appropriate manner, and even be able to attractively present the content for the recruiter's experienced eye.

The teacher's duty is, therefore, to point out to the learners on the fact that they should select those pieces of advice that could enhance the chances of success in their particular situations.

Needless to say that tips may refer to a multitude of aspects, which means that in the rather limited time of the CV-focused classes it is not possible to cover them all. However, it is of paramount importance that the trainees' ability be formed in order to follow advice selectively and critically, so the tasks in class should encourage reflection and selectivity.

The Europass CV comes with both the template and Instructions on how to best fill in the rubrics. However, beyond these guidelines, there are a lot of authors that stress certain important components. For instance, the literature (Doyle, 2019) is rich in tips regarding the following:

- Reviewing previous examples of CVs, to be used as guidelines;
- A logical and clear manner of presenting personal information;
- Conciseness, which is aimed at by selectively giving up obvious information and by focusing only on the relevant skills /qualifications for the particular job envisaged by the applicant;
- Adapting the CV content to the job profile, highlighting assets for that particular situation.

Like in a game of puzzle, an applicant should be able to put together, in a creative manner, a multitude of elements, such as knowledge about the cultural differences, as emphasized in the CV tips literature available (Mills, 2018). What to include *versus* what to avoid will differ from one European country to another - this is shown in this selection of advice pieces, meant to point out to the differences in norms from France to Britain or Spain, for instance.

A useful global picture of such differences is given in the literature (Studentnews.eu, 2019), which presents in a tabular form the main differences in terms of the Europass CV in comparison with other formats in 32 countries of Europe, including Romania. The key criteria appearing in the table heads are as follows:

- "Is it standard to include a photo on the CV?"
- "Is there a preference for handwritten applications?"
- "Europass CV widely used and accepted?"

This is a useful resource that can be used in the ESP classes focused on CV writing, as it sensitizes the trainees in terms of cultural and other differences to be taken into consideration to reach success in the job application effort.

The tips for Romania confirm the fact that the above mentioned site relies on huge experience acquired by specialists from those respective countries, which can

be seen from the tips provided in the table. As to the photo, it is unnecessary, unless specified by the employers; the preference goes clearly towards printed applications. The Europass format CV “is not widely used and accepted”, although highly recommended, particularly for higher education graduates.

There are rich resources on CV writing tips on YouTube, as well (Europass Austria, 2016), which can be assigned as study material outside the classroom for the students, or they can be turned into class tasks focused on video/audio skills development.

In the same vein, there are tips for Europass CV writing in Romanian (Serban, 2018), that can add to the necessary information an applicant should be aware of as far as the following are concerned: models of CVs, filling in the rubrics optimally for Romania, avoiding clichés, recommendable attitude (e.g.: never complain about previous job experience!) and many other pieces of advice which, although in Romanian, could be useful to the students even for the time when they are supposed to write their CV in English.

As with any objective analysis of a phenomenon, the literature on Europass CV also points to some *critical* opinions, from various angles and perspectives. We maintain that it is really useful to get the students find out about such views as well, in order to develop their critical ability to select information and adapt it to their individual needs/contexts. It is a useful awareness raising exercise to have the trainees discuss negative aspects, thus contributing to their capacity to select/adapt information of any kind to certain particular conditions.

After all, the main goal of the teacher’s approach is twofold, namely: (i) to sensitize the students as to the template, instructions for completion and basic standard filling in, and (ii) at a higher level, to get the trainees to personalize, extract the essential information, avoid clichés – a major risk when they are in search for a so-called originality, which can be wrongly understood due to their lack of information, all this done accurately from the linguistic and stylistic viewpoints, in a concise manner and observing cultural differences appropriately to the context profile.

Among the *limitations* seen by different authors as far as the Europass CV is concerned, the following are perhaps worth mentioning. Firstly, the fact that it may “depersonalize the candidate”, as shown in the literature (Melt Group, 2015). Moreover, using the Europass CV could be, the author believes, a sign that the candidate is used to this format and there are lower chances that certain features that may be real assets could pass unnoticed, diminishing the selection chances of the applicant. Again, this is a very subjective field of personal opinions, therefore it is difficult to comment in general, as for each particular context there are notable marked differences.

An interesting viewpoint comes from a recent source (Relocateme.eu, 2019), which refers to cases when candidates apply for higher level/echelon positions in IT, for instance, specifying that the format lacks the possibility to mention certain “must-haves for software engineers”, for example GitHub, Stack Overflow and so on. At such a superior level, previous “jobs applied for” should be included, and the photo can be missing, giving valuable space for more pertinent/specific content.

The author lists elements that would be of real importance for the recruiter in the case of high tech positions applications, such as: “What companies your tech candidate has worked for; When and how long; What he/she was doing for each company; Which technologies/tools were applied”.

To conclude at this point, the current labour market context encourages universities (in the context here this is applicable to the ESP classes) to act with a view to developing those soft skills particularly needed by the would-be job applicants.

Therefore, it is the instructors’ first aim to update teaching materials and introduce awareness raising activities, mainly focused on the manner in which students should be able to turn any type/personal information into a text that should be persuasive enough to ensure them a satisfactory position on the job market.

Subsequently, in this process the students will also hopefully develop an ability to stay tuned to whatever new elements may appear in their professional contexts, in this particular case, any new templates for CVs. Such a complex skill (involving reading and writing subskills, as well as the fine tuning component to selective updating of knowledge) is obviously a transferable one, and it can be extended/applied later to other areas of activity of the young graduates at their workplace.

2. Embedding Europass CV teaching in the ESP course – proposed approach description

The approach proposal to the teaching of writing the Europass CV that is presented in this section has been developed throughout several years and used as a complementary material to the course book in use (Blandu et al., 2004) with second year students at bachelor level in the Bucharest Poly. It has been consistently improved and new tasks were piloted, as a means of updating the book content.

In terms of the framework of pedagogical principles underlying the teaching of the *English for Professional Communication* course, including the unit dedicated to CV writing, the main paradigms belong to the communicative methods, enriched up to the level of becoming an innovative eclectic approach, accepting and incorporating traditional views reconsidered in a contemporary manner.

There is integration of skills, in chains of activities that reproduce the real-life logical sequences, with receptive reading and listening skill further moving into productive zones of speaking, and finally writing.

There is a smooth progression from forms of controlled practice towards free production of written texts, with the necessary amount of linguistic and stylistic support, in function of the group level.

As with any writing focused activities, the approach to the writing of the Europass CV is rather time-consuming, extending up to four two-hour seminars, but this is time spent in a worthwhile manner, as it is centred on an authentic type of task, coming at the right moment in the formation of the trainees, as in their second year at bachelor level most of them start searching for part-time/flexi jobs,

especially in IT, as the case is in the described context, that of Computer Science learners studying in English as the medium of tuition.

The approach has a subsidiary role in *motivating* the trainees, as the CV format and requirements actually translate the kind of expectations the job market has from the students. Thus, they can reflect on where they are in terms of qualifications, skills, of both the hard and soft type, giving them the urge towards self-improvement and development, which will necessarily be reflected in their improved CVs.

The main features of the educational context comprise the following aspects. Firstly, the students are both Romanian natives but mainly foreign students from a variety of educational and cultural backgrounds, which increases the importance attached to the intercultural differences to be taken into consideration during the ESP course. Over 45% of them are ready to take jobs or already have one in their second bachelor level year of study, therefore a good CV is a motivating aspect in class.

Next, the course book used as a backbone of the second year syllabus source, which is massively supplemented/adapted by most teachers in accordance with the concrete needs of their groups and/or their scientific research interests, aiming to improve the quality of the instructional process, dates as early as 2004.

Finally, the unit focused on CV writing in the course book provides a series of activities based on the same pedagogical principles as the original materials included in this approach, but the examples are quite outdated. They are still useful for the initial steps in the discussion of CV writing, but most of the tasks should be replaced with the implementation of the Europass CV centred ones, as we are getting closer to the third decade of the century.

It is worth mentioning that the proposed approach has a flexible modular structure, in that it comprises three main stages, each of them with a clear-cut rationale underlying it. However, variations are encouraged, as long as they are justified pedagogically by the context features prompting for them.

For each stage, a brief description of the tasks is provided, followed by the rationale of its design. Thus, the first part – the template discussion stage – is meant to get the students closer to the Europass CV topic/template. An elicitation is initiated by the teacher, in order to find out, in an *ex abrupto* manner, what level of knowledge the students have about the CV writing process and expectations.

If there are students who can share their experience in terms of writing their CV for a particular job, they are given a chance to present aspects such as: template/model chosen, reasons for their choice (it was recommended/specifically required by the employer, it was the first available online, someone advised them to use it etc.), what criteria they considered important in designing it, whether they were successful at the time they used it in real life and so on.

The follow-up tasks at this stage send the learners outside the class in order to search for information about Europass CV writing in their countries of origin. The aspects of interest refer to the following: how popular is the Europass CV in different countries, comparisons with other contexts, other CV types that are in use/recommendable for various places.

In class, the results of searches are then presented orally, and comparisons are carried out among the various types of documents, with pros and cons emphasized. Tips on how to write an acceptable CV are collected and presented, as well, with a view to supporting the trainees to develop their selective skills in a critical manner and never take things for granted simply because they appear online.

The second stage consists in the Europass CV and Instructions analysis, as reading tasks, followed by speaking, based on genre awareness raising questions. This preserves the course book spirit and pedagogical views, which is meant to avoid confusing the learners, who are already used to proceed to such task formats. Rationales, it is quite useful for the students to practice instructions reading and further applying the content by writing personalized CVs.

Alternatively, mention should be made of the fact that in many cases the Instructions are not enough for the students to be able to draft documents answering to the employers very high expectations. Therefore, students should be given support in terms of exposing to a multitude of tips from various resources, that they should read, sieve and select the appropriate recommendations that match their *own* contexts.

In the second place, a range of models of completed Europass CVs are given for different levels in the engineering profession, in terms of age, training, previous experience, with the trainees studying them and comparing the ways information is structured, what aspects are stressed in each of the cases – a useful reading and speaking chain of activities that aims to finely tune the students' capacity of selection.

Supplementary input can originate from video/audio resources, such as YouTube – which represents a good way of getting the learners used to working on their own, outside the somehow artificial classroom environment.

If for the first two stages the main focus is on controlled practice, with a lot of guidance and teacher feedback during the process of analysis, at the third – and last stage, that of learning by doing, free production comes to the fore.

To begin with, students are given Europass CVs produced by various people, and the task is to correct the mistakes they can spot – pair work is advisable here, as it encourages sharing and communication.

The follow-up is that the students should draft an essential DOs & DON'Ts list from what they have noticed. It is a valuable awareness raising activity that goes beyond the mere writing and asks the students-writers to reflect on their own writing process.

The steps that follow are meant to refine the skill of CV writing; there are several possibilities, as follows:

- Either the students are given the same job description and personal information about the applicant, and they compete in drafting the best match between requirements and features of the applicant, or
- Each student personalizes their CVs in response to the same input information about the job demands.

It is advisable and challenging that at this stage contests of best CVs be organized, with voting and arguments provided by the students in favour of the best document – a motivating rewarding type of activity. If correction by the teacher is carried out in real time under the document camera, all the trainees can simultaneously see the error correction process, which reduces the time spent and enhances the activity effectiveness. It is a lesson for the students who can learn how to correct their own written products.

Supplementary language and style focused activities can be introduced at this level, with the requirement that all the trainees turn the same given information into Europass CV text.

The freest production phase would be to ask the students to write their CV for the real conditions, alongside which they imagine themselves evolving in their career in 3 or 5- or 10-years' time.

Alternatively, each student writes two CVs for two different jobs in IT, with many profile differences, but using their own personal data, emphasizing each time different aspects in order to best match the two jobs very different requirements.

3. Open conclusions

There are many possibilities in designing such tasks, once the pedagogical framework of principles is clearly set out. The need for modernizing older materials is essential, and the goal of developing lifelong transferable and useful soft skills takes precedence over many other objectives that should be given priority in the case of an ESP course when we are approaching Horizon 2020.

The main purpose of the proposed approach is therefore to support the students not only in becoming able to write a successful CV by turning personal information into an appropriately designed document form, but also to endow the future professionals with the essential abilities of staying alert and analytical, throughout their entire career, find out about changes and adapt to them in a manner that should contribute to their success.

They should clearly understand that the art of selling themselves is feasible, but with some consistent effort. Moreover, the skills of personalizing a document while still observing basic accepted rules could be useful in their activity by and large.

To close the cycle and look back to the motto of this study, coming from a company of recruitment in engineering with over 10 years of experience in the field (Sternik, Zagniński, Szczepanski, 2019), it is the teacher's role to help the students to win after the 20 seconds given by an experienced recruiter to their CV – and to get the job they have applied for, by writing a successful Curriculum Vitae.

References

Blandu M., Catana, S., Cately, Y.M. et al. (2004). *English for Professional Communication*, Bucharest : Politech.

- CEDEFOP. (2013). *How is Europass doing, anyway? Results of the external evaluation of Europass*. URL: https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/europass_magazine_4.pdf. (April 17, 2019)
- CEDEFOP. (2016a). *Europass CV. Benefits for businesses*. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/europass-cv-benefits-businesses>. (March 7, 2019)
- CEDEFOP. (2016b). *Europass Testimonials Competition*. URL: <https://europass.cedefop.europa.eu/testimonials-page>. (January 17, 2019)
- Doyle, A. (2019). *Europass Curriculum Vitae Writing Tips*. URL: <https://www.thebalancecareers.com/europass-curriculum-vitae-writing-tips-2060336>. (April 17, 2019)
- Europass Austria. (2016). *Europass CV*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8GHp4F7KuPw&feature=youtu.be>. (April 17, 2019)
- Europass Österreich. (2018). *Europass at a glance*. URL: <https://www.europass.at/en/what-is-europass/> (April 7, 2019)
- European Union. (2019). *General Questions on Europass*. URL: <https://europass.cedefop.europa.eu/europass-support-centre/general-questions-europass> . (April 7, 2019)
- Melt Group. (2015). *Why you should not use the Europass CV*. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/europass-cv-benefits-businesses>. (April 17, 2019)
- Mills, M. (2018). *How to prepare your CV for a job in Europe*. URL: <https://www.cv-library.co.uk/career-advice/cv/how-prepare-cv-job-europe/>. (February 17, 2019)
- Modelocurriculum.net (2010 – 2019). *The CV in Europe*. URL: <https://resume.modelocurriculum.net/the-cv-in-europe.html>. (September 7, 2018)
- Relocateme.eu (2019). *The Europass CV doesn't work for European tech companies anymore*. URL: <https://relocate.me/blog/resume-interview-tips/the-europass-cv-doesnt-work-for-european-tech-companies-anymore/> . (March 17, 2019)
- Serban, A. (2018). *Ce înseamnă un CV Europass – model și sfaturi de redactare*. URL: <https://bundeangajat.olx.ro/ce-inseamna-un-cv-europass-model-si-sfaturi-de-redactare/>. (January 7, 2019)
- Sternik, K., Zagniński, I., Szczepanski, M. (2019). *Space Individuals*. URL: <https://spaceindividuals.com/engineering-cv-tips>. (April 7, 2019)
- Studentnews.eu. (2019). *Format CV*. URL: <https://work.studentnews.eu/s/3695/75535-Format-CV.htm>. (April 7, 2018)

Necropolitics and The Biafran War in Chimamanda Ngozi Adichie's *Half of a Yellow Sun*

Roxana Elena DONCU

University of Medicine and Pharmacy "Carol Davila", Bucharest

Abstract

*After Nigeria became independent in 1960, the divisions engendered by the long history of colonialism as well as the artificiality of borders imposed by the British led to a three-year civil war following the Igbo-led military coup in 1966. In her novel *Half of a Yellow Sun*, Chimamanda Ngozi Adichie depicts the events leading to the Biafran war and the horrors of the "war of starvation" through a poliphony of voices from different social backgrounds as well as through a metatext, a book called *The World Was Silent When We Died*, excerpts from which are inserted at the end of certain chapters as a comment on colonial and postcolonial politics. Thus, the novel turns into a large-scale historiographic metafiction that documents the transition from the early postcolonial state to what philosopher and political theorist Achille Mbembe called "necropolitical" systems of domination.*

Keywords

Nigerian Civil War, historiographic metafiction, necropolitics

One of the most popular African American writers today, Chimamanda Ngozi Adichie owes her literary fame partly to her charismatic personality, and partly to the literary style she has developed, following her illustrious teacher, Chinua Achebe, yet at the same time managing to include her own distinct feminist perspective. There is a specific relation to the past that her novels and short stories forge, in which historicism is largely absent. The past lives on in the present in a kind of organicist fashion¹, through the stories of grandchildren who carry on the legacy of their ancestors, or through memory, that inconstant, ever-changing archive of human history.

¹ This view of history is specific for the Igbo community in Nigeria. Achebe explains that the Igbos regard culture as dynamic, non-normative and non-prescriptive. In anthropological terms, the focus is less on structure and more on individual agency. This is how Achebe describes the cultural worldview of the Igbo community: "The Igbo believe that art, religion, everything, the whole of life are embodied in the art of the masquerade. It is dynamic. It is not allowed to remain stationary. For instance, museums are unknown among the Igbo people. They do not even contemplate the idea of having something like a canon with the postulate: "This is how this sculpture should be made, and once it's made it should be venerated." No, the Igbo people want to create these things again and again, and every generation has a chance to execute its own model of art." (2012: 49)

Adichie herself acknowledges the net of interconnected reasons that have prompted her to write about the Biafran war:

Eight years before I was born [my grandfathers] died in Biafra as refugees after fleeing hometowns that had fallen to federal troops. I grew up in the shadow of Biafra. I grew up hearing 'before the war' and 'after the war' stories; it was as if the war somehow divided the memories of my family. I have always wanted to write about Biafra not only to honor my grandfathers, but also the collective memory of an entire nation. Writing *Half of a Yellow Sun* has been my re-imagining of something I did not experience but whose legacy I carry. It is also, I hope, my tribute to love: the unreasonable, resilient thing that holds people together and makes us human. ("The Story Behind the Book", n.d.)

To be sure, the Biafran war a highly traumatic experience for the Igbo ethnic community, to whom Adichie belongs. Chinua Achebe, also of Igbo descent, wrote in his memoirs of the Biafran war, *There was a country. A Personal History of Biafra*, in his usual pithy style, that "the Biafran war changed the course of Nigeria" and furthermore, "it was a cataclysmic experience that changed the history of Africa". The reasons Achebe gives for writing his memoirs are strikingly similar in meaning to those of Adichie. While Adichie, as a child of the war, feels it is her duty to remember the traumatic experience of her family, Achebe, as a witness, states that "It is for the sake of the future of Nigeria, for our children and grandchildren, that I feel it is important to tell Nigeria's story, our story, my story." (2012: 14)

Achebe's account of the reasons that led to the Nigerian Civil War goes back to the early post-colonial period, when Nigeria became independent. Similarly to Salman Rushdie's fictional account of the partition of India (and its becoming independent) in *Midnight's Children*, Achebe's view is that Nigerian independence had been compromised from the beginning by the traces of its colonial past. To be fair, Achebe's account of colonial politics is by no means entirely negative or heavily ideological: he acknowledges that education as an ideal came to Nigeria with the British colonizers. And in what may sound like a piece of "heresy", he admits that "The British governed their colony of Nigeria with considerable care. There was a very highly competent cadre of government officials imbued with a high level of knowledge of how to run a country." (2012: 40). Aware of the inter-ethnic tensions, they had divided Nigeria into the Northern, Eastern and Western regions. After the second world war, when the fights for independence became stronger in the colonies, and the British were left without the financial means to maintain their empire, they wanted to retain control by making sure that state power would be taken over by the Northern faction, which was loyal to the British. The first general elections were rigged, and as Achebe sadly notes, "Nigerian independence came with a British governor general in command, and [...] popular faith in genuine democracy was compromised from its birth." (2012: 44) He goes on to note that "The social malaise in Nigerian society was political corruption. The structure of the country was such that there was an inbuilt power struggle among the ethnic groups, and of course those who were in power wanted to stay in power." (2012: 45)

In the same vein, the excerpts from the book within the book – one of the characters in *Half of a Yellow Sun*² is writing a novel about the war entitled *The World Was Silent When We Died* explain the British's preference for the Northerners:

The British preferred the North. The heat there was pleasantly dry; the Hausa-Fulani were narrow-featured and therefore superior to the negroid Southerners, Muslim and therefore as civilized as one could get for natives, feudal and therefore perfect for indirect rule. [...]

The humid south, on the other hand, was full of mosquitos and animists and disparate tribes. The Yoruba were the largest in the Southwest. In the Southeast, the Igbo lived in small republican communities. They were non-docile and worryingly ambitious. (Adichie 2007: 136)

Often compared to Tolstoy's *War and Peace*, *Half of a Yellow Sun* does justice to that comparison by trying to paint as large a canvas of the Nigerian Civil War (or the Biafran War, as some call it) as possible. It documents a series of terrifying episodes, showing how they traumatically affected the lives of ordinary people. At the same time, the tragedies of particular people, narrated through individual characters are reflected upon in the metatext of the novel, "The Book" about the Biafran War, whose author remains unknown until the very end of the novel. These excerpts are inserted at the end of certain chapters and include historical and political interpretations of the causes that led to the proclamation of Biafra, the independent republic and then to the conflict that in the Western world became synonymous with starvation.

Half of a Yellow Sun is structured poliphonically, including the voices of a handful of narrators of different social backgrounds, who recount their experience of the war from more points of view. This heteroglossia, the attempt to include both the lower social strata (represented by Ugwu) and the rich cross-section of Nigerian society (represented by Olanna, the daughter of a rich Lagos businessman, Chief Ozobia) is part and parcel of Adichie's literary credo, which she outlined in *The Danger of a Single Story*³. Another voice is that of Richard, the white British expat who falls in love with Olanna's twin sister Kainene, a journalist bent on writing a novel about Nigeria. The ideological disputes around Nigerian nationalism and Igbo secessionism are depicted through the social interaction of a

² The title evokes the emblem of the secessionist Eastern Nigerian State, The Republic of Biafra.

³ In her TED talk, *The Danger of a Single Story*, Adichie argues that stories are linked to power, and whoever tells the story of a people, has power over the representation of that people: "It is impossible to talk about the single story without talking about power. There is a word, an Igbo word, that I think about whenever I think about the power structures of the world, and it is 'nkali'. It's a noun that loosely translates "to be greater than another". Like our economic and political worlds, stories too are defined by the principle of 'nkali'. How they are told, who tells them, when they're told, how many stories are told, are really dependent on power." (7 Oct. 2009)

group of Nigerian intellectuals at the University of Nsukka, the most prominent of whom is the radical mathematics professor Odenigbo.

The picture of the pre-war Nigerian society that emerges from the first chapter is one of a deeply divided one. Ethnic divisions are reinforced by social and class differences. The deep rift between the living conditions of villagers like Ugwu, a thirteen-year-old boy who comes to serve as Odenigbo's houseboy and middle-class Nigerian intellectuals becomes apparent in the first chapter. Ugwu's introduction to the world of household appliances is as funny as it is appalling:

When he saw the white thing, almost as tall as he was, he knew it was the fridge. [...] He opened it and gasped as the cool air rushed into his face. Oranges, bread, beer, soft drinks: many things in packets and cans were arranged on different levels, and on the topmost, a roasted shimmering chicken, whole but for a leg. Ugwu reached out and touched the chicken. The fridge breathed heavily in its ears. He touched the chicken again and licked his finger before he yanked the other leg off, eating it until he had only the cracked, sucked pieces of bones in his hand. (2007: 16)

In a similar fashion he wonders at every object and technological device he does not know, treating them like holy objects: "he walked around the house, up and down, touching books and curtains and furniture and plates, and when it got dark he turned the light on and marveled at how bright the bulb that dangled from the ceiling was, how it did not cast long shadows on the wall like the palm oil lamps back home" (2007: 17-8) No wonder that Ugwu, a poor village boy, will address Odenigbo, the god-like possessor of roasted chicken, as "sah" in their daily conversations and will mentally refer to him as "Master". The rhetoric of colonialism, together with its hierarchical layering is still present, only translated from race into class.

On the other hand, Odenigbo sees himself as the champion of the subaltern, trying to educate Ugwu and asking him repeatedly to call him "Odenigbo". His efforts look more like empty words, although Odenigbo seems to be really interested in the emancipation of Ugwu. He needs a houseboy, but at the same time his view of himself as a champion of liberation dictates that he should at least invest a minimal effort into improving the situation of poor villagers like Ugwu. The interaction between the champion of liberation and his houseboy looks rather like a comic excerpt from a Dickensian novel: "Education is a priority! How can we resist exploitation if we don't have the tools to understand exploitation?" "Yes, sah!" Ugwu nodded vigorously." (2007: 21) The double standard of colonial education is still the rule: Odenigbo teaches Ugwu that when he goes to school, there will be "two answers to the things that will teach you about our land: the real answer and the answer you give in school to pass [...] They will teach you that a white man called Mungo Park discovered River Niger. That is rubbish. Our people fished in the Niger long before Mungo Park's grandfathers was born. But in your exam write that it was Mungo Park." (2007: 22)¹ The irony of the whole thing is that this initiation of the young innocent houseboy into the "double consciousness"⁴

⁴ In his work, *The Souls of Black Folk*, W.E.B. Du Bois coins the terms "double consciousness" to refer to the inner conflict of subaltern groups in an oppressive society.

of W.E.B. Du Bois does not take place through the agency of the colonial system but is offered as helpful advice by the champion of liberation.

Odenigbo, although full of revolutionary zeal, is incapable to bring about the social and political change that a corrupt state like Nigeria needs. Unlike Ugwu and Olana, he is not given a voice throughout the narrative. He is depicted as a charming, but weak character, in thrall to the latest Western intellectual ideas, but still attached to the traditional values of the tribe. This conflict between the drive towards modernization and bureaucratization and the traditionalism and tribalism of village life stands out throughout the novel as one of the main causes of the war. Characters like Odenigbo fail because they are constructed on the unbridgeable gap between leftist Western ideals like democracy, equality and liberty, and the pull of the tribe. The informal political debates among Nigerian academics that Odenigbo hosts in his home focus on arguing for heither pan-Africanism or tribalism. Needless to say, Odenigbo is a supporter of the latter. He insists that "the only authentic identity for the African is the tribe". (2007: 32)

Apart from Ugwu, the other character that reflects on Odenigbo is Olanna. Through her, the reader gets a glimpse of another representative slice of Nigerian society, the rich and affluent. Educated abroad and coming from a wealthy family, Olanna has nothing of the faults of her parents. More beautiful than her sister, she is in permanent danger of being used as "sex bait" by her parents, who try to arrange several marriages (with either corrupt businessmen or corrupt politicians) for her, quite unsuccessfully. Unlike her mother, a superficial socialite who will leave the country when the war breaks, Olanna is a natural caregiver, warm-hearted, affectionate and curageous. She manages to win everybody's heart, except, predictably, that of Odenigbo's mother. A village woman born and raised in the traditional Igbo culture, she voices her complaints in Olanna's face, telling her that she is an "abnormal woman", a "witch" who "didn't suck [her] mother's breasts" (2007: 115) and that she is controlling her son. Unable to work her innate charm and diplomacy on the cantakerous old woman who starts making a scene, Olanna decides to leave Odenigbo's house. Alone with Ugwu, the old woman reveals the true reasons why she dislikes Olanna: "on top of it, her parents sent her to university. Why? Too much schooling ruins a woman; everyone knows that. It gives a woman a big head and she will start to insult her husband." (2007: 116)

Odenigbo's inefficiency will be revealed in the way he manages to settle (or rather, does not manage to settle) the conflict between his mother and Olanna. He goes to Olanna's apartment and puzzled by her (rightful anger) tries to soothe her with another of his political speeches:

Nkem, my mother's entire life is in Abba. Do you know what a small bush village that is? Of course, she will feel threatened by an educated woman living with her son. Of course, you have to be a witch. That is the only way she can understand it. The real tragedy of our postcolonial world is not that the majority of people had no say in whether or not they wanted this new world; rather, it is that the majority have not been given the tools to *negotiate* this new world. (2007: 120)

Confronted with Olanna's question whether he had talked to his mother about that, Odenigbo admits that he "didn't see the point" (2007: 121). But how is the political situation in Nigeria going to change, if politicians are corrupt and intellectuals can only talk about revolution, without having what it takes to start changing mentality from the grassroots? In the end, Odenigbo will give in to the 'witchcraft' of the old woman and sleep with Amala, the girl his mother had brought from the village. What Ugwu sees as witchcraft and Olanna as betrayal is only Odenigbo's core weakness: his inability either to settle a conflict by force or to negotiate successfully. Olanna's innate good nature and her generosity will nevertheless prevail and her decision to raise Amala's baby like her own will settle the conflict in the end.

The war will bring out the best in Olanna and Ugwu and will gradually dampen Odenigbo's revolutionary enthusiasm. The war is both mediated and non-mediated. Mediation is characteristic of all modern wars, waged simultaneously on more levels: physical, psychological, socio-political and economical. The breakout of the war, the political coup by a handful of Igbo military men, is experienced through the channels of mass communication. Like in '89 Romania, where an entire country could watch the Revolution on TV, the news about the coup spread via the radio⁵. The professed aim of the coup is, in Major Nzeogwu's⁶ words, "to establish a nation free from corruption and internal strife." As the enemies of the new federal military government are "the political profiteers, the swindlers, the men in high and low places that seek bribes and demand ten percent, [...], the tribalists, the nepotists" (2007: 143), they will have to wage war, in effect, against the whole country.

But violence engenders more violence. The Igbo coup, which leads to the killing of several Muslim leaders⁷ from the Hausa tribe, among whom Nigeria's prime minister, is followed by a countercoup six months later: "Lagos was in chaos. [...] Many Igbo officers were dead. The killings were organized" (2007: 158). As Achebe remarks,

The weeks following the coup saw Easterners attacked both randomly and in an organized fashion. There seemed to be a lust for revenge, which meant an excuse for Nigerians to take out their resentment on the Igbos who led the nation in virtually every sector—politics, education, commerce, and the arts. This group, the Igbo, that gave the colonizing British so many headaches and then literally drove them out of Nigeria was now an open target, scapegoats for the failings and grievances of colonial and post-independence Nigeria. (2012: 54-5)

⁵ Birnbaum also remarks that the Biafran war was "the first internecine conflict to play out on television." (23 Oct. 2006)

⁶ Major Chukwuma Nzeogwu was the leader of the Igbo military coup (15th January 1966) against the Nigerian federal government.

⁷ Achebe writes in detail about the killings of the Muslim leaders: "We heard that the prime minister was missing. Then came news from Kaduna that the Sardauna, Sir Ahmadu Bello, the most powerful of the premiers, had been killed. We then heard that Samuel Akintola, the premier of Western Nigeria, had also been killed" (2012: 52).

When the anti-Igbo pogroms start in the north, Olanna is visiting her uncle Mbaezi in Kano. She is saved by Mohammed, her ex-boyfriend, a Hausa Muslim who manages to drive her safe to the station through the rioting crowds. Her uncle, aunt and cousin are not so lucky, though. The discovery of their bodies among the ruins of what had once been their compound gives her a terrible shock, as she had been closer to them than to her parents: "Uncle Mbaezi lay facedown in an ungainly twist, legs splayed. Something creamy white oozed through the large gash on the back of his head. Aunty Ifeka lay on the verandah. The cuts on her naked body were smaller, dotting her arms and legs like slightly parted red lips." (2007: 168) A second blow is the discovery that responsible for the massacre of her uncle's family and other Igbos in the village is Abdulmalik, a neighbour and family friend of her uncle. While Mohammed is driving her through the village, Abdulmalik stops the car in order to show him the numerous Igbo victims, giving thanks to Allah for helping them to finish "the whole family" (2007: 169). But the biggest shock is yet to come: on the unsteady journey by train to the South she is constantly thrown against the woman sitting next to her. The woman's wrapper is dotted with "splotchy stains that look like blood" and in her lap she holds a big bowl⁸. At one point she invites Olanna to take a look into the bowl: "Olanna looked into the bowl. She saw the little girl's head with the ashy-gray skin and the braided hair and rolled back eyes and open mouth." (2007: 170) This is why, after her return to Nsukka, Olanna will go through a period of "Dark Swoops", a state of deep psychosomatic trauma caused by her witnessing the horror of the pogroms.

Richard, too, independent of his relation with Kainene will decide to support the Biafran cause following the massacre of an Igbo customs officer which he witnesses in the airport in Kano. He displays the classic symptom of trauma, the intrusive memories of the traumatic events: "He had often wished that he would lose his mind, or that his memory would suppress itself, but instead everything took on a terrible transparency and he had only to close his eyes to see the freshly dead bodies on the floor of the airport and to recall the pitch of the screams." (104) He finds healing in what Kainene dubs a "fierce" article exposing the colonial roots of the "age-old hatred" that had, according to British and American papers, triggered the massacres:

It is imperative to remember that the first time the Igbo people were massacred, albeit on a much smaller scale than what has recently occurred, was in 1945. That carnage was precipitated by the British colonial government when it blamed the Igbo people for the national strike, banned Igbo-published newspapers, and generally encouraged anti-Igbo sentiment. The notion of the recent killings being the product of "age-old" hatred is therefore misleading. [...] No doubt these groups also fought wars and slave-raided each other, but they did not massacre in this manner. If this is hatred, then it is very young. It has

⁸ The bowl was made from calabash, a type of squash who resembles the shape of a female body; it can be symbolically associated with the womb. The woman's carrying her daughter's head in the calabash can be read as a refusal to give up the fruit of her womb, a denial of death.

been caused, simply, by the informal divide-and-rule policies of the British colonial exercise. These policies manipulated the differences between the tribes and ensured that unity would not exist, therefore making the easy governance of such a large country practicable. (2007: 190-1)

After the targeted killings of Igbo soldiers and civilians from the North, and the prolonged silence of General Gowon, the leader of the military regime in power, the Igbo population in Southeast Nigeria decided to secede from Nigeria and proclaimed the sovereign independent Republic of Biafra. The declaration of independence is announced on the radio⁹, and is foreshadowed by a fragment of the "Book" from the previous chapter that describes the frail unity of the artificial Nigerian state: "At independence in 1960, Nigeria was a collection of fragments held in a fragile clasp." (2007: 178) Although, as Odenigbo remarked, the only answer to the pogroms was secession, the reactions to the the proclamation of independence remain mixed. The enthusiastic Odenigbo gives speeches in front of his students, exalting independence and the future of Biafra, but his words carry an ironic twist for the reader who already knows that war is imminent: "Biafra is born! We will lead Black Africa! We will live in security! Nobody will ever attack us again! Never again!" His speech triggers traumatic memories in Olanna's mind: "Odenigbo raised his arm as he spoke and Olanna thought how awkwardly twisted Aunty Ifeka's arm had looked, as she lay on the ground, how her blood had pooled so thick, that it looked like glue, not red but close to black." (2007: 186)

Gowon's response to the secession of Biafra was that Nigeria was going to "embark on a police action to bring back the rebels of Biafra" (2007: 201), and so war begins. The university town of Nsukka is among the first to be attacked by the Nigerian troops, and Olanna's family will have to flee to the Igbo heartland. There is a certain progression in the collapse of Biafran towns – Nsukka, Enugu, Umuahia and Port Harcourt, a progression of individual suffering and limitations that accompany the gradually narrowing boundaries of the newly declared republic. The blockade imposed by General Gowon affects the basic needs of Biafran citizens, the comfort of living conditions decreases and the provision of food becomes difficult. In Umuahia Olanna's family will live in a mud house. Hungry children develop a bloated belly, die of kwashiorkor¹⁰ or chase after lizards and crickets. Olanna and Odenigbo's wedding ceremony is ruined by an air raid. While

⁹ As Akpome remarks, "The realism of Adichie's representation is enhanced through the sustained use of paratexts from news broadcasts." (26)

¹⁰ Kwashiorkor is a malnutrition disease caused by lack of proteins. It is sometimes called Harold Wilson syndrome, after the name of the British PM in office during the Biafran War. Wilson, although officially trying to maintain the appearance of neutrality towards the conflict in Nigeria, in fact support General Gowon's government and provided guns for the Nigerian army.

men are initiated into the brutality of fighting, women also play an important part in the war – and Adichie is among the few writers that have focused on the 'afia attacks': Mrs. Muokelu, whose husband is rendered invalid in the war, has a large family and so she decides to engage in afia attacks – trading for food behind enemy lines. Kainene, who is the leader of a refugee camp, will decide to do the same – and at the end of the novel she will disappear in enemy territory.

The metatext of the novel, “The Book” will refer to the prolonged starvation of Biafra and the deaths of children obliquely, through a poem that contrasts the acute suffering of Biafra with the glossy pictures of starving children that featured in Western magazines. At the very end of the novel, a surprise is in store for the reader: *The World Was Silent When We Died* turns out to have been written by Ugwu, not by Richard, who came up with the title, started a novel, but did not follow up on it. This reversal shows again Adichie's commitment to giving a voice to the native. Although Richard, unlike other British expats, is a likeable character, wholly devoted to the Biafran cause, an Igbo story demands to be told from an Igbo perspective.

Though Madu, Kainene's friend and an officer in the Biafran army, Adichie reveals the bigger picture of international politics, and how important world powers contributed to the catastrophe of the war:

we continue to stand and prevail even though Nigerian MiGSeventeens, Il-Twenty-eights, and L-Twenty nine Delfins flown by Russians and Egyptians are bombing us every day, and [...] some of them are using transport planes and just crudely rolling out bombs to kill women and children, and [...] the British and the Soviets are in an unholy alliance giving more and more arms to Nigeria, and [...] the Americans have refused to help us, and [...] our relief flights come in at night with no lights because the Nigerians will shoot them down during the day (2007: 340)

Adichie's novel is thus a large-scale historiographic metafiction that documents the transition from the early postcolonial state to what philosopher and political theorist Achille Mbembe called “necropolitical” systems of domination. For Mbembe, “the ultimate expression of sovereignty resides, to a large degree, in the power and the capacity to dictate who may live and who must die.” (2003: 11) He argues convincingly that modernity was the source of “multiple concepts of sovereignty” (2003: 13), and while theories of democracy relying on the concept of reason and autonomy became normative, there was an alternative conceptualization of politics based on biopower and the state of exception. The central projects of necropolitics, which Mbembe traces back to the Nazi death camps is thus “the generalized instrumentalization of human existence and the material destruction of human bodies and populations.” (2003: 14). Necropolitics is “politics as a form of war” (2003: 12) and is the main form of control exercised by military governments

such as Gowon's. Taking over the system of ethnic and religious differentiation instituted by British colonial politics, necropolitical military regimes use these divisions to decide who may live and who must die. As Mbembe writes, "Operating on the basis of a split between the living and the dead, such a power defines itself in relation to a biological field—which it takes control of and vests itself in. This control presupposes the distribution of human species into groups, the subdivision of the population into subgroups, and the establishment of a biological caesura between the ones and the others." (2003: 17) In his analysis, the colony is the very space in which necropolitics can thrive, because "colonies are similar to frontiers", "zones in which war and disorder, internal and external figures of the political, stand side by side or alternate with each other", "the location par excellence where the controls and guarantees of judicial order can be suspended—the zone where the violence of the state of exception is deemed to operate in the service of "civilization." (2003: 24)

What Adichie opposes to the biopower of such postcolonial necropolitical regimes is, interestingly, one of the master narratives of European Enlightenment: that of *bildung*, of growing up by experiencing suffering and loss. The novel ends with Ugwu's dedication: "For Master, my good man" (2007: 480)— which, by way of reversing the master-slave narrative that lies at the basis of Robinson Crusoe, offers some hope for redemption. The postcolonial subaltern can, through experience and education, find a voice to tell their own story and thus take control of themselves.

References

- Achebe, Chinua. (2012). *There Was a Country: A Personal History of Biafra*, New York: The Penguin Press.
- Adichie, Chimamanda Ngozi. (2007). *Half of a Yellow Sun*, Vintage Canada.
- . *The Danger of a Single Story*. TEDGlobal 7 Oct. 2009, <https://www.ted.com>, Talk (10 July 2019).
- ."The Story Behind the Book", Retrieved from <https://www.halfofayellowsun.com/content.php?page=tsbtb&n=5&f=2>
- Akpome, Aghogho. (2013). "Narrating a New Nationalism: Rehistoricization and Political Apologia in Chimamanda Ngozi Adichie's *Half of a Yellow Sun*", *English Academy Review: Southern African Journal of English Studies*, 30:1, pp. 22-38.
- Birnbaum, Robert. (2006). "Interview with Chimamanda Ngozi Adichie", 23. Oct. 2006, <https://www.themorningnews.org> (10 July 2019).
- Mbembe, Achille. (2003). "Necropolitics", *Public Culture*, Vol.15, no.1, pp. 11-40.

“From Japan, With Love”: *Frozen* and *Baymax* in Cross-Cultural Perspective

Maria GRAJDIAN
Hiroshima University

Abstract

*Based on a decade-long fieldwork in the volatile and convoluted area of mass-media in Japan, this paper draws on empirical data and ethnographic research combined in hermeneutic interpretation and contributes with fresh insights into the impact Japanese popular culture has been providing on Western products of similar caliber. In this case, the animation movies *Frozen* (2013) and *Baymax* (2014), both released by Walt Disney Productions and hugely popular in Japan, are carefully scrutinized in their cross-cultural significance, on the background of an increasing awareness on the identity crisis faced by the concepts of “femininity” and “masculinity” nowadays and inspite of repeated waves of feminism, public outrage and legislative progress. By proposing the concept of “empowered, enlightened human being”, the current paper seeks to foster a more profound alternative to the ongoing debate, while taking into account the fundamental human needs to belong and to be free – an apparent contradiction, though nevertheless, an essential pre-condition on the path to becoming a responsible, self-confident citizen in late modernity.*

Keywords

animation, cartoons, Walt Disney, femininity, masculinity.

1. Introduction: the Japanisation of modernity

In her seminal work from 2000 *All about Love: New Visions*, feminist scholar Bell Hooks notes:

Individuals who want to believe that there is no fulfillment in love, that true love does not exist, cling to these assumptions because this despair is actually easier to face than the reality that love is a real fact of life but is absent from their lives. [...] Young people are cynical about love. Ultimately, cynicism is the great mask of the disappointed and betrayed heart. (Hooks 2000:131)

As to be shown further below, the explanation for the huge success at the Japanese box-office of two animation movies released by Walt Disney Studios by mid-2010s – *Frozen* (2013, popular among Japanese audiences as *Anna and the Kingdom of Snow*) and *Baymax* (2014, more widely known as *Big Hero 6*) – relies primarily on the direct representation on-screen by these two animated products of love, both as an emotion and as the mandatory pre-condition of being a mature, accountable citizen. In soft tones of emotional transcendence, *Frozen* and *Baymax*

display parables on the risk and responsibilities of uncontrollable power in the hands of individuals, and provide symbolic undertones of human empowerment through the prism of the weight of personal choices in the midst of increasing popularity and solitude: in doing so, Andersen's fairy-tale respectively the universe of the popular comic-strips become spaces of longing, and paradoxically, belonging. Individual fulfillment and a clear sense of self emerge from "love" as what one could call an "invented emotion" intensively negotiated by social analysts in their quest for a working definition of femininity, masculinity and their necessary interaction with challenges and opportunities – as well as its ideals. Love, in turn, when properly displayed and employed, allows for transfer of significance in historical terms, which leads, subsequently, to socio-cultural affiliation as the result of conscious choices on the basis of everyday events and accumulated life experience. Emotional ambivalence delivers the impetus to intellectual activism effacing time and space. Social actors, as Pierre Bourdieu put it, grow into responsible, self-aware citizens (Bourdieu 1979:128-137, Morley/Robins 1995:79-81).

However, in the words of Erich Fromm more than 60 years ago,

[m]odern man has transformed himself into a commodity; he experiences his life energy as an investment with which he should make the highest profit, considering his position and the situation on the personality market. He is alienated from himself, from his fellow men and from nature. His main aim is profitable exchange of his skills, knowledge, and of himself, his "personality package" with others who are equally intent on a fair and profitable exchange. Life has no goal except the one to move, no principle except the one of fair exchange, no satisfaction except the one to consume. (Fromm 1956:97)

From this perspective, more than being a plain animated *bildungsroman* in terms of classical education and formation, both *Frozen* and *Baymax* create aesthetic-ideological spaces where the overcoming of loss and fear leads to the creation of the mature individual, embedded in historical reality, which turns, again, into a site of responsible, self-aware citizen participation. The responsible, self-aware citizen becomes able to live in the moment and to respect life as the most precious asset one possesses and could ever possess (see Arendt 1955, Bauman 1993, 2000, Castells 1996, Giddens 1991). Instead of running away without looking back and rejecting any sort of responsible awareness, the "empowered, enlightened self" of late modernity accepts its role as part of a larger community – and emerges from within this very community as a messenger of love, of gratitude and of forgiveness as well as of the power of remembrance.

In elaborating the complex dialectics of assertive power and compassionate empathy as represented in *Frozen* and *Baymax*, I shall proceed in two stages: firstly, in an initial explanation elucidating the technical data of the two animation works, I shall refer to their intrinsic characteristics, their idiosyncrasies and

specificities, both as products of popular culture developing in a specific geographical area and within a particular historical moment, and as media-submitted reflections of a status-quo which crumbles under the weight of political correctness and cultural identity as ongoing individual projects (see Eagleton 1990:278, Habermas 1981:I/32). Secondly, in the *Conclusion*, I shall compare the two animation works, and analyze their differences and similitudes, in a research endeavor striving to connect late-modern feminism and feminist slogans as well as the increasingly powerful masculinity studies with the original ideals and claims of proto-feminists – and what was, and still is, at stake when feminism is approached as a battle field, a “semiotic guerilla-war”, instead of an opportunity for growth and communication, an interface for understanding and cooperation, a spiritual journey in the quest for authenticity and love (Beauvoir 1949, Kristeva 1995). Hence, I shall focus on the interplay of Western and Eastern identity paradigms as reflected in products of popular culture, such as *Frozen* and *Baymax*, and in their representation of femininity and masculinity as the driving forces for progress and enlightenment. As it will become obvious alongside the forthcoming analytical explanations, the intricate, dialectical relationship between love, empowerment and identity construction as discursive products are actively negotiated by means of cultural production, marketing, consumption/perception and reproduction (see Gluck 1985; Fuller 2007). This relation implies three main strategies – emotional ambivalence, the dynamic reconsideration of legends and urban myths, the subtle highlighting of the spiral-like dialectics of cause and effect – employed in the process of reconstructing the past as a repository of emotional energy and socio-cultural role-models, beyond economic-political compulsions.

The ideas and concepts outlined in this paper are results of an extensive fieldwork over more than de decade of intensive research on animation and the representation of reality in products of the popular culture industry. The fieldwork included numerous informal interviews with anime producers and anime consumers (hard-core fans or plain viewers) as well as participatory observation. The entire research endeavor was rounded-up by in-depth literature research, both directly related to the field of animation and its adjoining fields (entertainment industry, cultural consumption, the politics of leisure, etc.) and indirectly tackling the theoretical dimensions of the academic background (Cultural Studies, Media Anthropology, feminism, semiotics/poststructuralism, Men’s Studies, Post-Colonial Studies, etc.). In the process of pointing out the intricate levels comprised by the phenomenon of the “empowered, enlightened self” as media-related construction in the unstable stress-ratio between individual aspirations and historic-geographical embedding (see Clarke 2004:25, Clammer 2000:212), it becomes obvious that beyond being a physical appearance with clearly defined standards of “inside” and “outside”, the “empowered, enlightened self” is a highly personal concern, related both to the socio-cultural context of its emergence and to the economic-political path of its unfolding. In times of the ubiquitous *Cool Self* symptomatology, the reinvigoration of local myths and (urban) legends provokes a nostalgic U-turn towards a more classical worldview with the simultaneous intellectualisation of popular culture encompassing the rather conservative message

that love, happiness and existential fulfillment are more than ever individual choices in late-modernity. *Frozen* and *Baymax* re-construct, in their own specific ways, two apparently different paths towards love, happiness and existential fulfillment as individual choices: without aggressively displaying femininity or masculinity as the solution to all evils, their main characters, the two sisters struggling with innate differences and deep-rooted needs for togetherness and validation and the two brothers searching beyond life and death the warmth, acceptance and deep commitment of authentic validation and appreciation, find in their human core the answers to questions and the healing to pains which seemed previously insurmountable.

2. Love and the “empowered, enlightened self”

Again, as Bell Hooks put it years ago,

There are not many public discussions of love in our culture right now. At best, popular culture is the one domain in which our longing for love is talked about. Movies, music, magazines, and books are the place where we turn to hear our yearnings for love expressed. Yet the talk is not the life-affirming discourse of the sixties and seventies, which urged us to believe “All you need is love”. Nowadays, the most popular messages are those that declare the meaninglessness of love, its irrelevance. [...] Youth culture today is cynical about love. And that cynicism has come from their pervasive feeling that love cannot be found. Expressing this concern in *When All You’ve Ever Wanted Isn’t Enough*, Harold Kushner writes: “I am afraid that we may be raising a generation of young people who will grow up afraid to love, afraid to give themselves completely to another person, because they will have seen how much it hurts to take the risk of loving and have it not work out. I am afraid that they will grow up looking for intimacy without risk, for pleasure without significant emotional investment. They will be so fearful of the pain of disappointment that they will forgo the possibilities of love and joy.” (Hooks 2000: xvii-xviii)

Both *Frozen* and *Baymax* show, in tender images of siblings’ love, alienation and the stubborn search for self in its reflection in the other’s love, the alternative path to inner strength and true love – based on authentic self-love.

2.1. *Frozen* and the quest for feminine empowerment

Loosely based on *The Snow Queen*, a Danish folk tale collected and re-written by Hans-Christian Andersen in 1845, *Frozen* extracts from its original the Nordic setting, some trolls and the basic idea of sorcery, but gives the powers of wintry transmogrification not to an evil queen, but to the elder of two sisters – Elsa, a blonde, brooding princess, who is born with the ability of turning anything she touches into ice. The story in *Frozen* opens with icemen from the kingdom of Arendelle harvesting ice, among them a young boy named Kristoff and his pet

reindeer, Sven. Elsa, Princess of Arendelle, possesses cryokinetic powers, with which she is able to produce or manipulate ice, frost and snow at will. One night while playing, she accidentally injures her younger sister, Anna. Their shocked parents, the king and queen of Arendelle, seek help from the troll king, who heals Anna and removes her memories of Elsa's magic. The royal couple isolates the sisters in the castle until Elsa learns to control her magical powers, warn her against ever revealing her powers, for fear it will be misunderstood. Afraid of hurting Anna again, and with her ability to control her powers deteriorating, Elsa spends most of her time alone in her room, refusing even to speak to Anna and a rift develops between the sisters as they grow up; when the girls are teenagers, their parents die at sea during a storm.

The process of re-writing Andersen's story with the focus on the two royal sisters while making it a box-office success, involved a new approach to individualism and feminism, less aggressive, but still assertive in their reflection of socio-cultural reality in late modernity: it was supposed to combine both the direct references to the targeted audiences and the necessary links to the initial setting, while keeping alive its enticing mysteries and the fantasy environment (it also softly reminds of *Tangled*, another Disney great hit, and perhaps also remotely hits Broadway musical *Wicked* in mind, particularly for US-American audiences; see Bryman 1995:62, Do Rozario 2004:47; Brode 2004):

Hans Christian Andersen's original version of *The Snow Queen* is a pretty dark tale and it doesn't translate easily into a film. For us the breakthrough came when we tried to give really human qualities to the Snow Queen. When we decided to make the Snow Queen Elsa and our protagonist Anna sisters, that gave a way to relate to the characters in a way that conveyed what each was going through and that would relate for today's audiences. [...] There are times when Elsa does villainous things, but because you understand where it comes from, from this desire to defend herself, you can always relate to her. [...] We do try to bring scope and the scale that you would expect but do it in a way that we can understand the characters and relate to them. (producer Peter Del Vecho, in an interview with Brendon Connelly "Inside the Research, Design, and Animation of Walt Disney's *Frozen* with Producer Peter del Vecho", in *Bleeding Cool*, September 25, 2013, viewed January 31, 2019)

There are three episodes in *Frozen* which depict stages of maturing femininity while taking into account the necessity of communal responsibility and personal accountability. The first episode is Elsa's coming-of-age celebration, when the kingdom prepares for her coronation. Excited to be allowed out of the castle again, Princess Anna explores the town and meets Prince Hans of the Southern Isles; the two quickly develop a mutual attraction. Despite Elsa's fears, her coronation takes place without incident. During the reception, Hans proposes to Anna, who hastily accepts. However, Elsa refuses to grant her blessing and forbids

their sudden marriage. The sisters argue, culminating in the exposure of Elsa's abilities in an emotional outburst. It is a moment of crisis, of open conflict between the two sisters, with uncontrollable repercussions: Declared a monster by one of the quests, the Duke of Weselton, a panicking Elsa flees the castle, while inadvertently unleashing an eternal winter on the kingdom. High in the nearby mountains, she abandons her restraint, vowing to never return to her kingdom, and builds herself a solitary ice palace, during the title-song *Let It Go* – in itself, a tough lesson on the dangerous, self-negating effects of repression, denial and hatred.

The snow glows white on the mountain tonight,
Not a footprint to be seen.
A kingdom of isolation, and it looks like I'm the Queen.
The wind is howling like this swirling storm inside,
Couldn't keep it in. Heaven knows I've tried.
Don't let them in, don't let them see,
Be the good girl you always have to be.
Conceal, don't feel, don't let them know ...
Well, now they know!

Let it go, let it go!
Can't hold it back anymore.
Let it go, let it go!
Turn away and slam the door.
I don't care what they're going to say.
Let the storm rage on.
The cold never bothered me anyway!

It's funny how some distance
Makes everything seem small.
And the fears that once controlled me
Can't get to me at all.
It's time to see what I can do,
To test the limits and break through.
No right, no wrong, no rules for me: I'm free!

Let it go, let it go!
I am one with the wind and sky.
Let it go, let it go!
You'll never see me cry.
Here I stand,
And here I'll stay.
Let the storm rage on!

My power flurries through the air into the ground.
My soul is spiraling in frozen fractals all around.
And one thought crystallizes like an icy blast:
I'm never going back, the past is in the pas!

Let it go, let it go !
And I'll rise like the break of dawn.
Let it go, let it go!
That perfect girl is gone.
Here I stand. In the light of day,
Let the storm rage on ...

The cold never bothered me anyway!

A second sequence of vital importance in the unfolding of the sisters' growing-up process is the moment when Anna and Elsa reunite in Elsa's ice castle high in the mountains. Elsa refuses to return to her kingdom, still fearing that she might hurt her sister. When Anna insists that Elsa join her, she becomes agitated and her powers lash out, accidentally striking Anna in the heart. Horrified, Elsa forces Anna, Kristoff and Olaf to leave by creating a giant snow creature named Marshmallow that chases them away from her palace. As they flee, Kristoff becomes concerned when he sees Anna's hair turning white. He seeks help from the trolls, his adoptive family, who explain that Anna's heart has been frozen by Elsa, and that unless it can be thawed by an "act of true love", she will become frozen solid forever, and eventually die. Believing that only Hans can save her with a true love's kiss, Kristoff races back with her to Arendelle. As the result of their open aggressive confrontation, Elsa's powers evolve again outside controllable dimensions, and within this release of tremendous forces, she hurts the very person she wanted, in fact, to protect. It is a brutal lesson in humility and self-discipline: those very abilities which make us special have the unlimited potential of destroying us – and, most importantly, those around us.

The third episode of fundamental importance in the heroines' increasing awareness of their position in the world is the final confrontation between Elsa and Hans, after she had escaped and had been heading out into the blizzard on the fjord. Told that her sister is dead because of her, Elsa sinks in quiet desperation, while the storm suddenly ceases, giving Kristoff and Anna the chance to locate each other. Nevertheless, Anna, seeing that Hans is about to kill Elsa, throws herself between the two just as she freezes solid, blocking Hans' attack, and thus saving her sister from a deadly blow. As Elsa grieves for her sister, Anna begins to thaw, since her decision to sacrifice herself to save her sister constitutes an "act of true love": it was by giving, of herself, of her own life to a loved "other" that she could find a way to break the irreversible spell. Elsa realizes thus that "love", unconditional, deep-going, meaningful love, is the key to controlling her powers, and in a sudden insight of her own ability to care and hope, she thaws the kingdom and gives Olaf his own personal flurry so he can survive in summer.

There is more than a silent revolution in terms of bold feminism in *Frozen* (see Bichler 2004:115, Brode 2004:31, Wells 1998:83): there is the discursive, media-reinforced message to be true to oneself, to believe in oneself and to search for solutions within oneself (while observing the environment and learning from ongoing experiences). Indeed, Elsa and Anna are Disney princesses per se, with dishy suitors and glamorous gowns, but in *Frozen*, being a typical princess is solely a superficial layer in the process of creating a credible fantasy universe in which tales are told and lessons are taught in a comprehensible, yet entertaining manner. While Anna learns the hard way that there is no short-cut in love and in pursuing one's true heart, expectations and feelings of entitlement included, Elsa has to learn to forgive and accept herself, to "let go" of past pain and responsibilities beyond her level of maturity, and to enjoy her life as a continuous journey amid those she loves and cares about (see Giddens 1992:158, Kristeva 1989:23). At its very core, *Frozen* turns, thus, into a rhapsody of life and love with the profound message of savoring the "little things" which count, after all, the most.

2.2. Baymax and the journey towards "enlightened masculinity"

The ineffable stress-ratio between what has been referred to so far as "enlightened masculinity" and "empowered femininity" is marked by the amount of courage (*yūki*), steady effort (*doryoku*), friendship (*yūai*) in the mix leading to victory (*shōri*), as originally outlined by *Shonen Jump* in 1968 and then repeatedly employed by at least two generations of directors and producers of products of popular culture (originally in Japan and more recently worldwide; Saitō 1996:36-42). One such unusual product is the 3D-animated movie *Baymax*: its aesthetic and ideological significance as well as media impact consist in a compelling way in its unexpected and deep-going insights into the workings of late-modern existential philosophy by means of the animated medium, appointed to carry messages of a futuristic, though strangely-familiar looking world in which love and kindness become valuable foundations of human behaviors and interactions. (The movie was originally released by Walt Disney Animation Studios as its 54 work in the Walt Disney Animated Classics Series, in the US in under the title *Big Hero 6* on November 7, 2014, after having been premiered previously in Tokyo at the 27th Tokyo International Film Festival on October 23rd, and in Abu Dhabi at the Abu Dhabi Film Festival on October 31st.)

At first sight, *Baymax*, a huge success, both on a critical and a commercial level, is a cultural product combining Western (US-American) animation styles and Eastern (Japanese) symbolical contents; moreover, it appears as a translucent and optimist echo of the 1982 neo-noir dystopian science-fiction movie *Blade Runner* (director: Ridley Scott). The plot is quite simple and it refers, after the exploration of the emotional intricacies of sisterhood in *Frozen* to the complex and often rather competitive interactions between brothers. The directors Don Hall and Chris Williams tackle, I would say with graceful realism, the problematic of brotherhood in the absence of a functional family as promoted by classic standards, thus re-defining family and family relationships as a site of gradual self-discovery (see Ôtsuka 2004:18; Barker 1989, Barrier 2003). The plot evolves essentially around

the main character Hiro Hamada who is a 14-years old robotics genius living in the futuristic city of San Fransokyo (obviously a concatenation of “San Francisco” and “Tokyo”). Raised by his aunt Cass Hamada and his older brother Tadashi Hamada after the death of his parents ten years ago, Hiro spends his time participating in illegal robots’ fights, until Tadashi takes him to the robotics center at his university where he encounters Tadashi’s friends who are all robotics nerds: two girls, GoGo and Honey Lemon, and one boy, Wasabi, as well as Fred, a sort of freeloader comic-books fan hanging around the laboratory. A little later, his brother Tadashi introduces him to Baymax, the healthcare robot he has developed in his quest to help people in need. Inspired by their enthusiastic research activity, by his brother’s soft persuasion methods and by Professor Robert Callaghan’s laid-back encouragement, Hiro decides that he wants to join the team at San Fransokyo Institute of Technology and starts preparing to present a breath-taking innovation that would allow him to enroll.

Originally, *Baymax* was inspired by the Marvel Comics Superhero team *Big Hero 6* (the name under which it was released in the US), but goes way beyond the superficial plot of telling the story of a young robotics prodigy who forms a superhero team to combat a masked villain. Instead, by means of aesthetic transgression and ideological transfer, *Baymax* displays kindness as a newly discovered driving force on the background of typically Japanese metropolitan landscapes, combined with slightly Victorian atmospheres and home-interior designs. Moreover, love is simultaneously reconstructed as a complex emotion comprising compassion, respect, gratitude, loyalty and caring, in a practical attempt to replace the prevailing understanding of love as “romantic love” with the neo-humanist vision of love as authentic “self-love”, as famously stated by Erich Fromm decades ago (Fromm 1956:81-84). Set in a stand-alone universe, a parallel universe in which San Francisco was largely rebuilt by Japanese immigrants in the aftermath of the devastating earthquake which had occurred in 1906 (although this premise is actually never stated in the movie), *Baymax* combines in the huggable stature of its main robot-character and the lessons learned by its main human character both advanced technology and the retro-feeling embodied by San Fransokyo, with its skyscrapers and its adjoining hills, as well as the re-configuring of the Golden Gate Bridge as a juxtaposition of *tori-i*, that is, entrance gates at Shinto shrines in Japan, and the inclusion of a Noh mask (falsely identified in the movie as “Kabuki mask”) as the identification attribute of the evil character.

The story is both fun and engaging; in a way, it is a typical coming-of-age storyline akin to Spider-Man grasping “with great power”, but in fact, it goes far beyond that superficial appearance. The audiences don’t just watch Hiro struggle as a teenager to define the man he wants to be, especially after the tragic loss of his elder brother; there is also Baymax, who develops from a robotic nurse to a full sentient being and it is their relationship growth that drives Hiro’s path towards maturity and the core elements of the story. However, rather than its plot, the structure and configuration of the characters are the strongest assets of the movie *Baymax*. Firstly, Baymax, the healthcare robot, embodies two main elements of sustained efforts in re-defining masculinity in late modernity: On the one hand,

there is what one might call the concept of ‘tough cuteness’ (Arima 2004:39) as a practical gate into the adulthood, as Hiro Hamada, the male teenager whose care Baymax takes over, gradually discovers. On the other hand, the concept of “cool kindness” (Arima 2004:75) is intertwined, turning Baymax, the healthcare robot, into a symbol of fruitful cooperation between its non-humanity and its warm empathy, one of the keys to success of Walt Disney Animation since 1928. Through the character of Baymax, this first official feature crossover collaboration between Marvel and Disney combines what the House of Mouse and the House of Ideas do best and transcends them into a warm, funny, heartfelt, and riveting adventure film.

Secondly, the three college nerds – GoGo, Wasabi, Honey Lemon – and Fred, the half-way mysterious mascot at the San Fransokyo Institute of Technology, serve both as inspiration and challenge to the young and life-unexperimented Hiro. Each of them portrays one main aspect of the complex personality of a mature man: GoGo is a tough athletic student, definitively a woman of few words. Wasabi is a smart, slightly neurotic young man, actually highly conservative and cautious, obviously the most normal in a group of brazen characters; in the second part of the movie he becomes, in a way, the voice of the audience and points out that what they’re doing it’s crazy, thus grounding the development of the plot by breaking the fourth wall. While being a chemistry enthusiast, Honey Lemon is a ‘glass-is-half-full’ kind of person, with a very specific mad-scientist spark in the twinkle of her eyes. Finally, Fred moves beyond his appearance of a school’s mascot and science enthusiast, and while none of these four characters really changes along the movie, at the obligatory “we need to be a team” type of moment, the tension necessary in the dramatic development is created.

Hiro’s brother, Tadashi Hamada, becomes after his death – like Obi-Wan Kenobi in another universe – a symbol of mentorship and inspiration, and transcends thus the limits of brotherhood as a competitive relationship and undertaking in late modernity: Tadashi Hamada is a positive, well-balanced young man on the way into his own adulthood. After his death in the laboratory fire while trying to save his professor, the healthcare robot Baymax created by him takes over his task of guiding the teenager Hiro on the complicated alleys of puberty. In his turn, Hiro, the younger brother and the main human character, learns to overcome the pain of the loss of his brother in the pursuit of a meaningful life, hence transcending anger and the will to revenge into compassion and the ability to forgive – more often than not practical instruments in dealing with the intricacies and inconsistencies of the grown-ups’ world.

In a discussion with a Western anime fan, six reasons for *Baymax* being an unusual animated work on men and masculinity produced in the West came out: firstly, it is a coming to age movie which realistically and emotionally depicts the fears and confusions of late-modern teenagers, especially male ones. Secondly, it clearly moves away from the classical plot of giving in into one’s negative emotions and pursues a policy of overcoming sadness, loss and the wish to revenge. Thirdly, it is far more than an adaptation of an original comics book, and while it honestly pays tribute to the aesthetic-ideological source, it surpasses its

model and develops an own universe, with a clear message and profile. A fourth dimension is its infusion with Japanese elements which leads, on a fifth level, to a rarely encountered diversity of images and ideas presented in a Disney or Hollywood production. Finally, it is a futuristic work, re-creating *avant-la-lettre* the world of tomorrow, not as a dystopian space dominated by violence and hatred, but as a beautiful world, fresh and attractive in its colorful plurality – or in the words of Bell Hooks,

[t]he wounded child inside many males is a boy who, when he first spoke his truths, was silenced by paternal sadism, by a patriarchal world that did not want him to claim his true feelings. The wounded child inside many females is a girl who was taught from early childhood that she must become something other than herself, deny her true feelings, in order to attract and please others. When men and women punish each other for truth telling, we reinforce the notion that lies are better. To be loving we willingly hear the other's truth, and most important, we affirm the value of truth telling. Lies may make people feel better, but they do not help them to know love. (Hooks 2004:27)

In his quest for love, acceptance and belonging, Hiro Hamada uncovers a whole new world of significance and engagement, in which friendship and individual freedom might constitute the foundation of a fresh, innovative attitude towards self and others, not as competition and repression, but as creative interdependence and peaceful co-existence and cooperation – which is, after all, the essence of being a man in today's world, towards a prosperous future of peace and abundance for all.

3. Conclusion: towards a world of compassionate integrity

Feminism, as it was envisioned and outlined by its Founding Mothers, was the effort to win back femininity and feminine essence as well as feminine energy from the increasingly, dangerously powerful, unstoppable, all-consuming modernization, with industrialization and urbanization being its two main factors. When the proto-feminist Simone de Beauvoir wrote *The second sex (Le deuxième sexe)* in 1949, she referred to the culturally constructed differences between men and women, and how these are exploited by being naturalized through education and role-models. Raising awareness on the differences between genders and on the necessity to accept those differences, was, in this reading, Beauvoir's task, not a disempowering of men and their over-powering by women. Furthermore, Julia Kristeva's references in her seminal work *La révolution du langage poétique* in 1974 to motherhood and motherly love in the semiotic spaces of language and arts, which impact and formulate politics and economics, and thus bring societies and technologies of power into movement, weren't meant as a cry towards limitless sexual liberation and out-powering of men – they were, in fact, an act to awaken awareness and caution, to indicate of lurking dangers within the modernization

project, based mainly on such features as physical strength, the pressure to advance and impose progress, to dispose of those unable to keep the pace, either by killing or by displacing them, mostly associated with masculinity and the masculine worldview (see Giddens 1990:131, Meštrović 1997:32). Emotions and tender nurturing are not part of the modernity project as pursued and developed by technocrats and idealists, and still they are the fuel on which the engine of femininity works, on which the polarization between masculinity and femininity thrives and, in turn, creates the beautiful contrasts in life and in the world.

Aggressive movements in the 1950s and the 1960s, followed by an avalanche-like succession of misunderstood publications and fake celebrities, created along several decades the image of the “feminist woman” as void of femininity and emotions, a smaller, physically speaking, man, able to compete with her male counterparts in any field. History shows that this is not, realistically, the case, with separate standards of physical prowess in every domain. Encouraged to be assertive and bold, to reject her feminine gender as “weak and objectified” by instruments of the political discourse, unable to resist as a singular voice in the “lonely crowd” of misguided fellow citizens, the late-modern woman found herself in the new millennium confronted with expectations and pressures she couldn’t possibly deal with (Kimmel 2012:146, 2015:129-37). The crisis of masculinity and the dissolution of the social fabric, visible in huge numbers of single persons, single households, single parents and an unprecedented rate of divorces in the rich, post-industrialized nations – tendency increasing – is a direct consequence of the crisis of femininity, of the impossible choices late-modern women are compelled to face, of the contradictory loyalties they are confronted with, marching against nature and defying fundamental laws of the universe – such as the basic polarity between male and female, survival and death, procreation and extinction, belonging and isolation, power and submission versus oppression – or, in the visionary words of Bell Hooks:

Feminist critiques of love made it difficult for progressive, powerful women to speak about the place of love in our lives. This silence has undermined the freedom of all females to be fully self-actualized, which women’s liberation first championed. While feminist thinkers and activists were right to rip apart and throw away outmoded, patriarchal ways of thinking about love and romance, girls and women still need to fill the gap with new liberatory visions full of hope and promise. Without these new visions to serve as guides and maps, the path to love remains difficult to find and the search for love leaves us unfulfilled and lacking. Women, along with the culture as a whole, need constructive visions of redemptive love. We need to return to love and proclaim its restorative power. (Hooks 2004:15)

Both *Frozen* and *Baymax* tackle the self – feminine or masculine – in an empowering and liberating manner, transcending the fears and limitations imposed upon the feminist discourse, as it was initially meant and constructed by such

intellectuals as Simone de Beauvoir or Julia Kristeva, into solutions and visions for the future. The “feminine woman” in late modernity does not reject her gender or her sexuality but regards them as assets in her perception and processing of reality, of life and of the world. She is nurturing, but not conformist, and the freedom of choice does not include promiscuity and dishonesty. Living with integrity and facing challenges with courage, makes it possible for her to live in harmony with herself and with other humans, with the nature and with the universe at large. A soft sense of calm enthusiasm brings her to ever deeper levels of peace within herself, and she warmly glows that peace towards those around her, in the eternal flow of coherent human interactions and exchanges. On the other hand, “the masculine man” does not take over the role of “the charming prince rescuing the demoiselle en distress” (Grajdian 2008:17, see Butler 1990, 1993, Connell 2005, Howes 2017). Instead, he submits to his own fears, acknowledges them, works through his complicated emotions of loss and grief, and, hence, makes place for vulnerability and curiosity to arise. Occasionally, the “enlightened man” represented by Hiro might still be dominated by feelings of rage, hatred and revenge, but being surrounded by trusted friends, he manages to overcome them – and to turn them into constructive urges of faith, playfulness and the ability to creatively listening. In doing so, *Frozen* and *Baymax* work toward the attempt to mediate between a worldview based on the cultural consumption of emotional pre-fabricated illusions to lead to instant gratification, on the heavy costs of losing any significant long-term benefits, and its, admittedly more difficult alternative, which refers to planning and hard-work, to discipline and self-confidence, to humility and respect, to establishing a goal and steadily moving towards it, in spite of obstacles and setbacks along the way.

To have faith requires courage, the ability to take a risk, the readiness even to accept pain and disappointment. Whoever insists on safety and security as primary conditions of life cannot have faith; whoever shuts himself off in a system of defense, where distance and possession are his means of security, makes himself a prisoner. To be loved, and to love, need courage, the courage to judge certain values as of ultimate concern – and to take the jump and to stake everything on these values. (Fromm 1956:74) (1)

As portrayed in *Frozen* and *Baymax*, the “feminine woman” and the “masculine man” of late modernity is far more than the *shōjo* or *otaku* paradigm (Ôtsuka 1991, 2004), though they have definitely extracted some elements from their imaginary conglomerate: the prototype of the empowered, enlightened individual of late modernity keeps a child-like joy of experiencing life in its everyday transience while maturing under the sign of healthily incorporating new experiences and challenges. Media and public opinions may still objectify or trivialize their presence, but the “empowered, enlightened individual” knows that anger and aggressive display of disdain or contempt is far below her/his dignity, so that she/he gracefully takes distance from mass-mediated images and stereotypes of

“what a human being should be like” and proactively focuses on creating an own life in the midst of people with common shared values and ideals.

Rising above impossible standards of success and likeability, the late-modern “feminine woman” and “masculine man” decide for themselves that their individual destiny lies in the very choices they are making. Neither Elsa or Anna nor Hiro (or Tadashi, for that matter, too) find their fulfillment in direct connection with the romantic relationship with a man, in the sisters’ case, or with financial-professional success, in the brothers’ case – but definitely in their decision to pursue their own path in life – and in their determination and commitment to stay true to themselves (see Brown 2010:28-43). Love is something to give, to oneself and to the others, not something to take; it is a conscious choice made every day – like happiness and the warm, soft sense of belonging. Beyond the solitude which might initially arise from such an attitude towards life, there is the ineffable promise of a better world to emerge from the chaos and confusion of this one, suffocated in sex, consumerism and hatred: a promise of acceptance and solace, of quiet celebration of the human being and of humanity in their astonishing diversity and unleashed potential. This is the essential prototype of the “empowered, enlightened human being” as dreamt of by visionaries and artists for centuries, to embody in its powerful presence the warmth of connection and caring, the softness of authenticity and compassion, the light of awareness and integrity – and in stark contrast to the social reality of current times:

While everybody tries to be as close as possible to the rest, everybody remains utterly alone, pervaded by the deep sense of insecurity, anxiety and guilt which always result when human separateness cannot be overcome. Our civilization offers many palliatives which help people to be consciously unaware of this aloneness: first of all the strict routine of bureaucratized, mechanical work, which helps people to remain unaware of their most fundamental human desires, of the longing for transcendence and unity. Inasmuch as the routine alone does not succeed in this, man overcomes his unconscious despair by the routine of amusement, the passive consumption of sounds and sights offered by the amusement industry; furthermore by the satisfaction of buying ever new things, and soon exchanging them for others. Modern man is actually close to the picture Huxley describes in his *Brave New World*: well fed, well clad, satisfied sexually, yet without self, without any except the most superficial contact with his fellow men, guided by the slogans which Huxley formulated so succinctly, such as: “When the individual feels, the community reels”; or “Never put off till tomorrow the fun you can have today,” or, as the crowning statement: “Everybody is happy nowadays.” Man’s happiness today consists in “having fun.” Having fun lies in the satisfaction of consuming and “taking in” commodities, sights, food, drinks, cigarettes, people, lectures, books, movies – all are consumed, swallowed. (Fromm 1956:125)

References

- Arendt, H. (1955). *The Human Condition*, New York: Doubleday Anchor Books.
- Arima T. (2004). *Dizunī to raibaru-tachi: Amerika no kâtoun-media-shi* [Disney and Its Rivals: The History of the US-American Cartoons Medium], Tokyo: Film-Arts-Press.
- Barker, M. (1989). *Comics – Ideology, Power and the Critics*, Manchester/New York: Manchester University Press.
- Barrier, M. (2003). *Hollywood Cartoons – American Animation in Its Golden Age*, Oxford/New York: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*, Oxford (UK)/Cambridge (USA): Blackwell Publishers.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*, Cambridge/Oxford: Polity Press.
- Beauvoir, S. de. (1949). *Le deuxième sexe*, Paris: Gallimard.
- Bichler, M. (2004). *Anime sind anders – Produktanalytischer Vergleich amerikanischer und japanischer Zeichentrickserien*, Marburg: Tectum Verlag.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*, Paris: Editions de Minuit.
- Brode, D. (2004). *From Walt to Woodstock: How Disney Created the Counterculture*, Austin: University of Texas Press.
- Bryman, A. (1995). *Disney and His Worlds*, London/New York: Routledge.
- Brown, B. (2010). *The Gifts of Imperfection – Let Go of Who You Think You’re Supposed To Be and Embrace Who You Are*, California: Hazelden Publishing.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity*, London/New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter – On the Discursive Limits of “Sex”*, London/New York: Routledge.
- Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture I: The Rise of the Network Society*, Oxford/Malden (Massachusetts): Blackwell Publishers.
- Clammer, J. (2000). Received Dreams – Consumer Capitalism, Social Process and the Management of the Emotions in Contemporary Japan, in: J. S. Eades, Tom Gill, Harumi Befu (eds.): *Globalization and Social Change in Contemporary Japan*, Melbourne: Trans Pacific Press, 203-223.
- Clarke, J. (2004). *Animated Films*, London: Virgin Books.
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities*, Cambridge: Polity Press.
- Do Rozario, R.-A. (2004). The Princess and the Magic Kingdom: Beyond Nostalgia, the Function of the Disney Princess, in: *Women’s Studies in Communication*, Vol 27, 2004/1, 34-59.
- Eagleton, T. (1990). *The Ideology of the Aesthetic*, Oxford/Cambridge: Basil Blackwell Publishers.
- Fromm, E. (1956). *The Art of Loving*, New York: Harper & Brothers.
- Fuller, M. (2007). *Media Ecologies: Materialist Energies In Art and Technoculture*, Cambridge (Mass.)/London: MIT Press.

- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity – Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge/Oxford: Polity Press.
- Giddens, A. (1992). *Transformation of Intimacy – Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*, Cambridge: Polity Press.
- Gluck, C. (1985). *Japan's Modern Myths – Ideology in the Late Meiji Period*, Princeton (New Jersey): Princeton University Press.
- Grajdian, M. (2008). *Das japanische Anime: Versuch einer wissenschaftlichen Annäherung*, Sibiu: Lucian Blaga University Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns: 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt-am-Main: Suhrkamp Verlag.
- Hooks, B. (2000). *All About Love – New Visions*, New York: Harper Perennial.
- Hooks, B. (2004). *The Will to Change – Men, Masculinity and Love*, New York/London: Washington Square Press.
- Howes, L. (2017). *The Mask of Masculinity: How Men Can Embrace Vulnerability, Create Strong Relationships, and Live Their Fullest Lives*, Emmaus (Pennsylvania): Rodale Books.
- Kimmel, M. (2012). *Manhood in America: A Cultural History*, New York: Oxford University Press.
- Kimmel, M. (2015). *Angry White Men – American Masculinity at the End of an Era*, New York: Nation Books.
- Kristeva, J. (1974). *La Révolution du langage poétique*, Paris: Éditions du Seuil.
- Kristeva, J. (1989). *Étrangers à nous-mêmes*, Paris: Fayard.
- Kristeva, J. (1995). Women's Time, in: *The Kristeva Reader*, edited by Toril Moi, Oxford/Cambridge: Blackwell, 187-213.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Medien*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meštrović, S. G. (1997). *Postemotional Society*, London: Sage Publications.
- Morley, D. & Robins, K. (1995). *Spaces of Identity: Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries*, London/New York: Routledge.
- Ôtsuka, E. (1991). *Shôjo minzokugaku. Seikimatsu no shin'wa o tsumugu 'Miko no matsuei'* [The Shôjo Ethnology: The Web of the Centennial Myth of a "Line of Priestesses"]. Tokyo: Kôbunsha
- Ôtsuka, E. (2004). *Otaku no seishinshi: 1980 nendairon* [The Spiritual History of the Otaku: Essays on the 1980s], Tokyo: Kôdansha.
- Saitô, J. (1996). "Shônen Janpu" no jidai [The era of "Shonen Jump"]. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Wells, P. (1998). *Understanding Animation*, London/New York: Routledge.

La teoría estética de la salvación y el héroe ejemplar como condición obligatoria de la transformación

Loredana – Florina GRIGORE – MICLEA
UTCB – FILS - DLSC

Resumen

Hay personajes que ilustran las características principales e hipóstasis del héroe ejemplar, que aspiran, buscan e intuyen su propia salvación, reflejando la teoría estética de la salvación, teniendo como representación principal la transformación de lo trágico en lo sublime. Estos protagonistas agonizan constantemente y están dominados por experiencias trágicas constantes y por tendencias inexplicables que les provoca a superar sus propias condiciones trágicas, ya sea cultivando un ideal u obsesión, o por un sentimiento de abandono o culpa; se dedican a reflexionar sobre sus propias acciones, asumiendo manifestaciones deteriorantes de su comportamiento, y la transformación de lo trágico en sublime es un fenómeno que ocurre solamente dentro de la conciencia humana. Por lo tanto, el área de manifestación de la transformación de lo trágico en lo sublime es la esfera existencial, y solo el ser humano puede enfrentar simultáneamente la sed de rescatar al YO, la conciencia de sus propios actos y el suplicio del sentimiento de culpabilidad. Sorprendido en medio de estos estados anímicos, el héroe ejemplar se enfrenta a la gravedad de los actos cometidos, persiguiendo la filosofía de la salvación hasta el fin de su vida.

Palabras clave

Culpa, existencial, héroe ejemplar, rescate, sobrevivir, sublime, trágico.

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

Una de las características fundamentales de la literatura hispanoamericana es su deseo permanente de lograr lo que el crítico literario ha llamado el ideal de autenticidad, que considera un verdadero núcleo vital en la mutación de estilos y en el proceso de diversificación continua de las modalidades artísticas. Lo que caracteriza la situación de la literatura del continente latinoamericano es, en efecto, una cierta febrilidad con respecto a los hechos culturales, los valores auténticos, el afán constante de descubrir y afirmar su propio estilo, su inconfundible individualidad, la que cruza, por cierto, todas las etapas de su desarrollo histórico. A menudo se ha dicho que otra característica importante de la literatura latinoamericana es su historicidad profunda, su determinación en la evolución de los problemas del Nuevo Mundo, la agudeza particular con la que reaccionó frente a la agitación en este rincón del mundo, la pasión con la que supo calar, retrataba la forma específica en que los problemas humanos generales estaban encarnados en la

vida de estas tierras. Una de las coordenadas de la literatura universal contemporánea es el examen de los dramas humanos en su contenido ontológico pero en una perspectiva social, la teoría estética de la salvación y el héroe ejemplar como condición obligatoria de la transformación. Y lo que le da a la literatura latinoamericana su propio tono y es probablemente uno de los factores que explican el interés mostrado en los meridianos más diferentes, es la fuerza innegable con la que sus construcciones subjetivas realizan, a través de síntesis inesperadas, imágenes de arte alucinante, hecho de elementos de la realidad que la creación combina en nuevos horizontes, siempre expresando nuevas e deslumbrantes dimensiones de la novela. Este hallazgo se refiere, en primer lugar, a la novela del siglo XX, con toda su diversidad de temas y estrategias narrativas, que van desde el neorealismo de Rómulo Gallegos, Jorge Amado o Ciro Alegría hasta el realismo mágico de Miguel Ángel Asturias, Gabriel García Márquez o Alejo Carpentier (Carpentier 1986: 36). La dimensión fantástica es, se ha dicho no una vez, el elemento que da sustancia a la literatura latinoamericana. Incluso cuando la fantasía aparece en un mundo construido con todo el realismo meticuloso, se vale del estallido monstruoso, lleno de terror, de horrores liberados del subconsciente o de otro plano, quizás aún más aterrador, el del real. La teoría estética de la salvación y el héroe ejemplar como condición obligatoria de la transformación en la literatura hispanoamericana, la función realista de lo fantástico se presenta como un instrumento de sondeo abismal de la realidad, de encarnar su esencia en síntesis nuevas, sugerentes, coloridas y conmovedoras. En la dirección de esta diferencia obvia, se puede ver, en la literatura de este espacio cultural, la influencia de la forma en que se aborda y trata lo fantástico, incluso desde los textos precolombinos. La valorización de la forma de realizar este tipo particular de fantasía en los antiguos textos místicos no solo es propio a escritores como Miguel Ángel Asturias, profundamente influenciados por los mitos precolombinos, en cuyo trabajo hay una interferencia permanente del plan real con el fantástico, una alternancia constante de los planes - desarrollo épico, que conduce a saltos frecuentes de lo real a los retornos míticos e inesperados en el plano de los acontecimientos cotidianos, pero también a profesionales como Alejo Carpentier, Jorge Luis Borges o Ernesto Sábato (Sábato 1995: 51). Esta visión de la realidad es inseparable desde la perspectiva que esta forma de literatura abre sobre la esencia del ser humano, sus relaciones con la naturaleza, el significado y la dignidad de la existencia.

2. El desarrollo del estudio: La teoría estética de la salvación y el héroe ejemplar como condición obligatoria de la transformación

Es extremadamente difícil hablar de Jorge Luis Borges, de su papel y lugar en el contexto de la prosa latinoamericana del siglo XX. Borges convirtió el conflicto entre perspectiva y visión universal (El Zahir y El Aleph) en el elemento fundamental de su sistema simbólico; el escritor argentino describe la

trascendencia de esta contradicción a través del mito, considerado como un hecho estético (Borges 1980: 74). Aquí encontramos un punto muy importante para sus ficciones: el sistema imaginario y simbólico que construye se basa en la idea de un pensamiento piramidal, de un objeto seguido inmediatamente por su atributo determinante, con todas sus implicaciones, por amplias que sean. Después de todo, cuando Borges habla sobre la puesta de sol, los pántanos, la sangre y la arena o todas las demás cosas que marcan su prosa, considera el ser y el no ser, lo creado y lo no creado. Y siempre aborda estos problemas sugiriendo sutilmente que todas las contradicciones pueden superarse mediante el mito. Solamente los grandes poetas y los verdaderos místicos parecen capaces de prolongar el momento mítico: afirman que el mundo y sus aspectos constitutivos son, en cierto modo, provisionales y / o ilusorios. El idealismo prolonga o transforma este momento en una actitud intelectual; a veces esto se ha llamado panteísmo, nihilismo, escepticismo o misticismo intelectual, pero Borges tiene toda la razón cuando lo define como una estética de la inteligencia. Mientras las ideas y conceptos humanos no puedan ser validados por criterios externos, cualquier idea es (o puede ser) tan buena como cualquier otra. Mentalmente, cualquier ser humano puede destruir y luego reconstruir el mundo, para hacerlo más hermoso. En efecto, lo que le interesa a Borges es la belleza de las teorías y creencias en las que no puede creer; por lo tanto, el escritor se siente libre de elegir una multitud de caminos que se abren simultáneamente para él. Borges describe al ser humano en consecuencia: perdido en un vasto laberinto, capaz de crear laberintos mentales como posibles explicaciones y salidas de un Gran Laberinto. Pero, mientras que la gente común se involucra en una hipóstasis seria y absoluta vista como la última forma posible de explicación, Borges va más allá de esta etapa de comprensión del universo. Su verdad no depende de lo que se puede llamar verdadero, sino precisamente de la suposición de que nada se puede llamar de esa manera. El sueño, para Borges, significa imaginación, la creación de una ficción estética. Esto se debe a que la prosa de Jorge Luis Borges siempre afirma que su tema real es el desapego de la realidad cotidiana. Típicamente, el escritor intercala el sueño con el pensamiento, ese tipo de pensamiento o imaginación que une las partes y los elementos del mundo en una concentración casi hipnótica: desapego de las percepciones inmediatas e inversión deliberada de la conciencia sobre sus problemas. En otras palabras, el sueño o el pensamiento representan un esfuerzo por deshacerse de una idea ampliamente difundida: ese lenguaje impondría al escritor una cierta estrategia. Por sueño, en Borges, la conciencia espera separarse de la historia del pensamiento, de todas las categorías fijas, de las palabras y lugares comunes que destruyen la realidad. Después de todo, Borges tiende hacia esa visión alefíca, a la que solo los místicos tienen acceso; o, más bien, a ese misticismo cerebral capaz de enfatizar todos los atributos del mundo simultáneamente, no sucesivamente, ya que a tensión creada entre la universalidad deseada y la perspectiva necesaria es una preocupación frecuente, fácilmente analizada en *Aleph* y *Zahir* (Borges 1980: 93). Pero también hay una verdadera rivalidad de los hinchazones; muchas de sus historias son, desde el punto de vista de motivos y símbolos, solamente variantes de una forma básica. Dos ideas o conceptos, dos aspectos de la realidad, dos seres

llaman la atención de una sola conciencia; por lo tanto, uno debe ganar. La paradoja de la literatura de Borges va más allá: aunque la victoria es necesaria, también es deplorable porque el ganador es apenas una perspectiva, una imagen parcial de la realidad. Cuando una hipóstasis se convierte en fijación o corre el riesgo de convertirse en dogma, no será destruida por un rival del mismo rango, sino por la conciencia misma. En la obra de Borges, entre los símbolos a menudo considerados verdaderas obsesiones, el espejo ocupa un lugar especial. En las interpretaciones tradicionales, el espejo enfatiza la apariencia, revelando una imagen de qué buscar afuera, no adentro; además, esta imagen proyectada hacia afuera se invierte. Sin embargo, en Borges, como elemento adicional, los espejos son símbolos de conciencia y autoanálisis, de salvación del héroe ejemplar como condición obligatoria de su transformación, la teoría estética de la salvación del héroe. Incluso la palabra reflexión, a menudo asociada con el espejo, se refiere al mismo tiempo a una facultad de pensamiento, pero también a la imagen dada por el espejo. Es precisamente por esta cualidad que a menudo se ha asociado con el agua (el mito de Narciso), y también se puede considerar una puerta de entrada a otras dimensiones de la realidad, como Borges observa muy bien los pasos de Lewis Carroll (Borges 1980: 113). El escritor argentino no puede olvidar que los espejos lo persiguen y que nunca estás sólo en una habitación donde hay un espejo. Como en el caso de la Esfinge o el rompecabezas del laberinto, lo que se esconde detrás de un espejo no es más que una revelación de la verdadera esencia del hombre reflejado en él. Y el hecho de que esta revelación sea dolorosa o trágica (como lo fue para Edipo) o totalmente destructiva (en el caso del Minotauro) es un aspecto que la prosa de Jorge Luis Borges, a pesar de la aparente racionalidad e ironía, no duda en sugerir. A través del espejo, a través de la reflexión o la reduplicación, a través de la apariencia del doble, se puede alcanzar la visión más profunda, abismal, correcta y la comprensión del secreto del laberinto. Los espejos le dan miedo a Borges porque le recuerdan todas las cosas y realidades de las que puede escapar, pero también porque confirman su sospecha de que, aunque no puede ignorarlos, no sería posible que Borges ni el mundo existieran como él mismo - ser solo un reflejo de otra persona, tal como la imagen reflejada refleja a su propia persona. Los espejos subrayan de esta forma una paradoja básica en su trabajo: no solamente que el mundo exterior es algo que no puede ser ignorado o burlado, sino que puede ser irreal. El idealismo de Borges siempre ha servido como una imagen, quizás más poética que filosófica, de la fragilidad de las cosas, una imagen de las pocas certezas del hombre. El escritor a menudo señala que lo que escribe es ficción; y, sin embargo, uno no puede evitar preguntarse si las personas no son, en sí mismas, solo ficción. Si alguien sueña con un ser humano, ¿no puede ser esa persona el sueño de otra persona (y así sucesivamente)? Y la pregunta de Borges sería: ¿Qué es real, después de todo? ¿La imagen en el espejo, la imagen invertida / invertida detrás del espejo, la de la persona que lo mira? La ficcionalidad de sus historias es, por lo tanto, un reflejo de la posible ficcionalidad de un mundo cuyo estado es tan incierto como el de las historias. La prosa de Borges está llena de referencias a personas reales, a fechas precisas, todo para dar una apariencia de realidad a cosas extraordinarias. Y, sin embargo: estos trucos ilusionistas son

simplemente una especie de reflejo (invertido) de aquellos que usan sus propias vidas para convencernos de que el mundo es real (Borges 1980: 124). Las deformaciones involucradas por los espejos son obvias porque son comparables a la realidad que encarnan. Por lo tanto, para Borges, la ficción, que da una imagen de las acciones humanas, es superior a la filosofía que intenta copiarlas en coordinadas mucho más abstractas. Sus argumentos implican una realidad humana compleja en la que la teoría estética de la salvación y el héroe ejemplar suponen una condición obligatoria de la transformación porque el mundo que Jorge Luis Borges ubica en su mapa para los lectores, parece, a primera vista, tan extraño como una imagen de la realidad y de los libros medievales de geografía. Se trata de un mundo poblado especialmente por gauchos y bibliotecarios, personas activas y violentas o exclusivamente contemplativas. Y estos extremos se encuentran, por supuesto, en protagonistas que actúan pero también razonan. Por lo tanto, el mapa de la obra de Borges está lleno de cartógrafos ocupados para dibujar con precisión sus propios mapas, cada uno llamado Realidad. Los grandes temas de la breve prosa de Julio Cortázar, el autor argentino establecido en París desde 1951, están bien definidos desde el principio, y el escritor elige investigar, en todos sus libros, una cierta problemática relacionada con la búsqueda de identidad o la extraña realidad que siempre se esconde detrás de la teoría estética de la salvación y el héroe ejemplar como condición obligatoria de la transformación deslumbrante del protagonista. Se van analizando varios acontecimientos en la vida cotidiana de la gente común y corriente y de esta manera, más allá de la influencia del surrealismo o incluso, en algunos textos, del simbolismo francés, Cortázar logra construir, casi sin intención, una verdadera poética de lo fantástico pero, al mismo tiempo, fundamentalmente diferente de la de Borges. Una poética, llamada con mayor frecuencia por los críticos latinoamericanos, de lo cotidiano fantástico: porque sus personajes, así como los eventos que afectan su existencia, están relacionados con los ambientes o detalles más comunes; todo sucede en casa o, si no, en el tranvía ordinario o en las calles conocidas por los protagonistas. Entonces, todo, pero absolutamente todo, tiene lugar, en las historias de Julio Cortázar, a la mitad del día, bajo la luz del sol, bajo los ojos de todos. Había una vez una conversación sobre el posible parecido de esta forma de estructurar el texto con un hronir de Borges (Borges 1980: 131). Sin duda, el enfoque puede hacerse, siempre que excluyamos, desde el principio, los elementos barrocos que usa Borges y que se vuelven completamente inútiles en un texto cortazariano. En la obra cortazariana, se ha puesto de relieve enormemente el tema de la diferencia entre apariencia y esencia, construyendo todo un misterio que, de hecho, no lo resuelve de ninguna manera, en torno a una fotografía que revela, o parece revelar, un crimen; esencialmente, en la obra de Cortázar, la idea es que la realidad sigue siendo como todos la conocemos, a menudo resulta ser una mera ilusión, siendo siempre concretizada en las grandes verdades de la existencia, más allá de sus fronteras. Precisamente por esta razón, los protagonistas, suelen descubrir la realidad en unas imágenes o fotos aparentemente banales que siempre suelen revelar multitud de detalles inéditos. Y a partir de aquí, la búsqueda permanente de la propia identidad, no solamente a nivel narrativo, evidente en el péndulo entre las personas narrativas

con las que debe operar el texto. Más allá de todas estas posibles caracterizaciones o etiquetas más o menos generales, la novela de Cortázar explota plenamente los recursos de intertextualidad, enmarcando, desde este punto de vista, en el ilustre descenso de las ficciones de Jorge Luis Borges y se puede comparar, para bien, con *Ulises* de James Joyce. Porque *Rayuela* cambia repentinamente todos los aspectos de la narrativa tradicional, llevando al límite los recursos de la obra, de los cuales se vale de manera inesperada y siempre original, haciendo que el final de la recepción del libro lleve al lector por el camino en el que las fronteras terminan y los caminos se borran. Pero, por otro lado, se ha notado menos que, básicamente, *Rayuela* es una novela rigurosa construida sobre el principio de similitud y espejos paralelos, una creación épica realizada en medio del lenguaje y a través del lenguaje, una verdadera celebración del lenguaje. Aunque aparentemente inesperadas, estas declaraciones son fácilmente compatibles con el texto, ya que cualquier similitud conduce a una duplicación: redoblar si la similitud afecta a conjuntos separados; dedoblación si actúa en un sólo conjunto. El novelista se mueve con cautela desde el universo de lo real, hasta el universo de la ficción y se esfuerza por ocultar este movimiento. Por lo tanto, los personajes ficticios tienen el don de un contexto particular similar al que nos definimos a nosotros mismos, y definimos a los demás del mundo real: tienen nombres, parientes, ocupaciones organizadas de tal manera que no afecten el sentido de probabilidad heredado del mundo empírico. Cortázar se ubica en la anticonvención del lenguaje, que luego profundizará también a nivel textual (Cortázar 1997: 69). Primeramente, porque *Rayuela* trae una impactante impresión de lúdico, un elemento que el autor aparentemente intenta perpetuar a través del guía de lectura colocado antes del texto auténtico: en este sentido, este libro significa muchos libros, pero especialmente dos libros; se le invita al lector a elegir una de las variantes de lectura propuestas. Dentro de la *Rayuela* de Cortázar, vista globalmente, estamos en el universo de los textos más ficticios (y trabajados) textos de ficción. Hay personajes que ilustran las características principales e hipóstasis del héroe ejemplar, que aspiran, buscan e intuyen su propia salvación, reflejando la teoría estética de la salvación, teniendo como representación principal la transformación de lo trágico en lo sublime. Estos protagonistas agonizan constantemente y están dominados por experiencias trágicas constantes y por tendencias inexplicables que les provoca a superar sus propias condiciones trágicas, ya sea cultivando un ideal u obsesión, o por un sentimiento de abandono o culpa. Horacio Oliveira, La Maga, Traveler, Talita, se dedican a reflexionar sobre sus propias acciones, asumiendo manifestaciones deteriorantes de su comportamiento, y la transformación de lo trágico en sublime es un fenómeno que ocurre solo dentro de la conciencia humana. Por lo tanto, el área de manifestación de la transformación de lo trágico en lo sublime es la esfera existencial, y solamente el ser humano puede enfrentar simultáneamente la sed de rescatar al YO, la conciencia de sus propios actos y el suplicio del sentimiento de culpabilidad. Sorprendido en medio de estos estados anímicos, el héroe ejemplar se enfrenta a la gravedad de los actos cometidos, persiguiendo la filosofía de la salvación hasta el fin de su vida. La narrativa se puede analizar a partir de la sucesión de las líneas recorridas o teniendo en cuenta

la técnica, muy bien aprendida, del contrapunto, ya que se emplean principalmente en la música de jazz (Cortázar 1997: 201). Y si a veces, el texto parece perder consistencia, esto sucede deliberadamente, Cortázar crea, aquí, una especie de construcción musical única en el sentido más profundo, enfatizando en todo momento el poder de sugerir improvisación y conceder, al máximo, la impresión alucinante de perder la palabra en el mundo de los sonidos, que siempre lo abarca todo.

3. Conclusiones

La existencia simultánea de dos planes para examinar e interpretar los hechos de la realidad se ve reforzada por el hecho de que los pasajes de un plan a otro no están marcados por el escritor, lo que deja al lector inocente a creer que está presenciando un simple desliz en la fantasía, cuando, en efecto, simplemente presenta la perspectiva mítica a través de la cual se ve la realidad de aquellos involucrados en el desarrollo de la narrativa. Una apertura hacia la dirección interesante y especial es la de el argentino Ernesto Sábato que es uno de los escritores que ha especificado con extremo rigor intelectual las coordenadas de su arte. Una de las ideas básicas de su concepto de la literatura es la confianza en la importancia y la viabilidad estética de la creación latinoamericana - la teoría estética de la salvación y el héroe ejemplar como condición obligatoria de la transformación. Ernesto Sábato opina que la literatura en Europa se ha secado y que ha llegado el momento de América Latina y de sus insignes creadores para recrear espacios limitados porque la fuerza de una literatura reside en su virilidad (Sábato 1995: 99). Al afirmar las virtudes de la literatura, se consideran ineficaces tanto la orientación social unilateral como la estética calófila, ya que en América Latina, existe una literatura social muy útil pero parcial, como la de Jorge Amado, también una literatura pura, perfecta desde un punto de vista estético pero libre, la de Borges. La literatura debe ser total y ofrecer todos los aspectos de la realidad, lo aparente y lo secreto; este intento de abrazar la realidad total es la base de toda una investigación, limitado por un rigor y una experiencia extremos de los autores hispanoamericanos. En este universo, una de las verdades esenciales de las creaciones que presenten e investiguen la teoría estética de la salvación y el héroe ejemplar como condición obligatoria de la transformación, sigue siendo que nosotros, como lectores, nos convertimos, frente a las historias de estos protagonistas, en una parte integral de nuestra propia lectura, en esencia, de cada nueva lectura que hacemos a un texto de esta índole. El lector se convierte así en parte de lo que él mismo crea, como la única solución de rescate ante los ataques insidiosos del mundo exterior. Además, de esta manera, se confirma la hipótesis de lectura ofrecida, en un cierto momento, por los propios autores de esta categoría de escritos, los autores que así pudieron descubrir, gracias a las armas, secretas o no, de la narración, la posibilidad de construir, junto al mundo real, un otro mundo, operando de acuerdo con sus propias reglas y leyes, pero también para percibirlo hasta su fin.

Bibliografia

- Alazraki, Jaime & Ivask, Ivar eds. (1978). *The Fiction of Julio Cortázar*. Oklahoma. University of Oklahoma Press.
- Alborg, Juan Luis (1977). *Historia de la literatura española*. Madrid. Editorial Gredos.
- Borges, Jorge Luis (1980). *Prosa completa*. Barcelona. Editorial Bruguera.
- 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.
- Cortázar, Julio (1996). *Cuentos completos*, vol. 1. México. Editorial Alfaguara.
- Cortázar, Julio (1997). *Rayuela*. Buenos Aires. Editorial Emecé.
- Ivanovici, Victor (1998). *El mundo de la narrativa hispanoamericana*. Una introducción. Quito. Fondo Editorial C.C.E.
- Liiceanu, Gabriel (1993). *Tragicul. O fenomenologie a limitei și a depășirii*. București, Editura Humanitas.
- Marchese, A. & Forradellas, J. (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Mălăncioiu, Ileana (2001). *Vina tragică. Tragicii greci, Shakespeare, Dostoievski, Kafka*. Iași, Editura Polirom.
- Sábato, Ernesto (1995). *Între scris și sânge. Conversații cu Carlos Catania*. Traducere de Luminița Voina-Răuț, prefață de Andrei Ionescu. București. Editura Universală Dalși.
- Scholz, Lázló (1977). *El arte poético de Julio Cortázar*. Buenos Aires. Editorial Castañeda.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid. Editorial Tecnos.

Prince Harry and Meghan Markle: Politics of Bloodline after Brexit

Marina-Cristiana ROTARU

Technical University of Civil Engineering Bucharest

Abstract

The aim of this paper is to try and identify political meanings attached to the wedding of Prince Harry of Great Britain and his biracial wife, the American Meghan Markle. Given the particular context triggered by Brexit and the recent approval of Prince Charles as the next head of the Commonwealth, it is not far-fetched to consider that there may be components of the wedding ceremony that carefully carry particular political meanings. Traditionally, foreign policy was the prerogative of the Crown, but starting with the reign of Queen Victoria, things progressively began to change in spite of the queen's robust opposition to being deprived of what she considered to be her powers. Today, British foreign policy is established by the Foreign Office, but the monarch and the royal family still play important diplomatic roles, being the spearheads of British interests abroad. This analysis makes use of the concepts of "dress" and "dressing" coined by Roland Barthes in order to decodify the symbolism of the uniform of the groom and the wedding veil of the bride. This investigation aims to highlight the connection between the royal attire and the potential roles the two spouses may play in the relationship between Great Britain and the Commonwealth.

Keywords

dress, dressing, the Commonwealth, royal diplomacy, royal wedding, race

1. Introduction

This paper is an attempt to identify potential political meanings discreetly attached to the symbolism of the wedding of Prince Harry of Great Britain and his biracial American wife, Meghan Markle. We do not claim that Prince Harry and Meghan Markle's marriage was an arranged marriage, planned to serve certain political purposes. The days of arranged royal marriages, at least in the European world, are gone. All the queen's children have married or remarried commoners (the Prince of Wales's first wife, Princess Diana – a descendant of an old aristocratic English family, the Spencers – is the exception). Furthermore, the queen's grandchildren, so far, have all married commoners. In addition, in comparison with his elder brother, Prince William, who is the conservative of the two, Prince Harry is the non-traditional prince. Given his non-conventional attitude, his choice of partner has not come as an utter surprise, but having a biracial wife is unprecedented for the royal family. The fact that Meghan Markle

has been eventually accepted in the family is illustrative of Queen Elizabeth II's far-sighted approach to the politics of bloodline, which takes into consideration profound changes at the level of society which relate to social equality and race equality. Although Prince Harry and Meghan Markle's wedding was not a State occasion, like the wedding of Prince William and Catherine Middleton, which was a State event, given Prince William's position in the list of Succession to the British throne, it was, nevertheless, a royal wedding which, by its biracial dimension, carries political connotations.

Royal language, given the particular position of the Crown in the architecture of the State, – a position characterized by political neutrality – needs to be carefully carved in order to protect the sovereign from accusations of political involvement. However, royal language cannot be only denotative. The monarch may convey messages in non-linguistic ways, through gestures, body language, colours, even silence, which are highly connotative. Clothing can be used as a means of communication, it can work as language. In the context of a royal wedding, the attire of the groom and bride works as language, a system of communication, well-structured and meaningfully articulated. We claim that various elements of Prince Harry and Meghan Markle's royal attire contain clues of their future roles as senior members of the royal family.

2. Queen Elizabeth II and the Commonwealth – a special relationship

The relationship between Queen Elizabeth II and the Commonwealth is a peculiar one, blending political history and personal relationship. It is a relationship that the present monarch has been fostering all her reign and, in spite of inevitable crises, it has endured and contributed to the birth of a supra-statal organization, the survival of which has been guaranteed, so far, by the pragmatism with which its members tackled its very untypical nature: an association of independent states, stemming from the old British Empire, that freely decide to get together, irrespective of their form of government. It is an unprecedented form of global organization which “replaces one form of association – the Empire – with another whose basis is voluntary cooperation” (Bogdanor 1995: 241).

The bases-foundations of the present-day Commonwealth were laid down in 1926 during the Imperial Conference by Arthur Balfour, a former British prime minister and, at the time of the conference, the President of the Privy Council. According to the so-called Balfour formula, the Dominions of the British Empire were:

autonomous communities within the British Empire, equal in status, in no way subordinate to another in any respect of their domestic or internal affairs, though united by a common allegiance to the Crown, and freely associated as members of the British Commonwealth of Nations.

(Berriedale Keith 1938: 151) cited by (Bogdanor 1995: 246)

This formula came into force in 1931 as part of the preamble to the Statute of Westminster, an act of the British Parliament which regulated the relationship between the British Crown and the Commonwealth territories. The Statute of Westminster granted legislative independence to the Dominions which, from then on, have been free to legislate for themselves (Grimal 1995: 11-12).

Within the new framework, the cement that reinforced the togetherness of the Dominions, which, for the first time were enjoying “the equality of status [...] with the mother-country was the “common allegiance to the Crown” (Bogdanor 1995: 246). Thus, the Balfour formula introduced the concept of “a single *Crown* uniting the members of the Commonwealth” (Bogdanor 1995: 252).

After the Second World War, the Commonwealth would undergo profound changes brought about by various dominions becoming independent states, some even opting for a new form of state: India, for example, won its independence in 1947 and turned into a republic but chose to remain in the Commonwealth, Burma left it in 1948 while Ireland left it in 1949 and became a republic (Bogdanor 1995: 252-255). India’s case is proof of the flexibility and pragmatism of the British foreign policy regarding the existence of the Commonwealth, which could now accommodate former realms which have opted for a republican form of state.

As a result of the new architecture of the Commonwealth, an association of monarchic and republican states, the Balfour formula underlining the “common allegiance to the Crown” as the unifying element of the organization became obsolete. A new link was developed, based on the acceptance of the British sovereign as “Head of the Commonwealth”. The new concept was enshrined in the London Declaration adopted in 1949 by the Commonwealth Conference that took place in London (Bogdanor 1995: 258). King George VI played a constructive role in the coining of the title “Head of the Commonwealth”, relinquishing the style “Emperor”. Furthermore, the noun “Kingdoms”, which traditionally appeared in his former styles, was replaced by the more ambivalent term “Realms”, less likely to irritate new political sensitivities as far as the imperial experience was concerned. The adoption of the new title “Head of the Commonwealth”, to which the king contributed significantly, proved to be an inspired middle course, preserving for the British monarchy “the form, if not the substance, it had historically enjoyed, and giving the King the role that he was determined to maintain in an intercontinental association of States” (Bradford 2002a: 527). In 1949, George VI became the unifying symbol of this global organization, a role that was later continued by his daughter, Queen Elizabeth II.

In 1952, when she ascended the Throne, she was styled “Queen Elisabeth the Second, by the grace of God Queen of this Realm and of all Her other Realms and Territories, Head of the Commonwealth, Defender of the Faith” (Bradford 2002b: 162). Furthermore, according to the Royal Titles Act of 1953, Elizabeth II became, separately, Queen of her other realms and territories in the Commonwealth which preserved the monarchic form of State (Bradford 2002b: 174). Hence, the Royal Titles Act reconfirmed the principle of the *divisibility* of the Crown, already recognized by George VI, and adopted at the Commonwealth Conference in 1952,

when the participants assented that “each state should think up a title to express its own relationship to the Crown” (Pimlott 2002: 182).

Hence, the old Commonwealth, centered on “the original countries of white settlement: Canada, Australia, New Zealand and South Africa” (McDonald and Tiffin 1986: 2), was replaced by the modern Commonwealth, a free and multiracial international association (Grimal 1995: 36) of independent states, either monarchies or republics, having the queen as the unifying symbol. Hence, the unity in diversity, which characterizes the modern Commonwealth, has been symbolically preserved in the person of the sovereign.

At the dawn of Elizabeth II’s reign, it was difficult to predict the manner in which the monarch could contribute to the well-being and development of the modern Commonwealth. In fact, the queen’s role as Head of the Commonwealth “has developed with her” and by her commitment to her role she has completed “her own job-description” (McDonald and Tiffin 1986: 175). While she has managed to preserve her political neutrality, she has been pivotal in fostering personal relationships with numerous leaders of the Commonwealth, which often proved helpful and instrumental in appeasing potentially damaging conflicts among member states, succeeding in investing her role as “unifying symbol” with substance.

The queen showed a genuine interest towards the former imperial territories since she was a young princess. Her 1947 South-African speech, delivered on her twenty-first anniversary, has become emblematic for her dedication to the Commonwealth cause:

I declare before you all that my whole life, whether it be long or short, shall be devoted to your service and the service of our great Imperial family to which we all belong, but I shall not have the strength to carry out this resolution alone unless you join in with me, as I now invite you to do.

(Pimlott 2002: 117)

Although it was delivered as an anniversary speech of a princess who had just come of age, its political dimension is manifest in the use of the phrase “our great Imperial family” although young Elizabeth, at the time, may not have been aware of this aspect of her message, as Ben Pimlott suggests. The spatial and temporal framework of her message could not have been accidental. After India had won her independence, South Africa could play a pivotal role in coining “a new ‘multi-cultural’ definition of the Commonwealth [...] because it was the only ‘white’ dominion that was in reality predominantly black” (Pimlott 2002: 111). Furthermore, the noun “family” was meant to reassert “the British Monarchy as the one reliable link in an association of nations and territories whose ties had become tenuous because of war, British economic weakness, and nascent nationalism” (Pimlott 2002: 118).

The bonds with the Commonwealth, which the queen has been developing since she was a princess, could be strengthened as a result of radio broadcasting and later, the invention of television. In 1953, following in her father and

grandfather's footsteps, she delivered her first radio broadcast Christmas speech as queen. In that message, the queen's pledge to the Commonwealth is reaffirmed:

The Commonwealth [...] is an entirely new conception. [...] To that new conception of an equal partnership of nations and races I shall give myself, heart and soul, every day of my life.

(The Queen 1953) cited in (McDonad and Tiffin 1986: xvii)

Starting with 1957, the queen was able to deliver her annual Christmas message to her nation and the Commonwealth via television, continuing the royal tradition established by her predecessors and keeping it alive. There is always a Commonwealth Day celebrated each year and marked with a message by the queen. In her 2019 Commonwealth Day message, entitled "A Connected Commonwealth", she expressed a balanced view of the contribution of the Commonwealth to its member states:

With enduring commitment through times of great change, successive generations have demonstrated that whilst the goodwill for which the Commonwealth is renowned may be intangible, its impact is very real.

(The Queen, 2019a)

Strengthening the bonds with the Commonwealth was not circumscribed only to the political and economic frameworks. Although the queen has been present at every biannual meeting of the Commonwealth Heads of Government and has travelled extensively all across the Commonwealth, her attention is offered not only to matters of political and economic nature. She takes a deep interest in social and cultural activities and events that can be supported in such a way as to boost the wellbeing of the Commonwealth citizens. Such an event is represented by the Commonwealth Games. First established in London in 1911 as an "Inter Empire Sports Meeting" following the coronation of George V, and transformed into the "British Empire Games" in the 1930s, the present-day Commonwealth Games is an event with a significance that goes beyond the sports sphere. Hence, the younger generations are addressed and made aware of the existence of the Commonwealth and invited to make their contribution to a better future together by embracing the time-honoured values of sports competitions such as fair-play, friendship, correctness, excellence, values that are at the core of enduring relationships.

The Queen and her family have been staunch supporters of the Commonwealth Games, by means of which they have been contributing to and promoting a more inclusive Commonwealth. By participating in these games, numerous talented African athletes coming from countries which could not offer them opportunities for developing their skills, were given a voice and a chance to show their potential and later participate in other prestigious international competitions, such as the Olympics (McDonad and Tiffin 1986: 135). Present-day Commonwealth self-defines as "a family of nations" and this concept is manifest also in the spirit of the Commonwealth Games which, though similar to the Olympics in the model of organization, were designed to differ in ethos:

[...] free from both the excessive stimulus and the babel of the international stadium. They should be merrier, less stern and will substitute the stimulus of novel adventure for the pressure of international rivalry.

(McDonad and Tiffin 1986: 137)

The genuine interest taken by the queen in the Commonwealth Games has also been inspirational for the younger generation of royals who have thus become better aware of the Commonwealth legacy which Britain shares with the other members of the association and have started to make their own contribution to the Commonwealth cause. In 2018, the Queen appointed Prince Harry as a youth ambassador for the Commonwealth. The appointment was made to coincide with the opening of the General Meeting of the Commonwealth Heads of Government in London which sought to increase cooperation among the member states at a time when Great Britain was preparing to leave the European Union.

3. Minding the Future: The Next Head of the Commonwealth

The position of Head of the Commonwealth is not a hereditary one. Indeed, King George VI was the first Head of the Commonwealth, a title created in 1949 to accommodate India in the new Commonwealth, after its independence gained in 1947. His daughter, Elizabeth II, did not inherit the title, but was unanimously appointed at the headship of the organization at the start of her reign. As Queen Elizabeth II is now in the dusk of her reign, talks about the successor to the title of Head of the Commonwealth have not been unnatural. Prince Charles has been regarded as a suitable candidate. But are there other solutions to settle the matter? Another solution put forward was an appointment by rotation of the head of the organization from among the leaders of these countries every four years in order to make the election process more representative. In spite of its democratic spirit, the proposal has its pitfalls. Practically, this would mean that each of the 53 member states would have its turn every two hundred years. Then, what conditions would a candidate meet in order to qualify for the position? Wouldn't a head chosen from the leaders of the Commonwealth countries be tempted to claim more than just a symbolic role in heading the organization? Taking these aspects into consideration, it seems that the solution reached in 1949 is still viable, having been supported collectively by the member states: a person such as the British monarch, with no political power within the Commonwealth, but functioning as a unifying symbol, is the better option for the position (Bogdanor 1995: 274-275).

In the speech that she delivered at the formal opening of the 2018 Commonwealth Heads of Governments Meeting that was held at Buckingham Palace, the Queen expressed her wish that her son, the Prince of Wales and heir to the British Throne would, one day, become the next Head of the organization:

It is my sincere wish that the Commonwealth will continue to offer stability and continuity for future generations, and will decide that one day The Prince of Wales should carry on the important work started by my father in 1949.

By continuing to treasure and reinvigorate our associations and activities, I believe we will secure a safer, more prosperous and sustainable world for those who follow us: a world where the Commonwealth's generosity of spirit can bring its gentle touch of healing and hope to all.

(The Queen, 2018)

By previously referring to her 1947 South-African pledge and underlining the progress which the modern Commonwealth has experienced since 1949 (growing from an association of eight countries in 1949 to fifty-three members in 2018), the Queen is preparing the audience to hear her wish regarding the appointment of the next head of the Commonwealth and is thus justifying her stand. The value of her leadership and the manner in which she understood to play her role as a unifying symbol of a free association of independent states that voluntarily have decided to get together and cooperate for a common good is generally acknowledged. This acknowledged lifelong commitment gives her the moral power to make such a wish. Notice that the first sentence of the quotation above includes two affirmative clauses linked together by coordination: “[...] the Commonwealth will continue to offer stability and continuity for future generations *and* will decide that one day the Prince of Wales should carry on the important work [...]. The coordination helps build the presupposition that the appointment of the Prince of Wales as the next Head of the Commonwealth will continue to provide the much needed stability that his predecessor has contributed to. In this fragment, the Queen skillfully avoids directly mentioning her contribution to what the Commonwealth has managed to accomplish so far. The focus is meant to be on her successor to the headship of the organization. However, by mentioning the work started by her father in 1949, she does underline that the royal family has a long tradition in serving the Commonwealth and that the Prince of Wales, who has been brought up in this tradition embodied by her grandfather and mother before him is well-prepared to assume the duties and responsibilities of Commonwealth headship. It is thus underlined that such an appointment would benefit the Commonwealth and give a boost to the complex network of an association of fifty-three states. The noun “sustainable world” is also a recognition of the Prince of Wales's long lasting efforts for the protection of the environment and the development of sustainable technologies that would allow future generations to call planet Earth their home.

The participants to the 2018 Commonwealth Heads of Government Meeting later issued a joint declaration announcing that the Prince of Wales would be the next Head of the Commonwealth. It is a personal success for the Queen and the royal family. The position of Head of the Commonwealth is a unique position in the world, making the British sovereign “the world's only international monarch” (Adamson 1989: 108). There is a lot of prestige and authority associated with this position, which spring from its global nature. Although the Head of the Commonwealth does not have any political power, the job holder can exert beneficial influence by making use of the three rights of a constitutional monarch – the right to be consulted, the right to encourage and the right to warn – in fulfilling

his role as a unifying symbol. The symbolic nature of the position of Head of the Commonwealth has allowed the sovereign to involve her family in this highly representative and complex role. The Prince of Wales has travelled extensively throughout the Commonwealth on behalf of the Queen and so have the younger generation, such as the Dukes of Cambridge and, more recently, the Dukes of Sussex. They are all patrons of various charities activating in countries of the Commonwealth which aim to improve living standards in communities and bring these communities closer together.

Charity work and royal patronage of various charity organizations have a long tradition in the royal family. But the manner in which charities, many of which having royal patronage, have made their contribution to a better Commonwealth can be considered Elizabeth II's own addition to the job description of the position of Head of the Commonwealth and has represented a source of inspiration for the younger generation of royals.

4. The Symbolism of the Groom's Military Outfit and the Bride's Veil

Although Prince Harry and Miss Meghan Markle's wedding was not a State occasion, like Prince William and Miss Catherine Middleton's wedding, it still was a royal wedding in its own right, full of the pomp and circumstance typical of such an occasion. The fact that Windsor Castle was chosen as the venue for the wedding is suggestive and reflects, in a way, the status of Prince Harry in the royal family not necessarily in the sense of his position in the line of succession but with regard to the prince's potential capacity of representation that may benefit the Crown. Furthermore, the fact that the groom chose to wear a royal uniform instead of a civil suit is also strongly suggestive. Equally meaningful is the design of the bride's gown. Both elements are directly linked to the future role that the Dukes of Sussex can play in the Commonwealth as personal representatives of the British monarch in her capacity as head of the organization.

The clothes that we choose to wear in a given context represent a message that we transmit to those around and the choice depends on the nature of the context which is regulated socially. Therefore, clothing is a kind of language that can often be more suggestive than words.

Roland Barthes, drawing on Ferdinand de Saussure, correlates the concepts *langue* and *parole* on one hand with the concepts *dress* and *dressing* on the other hand. While the concept *langue* represents "the social institution, independent of the individual [...] a normative reserve from which the individual draws their *parole*", the concept *parole* represents "the individual act" (Barthes 2013: 8). By analogy, *dress* correlates with *langue*, representing the institutionalized form of wearing clothes, regulated by norms. Dress is thus a constituent of "the axiological order" (Barthes 2013: 7). *Dressing* or "the very act of 'getting dressed'" – an activity in which one "actualizes on their body the general inscription of dress" correlates with *parole* (Barthes 2013: 8). Therefore, *dressing* is "the personal mode with which the wearer adopts (albeit badly) the dress that is proposed to them by their social group" carrying a clear sociological meaning (Barthes 2013: 9). *Dress*,

on the other hand, is “the proper object of sociological and historical research” – part of a system regulated by norms (Barthes 2013: 9).

The uniform that Prince Harry wore at his wedding was the frockcoat uniform of his regiment, the royal regiment of the Blues and the Royals, whose Colonel-in-Chief the Queen is. It has a long tradition and is one of the regiments responsible for the monarch’s safety. The values of bravery, courage, loyalty which the military uniform represents are part of the axiological dimension of Harry’s uniform as a manifestation of the *dress*. What makes Prince Harry’s uniform even more suggestive and makes the prince look authentic is the very fact that Harry served in the army (fighting in Afghanistan) and proved his courage and loyalty to queen and country. Although at the time of the wedding he was no longer serving in the Army as an active officer, the fact that he chose the military uniform as the outfit for the ceremony indicates that Prince Harry remains loyal to the values reflected by his military attire. It was also an opportunity for him to symbolically reaffirm his allegiance to the Crown and show his support for the Armed Forces. The message that Prince Harry was sending by wearing the military uniform was that he would continue to serve his queen and country as if he were an active officer.

Meghan Markle’s wedding gown is as suggestive as Prince Harry’s military outfit and its symbolism hints at potential future roles within the royal family. The fact that a prince of the British dynasty has married a biracial woman is unprecedented and if this fact is corroborated with the Prince of Wales’s recent appointment as the next Head of the Commonwealth, then the possibility that the Dukes of Sussex, a biracial couple, can play an important role in boosting the relationship with the Commonwealth is no longer purely theoretical, it starts to take shape.

A hint of the future roles of the Dukes of Sussex is provided by the bride’s veil. At her wish, the veil was embroidered with fifty-three flowers representing the fifty-three member states of the Commonwealth, a Wintersweet (a flower that grows in the grounds of Kensington Palace) – a tribute to Prince Harry’s mother, Princess Diana – and a California Poppy, a flower from her birthplace (Danielle Stacey 2019). Had any other flowers been embroidered on the wedding gown, this may have been a manifestation of the dressing as an individual act based solely on personal tastes and preferences, without any social significance of consequence. The fact that it was not just any flower, but the flora representative of all the Commonwealth states, embroidered at the bride’s special request is part of the dress – a codified system regulated by norms and carrying meaning. It is a statement. It is even more so since, by having her bridal veil decorated with Commonwealth flowers, Meghan follows in the Queen’s footsteps. The Queen’s Coronation Robes, designed and made by Sir Norman Hartnell, the sovereign’s main dressmaker at the time, are adorned with “national and Commonwealth emblems” (Royal Collection Trust n.d.). They underline the Queen’s commitment to the cause of the Commonwealth, significantly represented on her Coronation Robes and thus included in the Coronation ceremonial. By taking the Queen’s example, the bride makes a vow towards the Commonwealth not only before the

congregation present at the ceremony and before the whole country but also before the Almighty, just like the Queen did at her coronation in 1953.

In a surprising twist of fate, the biracial couple represented by the Dukes of Sussex reflects the manner in which the Queen has shaped her attitude towards the Commonwealth: in many of her messages to the Commonwealth, the organization is metaphorically compared to a family: the Commonwealth members are “a family of nations”. By using this metaphor, the Queen gently underlines that family members may also fight, which is not uncommon or unnatural – a hint at the numerous turbulences experienced by the Commonwealth in the past decades, turning from an organization counting only a few members at the beginning into the large and global organization that it is today. Family members fight, but they also reconcile because blood is thicker than water. If the Commonwealth has endured so far as a family of nations is because what the Commonwealth members share in terms of values and common aims is more than what differentiates them.

Furthermore, the symbolism of the racial aspect of the royal couple is equally expressive as the attire of the bride and groom. The Commonwealth has turned from an organization initially based on colonies of white settlement into a multiracial family of nations. So is the family that Harry and Meghan have decided to have together: a biracial family. The metaphor used by the monarch to define the Commonwealth as a *family* of nations has turned into fact: Harry and Meghan are a family of nations (British, American and some African descent in Meghan’s forerunners). All these details, even if symbolical, are meaningful. They are more than manifestations of intentions. They are statements and vows.

5. Conclusions

In the peculiar context of Brexit, when Great Britain’s relationship with Europe (sometimes strained) experiences an unprecedented tension, it is natural for the British leadership to try and strengthen the bonds with other countries and organizations. Brexit does not exclude a dialogue and some kind of partnership with Europe but, at the same time, highlights the strong potential of a reinvigorated relationship with the Commonwealth. Royal diplomacy contributes to boost this relationship and the fact that the kind of diplomacy that may be practiced by the Dukes of Sussex draws on this transformation from metaphor to fact (from a symbolical multiracial family of nations into a real multiracial family) makes Harry and Meghan authentic spokesmen of the Commonwealth values.

References

- Adamson, D. (1989). *The Last Empire: Britain and Her Commonwealth*. London: I.B. Tauris.
- Barthes, R. (2013). *The Language of Fashion* (translated by Andy Stafford, edited by Andy Stafford and Michael Carter), London, New York: Bloomsbury Academic.

- Berriedale Keith, A. (1938). *Speeches and Documents on the British Dominions, 1918—1931*, edited by A. Berriedale Keith, Oxford: Oxford University Press.
- Bogdanor, V. (1995). *The Monarchy and the Constitution*, Oxford: Oxford University Press.
- Bradford, S. (2002a). *George VI*. London: Penguin Books.
- Bradford, S. (2002b). *Elizabeth. A Biography of Her Majesty the Queen*. London: Penguin Books.
- Grimal, H. (2003). *Commonwealth-ul*, traducere de Narcisa Șerbănescu, prefață de Alexandru Murad Mironov, București: Corint. [The original title: Grimal, H. (1962). *Le Commonwealth*, Paris: Presses Universitaires de France].
- McDonald, T. and P. Tiffin. (1986). *The Queen and the Commonwealth*. London: Thames Methuen.
- Pimlott, B. (2002). *The Queen. Elizabeth II and the Monarchy*. London: HarperPress.

Webography

- Queen Elizabeth II. (2019). *A Connected Commonwealth* [Commonwealth Day Message by Her Majesty The Queen, Head of the Commonwealth]. Retrieved from http://thecommonwealth.org/sites/default/files/inline/CW_Day_Queen_Message_2019.pdf
- Queen Elizabeth II. (2018). *Speech at the Formal Opening of the CHOGM 2018 at Buckingham Palace*. Retrieved <https://www.chogm2018.org.uk/news/formal-opening-chogm-2018-buckingham-palace>
- Royal Collection Trust. (n.d.). *Queen Elizabeth II in Coronation Robes 1953-1954* by Sir Herbert James Gunn (1893-1964). Retrieved from <https://www.rct.uk/collection/404386/queen-elizabeth-ii-in-coronation-rob>
- Stacey, D. (2019). “Meghan Markle’s Givenchy wedding dress – full details of her bridal gown and symbolic veil”. *Mirror*. Retrieved from <https://www.mirror.co.uk/all-about/meghan-markle-wedding-dress>

L'image de la femme dans les films de Jean-Luc Godard

Mădălina-Maria TOADER

Université de Bucarest

Abstract

La Nouvelle Vague représente un événement majeur dans l'histoire du cinéma français depuis la guerre, désignant tout ce qui relève de la jeunesse au cinéma; elle est doublée du deuxième mouvement féministe dont les préoccupations étaient la lutte contre les inégalités des lois, les inégalités culturelles en remettant en question le rôle de la femme dans la société.

Jean-Luc Godard est un des plus grands metteurs en scène de tous les temps et sa cinématographie est considérée une référence dans le domaine, grâce à son nouvel approche sur l'émancipation de la femme moderne par l'utilisation de la technique du regard masculin.

Dans le présent article, je vais essayer à présenter l'image de la femme et la théorie du féminisme à travers les films de Godard des années '60 pour comprendre comment il les voyait et comment s'exprimaient les femmes à l'aube de la II-ème vague du mouvement féministe.

Mots-clés

La nouvelle vague, mouvement féministe, émancipation, cinématographie, problématique du genre

1. Préliminaires

La réceptivité croissante face à la problématique de genre nous a déterminé à aborder ce domaine de recherche de la cinématographie, en découvrant un discours varié et en même temps contradictoire au carrefour des autres sciences telle la sociologie, l'histoire, les études culturelles, la littérature. Nous nous sommes dirigés vers ce thème avec l'hésitation d'un *outsider*, mais avec un grand amour pour le film, comme expression visuelle du monde.

Le féminisme et le Mouvement de la Libération des Femmes ont beaucoup contribué à l'émancipation de la femme, chose qui peut être vue dans tous les domaines à travers la revendication de la libre disposition du corps des femmes, la remise en question de la société patriarcale, la lutte contre les différentes formes d'oppressions et de misogynie, c'est-à-dire, comme affirment Hervé Hamon et Patrick Rotman, le MLF lutte contre les revendications à l'égalité de tous les droits

moraux, sexuels, juridiques, économiques, symboliques. (Hamon et Rotman 1983: 195-242)

Les critiques féministes ont adopté une approche largement sociologique, en examinant les rôles sexuels occupés par les femmes dans diverses œuvres imaginatives, du grand art au divertissement de masse. Elles ont évalué les rôles comme «positifs» ou «négatifs» selon certains critères construits à l'extérieur et décrivant les femmes totalement autonomes et indépendantes". (Kaplan 1983: 23) Kaplan, une critique féministe, utilise la réflexion pour affirmer que les critiques féministes exploitent leurs propres techniques pour examiner la représentation des femmes dans la culture.

Dans "Le plaisir visuel et le cinéma narratif", Laura Mulvey a présenté sa théorie féministe: "La théorie du regard masculin". La théorie affirme que le public regarde un film à travers la perspective d'un homme hétérosexuel. Par exemple, l'appareil photo peut se concentrer sur les courbes du corps d'une femme pour présenter son attrait. En ce sens, la femme est reléguée au statut d'objet, admirée pour son apparence physique et dépourvue d'identité humaine. Le personnage féminin assume deux rôles: en tant qu'objet érotique à voir pour le personnage dans le récit et, en second lieu, en tant qu'objet érotique pour les spectateurs au sein du cinéma. Dans l'obscurité du cinéma, le spectateur peut *regarder* sans être vu par ceux qui sont à l'écran ou par d'autres spectateurs. La théorie est basée sur le but de regarder. Selon Mulvey, dans une société patriarcale, les personnages masculins sont «actifs», ils font avancer le récit, alors que les personnages féminins «passifs» ne servent que de catalyseur pour inciter les hommes à agir. Mulvey (Mulvey 1975: 33) a poursuivi cette analogie en parlant du *regard dominant* qui présente *la femme comme image* ou *le spectacle* et de l'homme *le porteur du regard*.

Regarder signifie plus que regarder - cela signifie une relation de pouvoir psychologique dans laquelle le regardeur est supérieur à l'objet du regard, le film est un instrument du mâle produisant des représentations de la femme, la fantaisie sexuelle du point de vue masculin. Ce «fantasme sexuel» conduit à une présentation mythologique croissante de la femme. Les femmes se regardent l'une l'autre à travers le regard masculin. La plupart des films sont élaborés à partir d'un ou de deux protagonistes masculins, les personnages féminins sont les peurs ou les désirs du héros masculin concret.

2. La Nouvelle Vague

Faisons maintenant une présentation de ce mouvement qui a révolutionné le cinéma. Premièrement, la *Nouvelle Vague* apparaît sous un volet sociologique, en parlant d'une enquête sociologique sur les phénomènes de génération. (François Giroud dans *L'Express* du 3 octobre 1957) Les Cahiers du Cinéma servent d'école aux critiques qui vont s'emparer de la caméra. La *Nouvelle Vague* s'inscrit dans les événements importants à l'époque tels *Les Trente Glorieuses*, *Le Mouvement de la Libération des femmes*.

Les caractéristiques. On voit apparaître une nouvelle façon de produire, de tourner, de fabriquer des films qui s'oppose aux traditions et aux corporations;

apparaissent des *films d'auteurs*. Les réalisateurs de la *Nouvelle Vague* sont plus indépendants et originaux.

Souvent, une seule caméra était utilisée pour le tournage. Les personnages des films de la *Nouvelle Vague* étaient marginalisés, des jeunes anti-héro, des rebelles (anti-autorité), et souvent solitaires. La répartition des sexes y est moins inégale que dans le cinéma traditionnel, même si les femmes restent minoritaires et plus souvent partenaires que protagonistes à part entière ; ces films se concentrent sur les problèmes sexuels de leurs personnages qui sont nettement plus jeunes que ceux du cinéma traditionnel. C'est un monde d'anti-héros, qui n'ont de problèmes qu'individuels dans un monde social stable, et qu'on ne cherche pas à nous rendre sympathiques, la seule participation demandée au spectateur étant de l'ordre de l'empathie, sans référence éthique.

Il existe aussi des femmes protagonistes principales de l'histoire, le regard de l'auteur est celui d'un sociologue qui décrit l'aliénation sexuelle et sociale du personnage féminin: Jean-Luc Godard dans *Vivre sa vie* en construit une version romantique tandis que dans *Une femme mariée* il aborde celle de la femme moderne. Seuls Agnès Varda et Alain Resnais parviennent à construire des protagonistes féminines comme sujets de leur propre histoire.

Les réalisateurs de la *Nouvelle Vague* ont été influencés par l'existentialisme (Albert Camus et Jean-Paul Sartre), une nouvelle philosophie qui est apparue en France après la deuxième guerre mondiale. Les figures emblématiques en sont Jean-Luc Godard, François Truffaut, Éric Rohmer, Claude Chabrol, Jacques Rivette, Alain Resnais, Agnès Varda et Jacques Demy.

3. Image de la femme dans quelques films représentatifs

Nous allons présenter dans les lignes suivantes l'image de la femme à travers quelques films de Godard¹¹, que nous avons trouvés significatifs, des années '60 pour comprendre comment il voyait et représentait les femmes à l'aube de la deuxième vague du mouvement féministe.

La *Nouvelle Vague* est une véritable préoccupation et une tentative de représenter la femme moderne devant la caméra. Les images des femmes sont mystérieuses et fascinantes, à la fois objet de désir et de méfiance, sinon de peur, qu'il faut souvent écarter pour pouvoir exister, à moins qu'elles ne finissent pas

¹¹ **Jean-Luc Godard** est un cinéaste français et suisse né le 3 décembre 1930 à Paris. Auteur complet de ses films, il en est fréquemment à la fois le réalisateur, le scénariste, le dialoguiste, et il en maîtrise le montage. Il y apparaît occasionnellement, parfois dans un petit rôle, parfois comme sujet intervenant. Producteur et écrivain, il est aussi critique et théoricien du cinéma. J-L. Godard commence sa carrière dans les années 1950 comme critique de cinéma. Il écrit notamment dans la *Gazette du cinéma*, les *Cahiers du cinéma et Arts*. Parallèlement, il fait des courts métrages, c'est la période connue sous le nom de *La Nouvelle Vague* et J-L. Godard en est son fondateur à côté de François Truffaut, Éric Rohmer, Claude Chabrol, Jacques Rivette, Alain Resnais, Louis Malle, Agnès Varda et Jacques Demy.

détruire le héros, volontairement ou non. De plus, les femmes sont la concrétisation fantasmagorique d'une conscience masculine jalouse de son autonomie.

3.1. Analyses

*À bout de souffle*¹²

J-L. Godard se dédie aux longs métrages, à partir de 1959 et son premier long métrage est *A bout de souffle*, considéré le film fondateur de la *Nouvelle Vague*.

Je vais m'arrêter sur deux scènes remarquables qui font l'objet de notre étude. Godard oscille entre le fétichisme du gros plan quand il filme le visage et les corps féminins comme objets de désir et une mise en scène plus distanciée qui tente de saisir les relations entre les deux personnages. Il souligne, d'une part, l'autonomie, la différence, l'isolement de chacun, et d'autre part, leurs tentatives à contretemps pour se rejoindre.

La scène est structurée sur le désir de Michel de coucher avec Patricia et la résistance qu'elle lui oppose avant de lui céder. Le spectateur ne saura pas davantage pourquoi elle lui résiste ni pourquoi elle lui cède. On trouve là un vieux stéréotype des femmes incapables de connaître et d'assumer leur désir. La nouveauté tient sans doute au traitement que Godard en propose: Patricia ne nous est pas montrée comme une coquette, mais comme une jeune femme qui a des projets et des désirs contradictoires. De plus, on assiste à un autre regard sur Patricia, dans la scène dans laquelle elle participe, en tant que journaliste, à un interview avec l'écrivain roumain Parvulescu; ses ambitions professionnelles sont prises en dérision pour le ramener au statut de jolie femme. A la fin du film, on découvre une Patricia femme fatale, quand elle dénonce Michel à la police.

"Quel est le plus moral d'une femme qui trahit ou d'un homme qui abandonne?"

- la femme qui trahit.

"Est-ce que les femmes sont plus sentimentales que les hommes?"

- Les sentiments sont un luxe que peu de femmes s'offrent

"Est-ce que vous croyez qu'il y a une différence entre l'érotisme et l'amour?"

- Non, pas tellement, je ne pense pas. Je n'en crois rien. Parce que l'érotisme est une forme d'amour et que l'amour est une forme d'érotisme."Est-ce que vous croyez que la femme a un rôle à jouer dans la société moderne?" (Question posée par Patricia)

- Oui, si elle est charmante, si elle a une robe avec des rayures et des lunettes fumées. (Patricia est séduite, elle sourit)

"Combien d'hommes à votre avis une femme peut-elle aimer dans sa vie, je veux dire physiquement?"

¹²*À bout de souffle* est un film emblématique de la *Nouvelle Vague*, réalisé par Jean-Luc Godard et sorti en 1960 avec les acteurs principaux Jean Paul Belmondo, Jean Seberg.

- (Parvuleco montre qu'il ne parvient pas à compter sur ses doigts)
- Il y a deux choses importantes au monde. Pour les hommes, les femmes, pour les femmes, l'argent.

"Ah, vous voyez bien vous êtes pessimiste!"

-Dès qu'on voit une belle fille avec un type qui a du fric on peut dire automatiquement qu'elle, c'est une fille bien, et lui un salaud.(Séquence à l'aéroport, *À bout de souffle*)

(<https://www.youtube.com/watch?v=tZJfpEtubUQ0>)

3.2. Une femme est une femme¹³

“Angela, tu es infâme. Non, dit-elle, je suis une femme”. C’est la séquence qui résume ce film. Angela, belle Danoise travaillant dans une boîte de strip-tease, veut un enfant d'Emile, qu'elle aime éperdument. Mais Emile refuse. Alors Angela décide de lui faire croire qu'elle va demander à leur meilleur ami, Alfred, de lui rendre ce service. Sauf qu'Alfred est amoureux d'Angela. Godard filme Angela (Anna Karina) en couleur, en bleu, en jaune, en rouge, en gros plan, en plan large. Pour lui, elle pleure, elle chante. Se développe alors une réflexion sur la beauté féminine dans le cinéma et dans l’art. La beauté révulse et fascine: Angela est cruelle et belle. Le filtre de la lumière rouge sur son visage diabolise sa beauté, comme un pouvoir d’assouvissement des hommes.

La représentation de la femme faite ici : strip-teaseuse qui veut un enfant, fait la cuisine à son mari et lit *Marie Claire*. Le film est pourtant bien plus que ces simples faits. La femme est complexe, Godard ne le nie pas, et essaye de capter cela par sa caméra.

Cette présentation d’une femme qui «désire ardemment un bébé» s’inspire des stéréotypes traditionnels de la femme et de son besoin d’enfant. Elle porte également atteinte à l’autonomie sexuelle d’une femme, qui gagnait en puissance chez les femmes modernes, en minimisant les désirs maternels d’Angéla. Beaucoup de critiques (Sellier,2017) s'attaquent à cette représentation de Karina et de la maternité. Elle soutient que Godard "minimise" et "rend vulgaire" la situation dans laquelle les femmes ne "subissent" plus la maternité (elles l'ont choisie), en "faisant des blagues de mauvais goût". Il montre une apathie envers l'idéologie de la femme moderne. Godard différencie trop les désirs des sexes: «le désir d’enfant est présenté comme un fait naturel chez les femmes» et non chez les hommes (Sellier, 2008: 161). Elle fait la comparaison entre le désir d’Angéla d’enfant et le désir d’Emilé de faire du vélo. En cela, la maternité d’une femme n’est pas plus importante que le désir d’un homme d’obtenir un objet inanimé. Avec Karina, nous assistons également à une introduction à la femme-enfant. Comme indiqué

¹³*Une femme est une femme* est un film français réalisé par Jean-Luc Godard, sorti en 1961 avec les acteurs principaux Anna Karina, Jean Paul Belmondo, Jean-Claude Brialy.

précédemment, l'accent étranger de Karina infantilise souvent sa performance. Certes, alors qu'Angéla, Karina sautille, rigole et passe à travers l'écran, poussant des accès de colère et insultant silencieusement Emile en brandissant des titres de livres différents quand ils ne se parlent pas.

De même, lors du strip-tease d'Angéla dans la salle de bal, la tenue de marin suggère une sexualisation juvénile. Quelques répliques du film:

“Pourquoi doivent toujours les femmes souffrir? Parce que c'est elles qui font souffrir;

Emile: je n'aime pas les femmes qui pleurent, elles sont laides

Angéla: C'est très beau une femme qui pleure. Les femmes modernes qui veulent imiter les hommes. Il faut boicoter les femmes qui pleurent.

Alfred (J.P.Belmondo): Ça c'est une comédie ou une tragédie? Emile: Avec les femmes on sait jamais.

Angéla: Les hommes veulent toujours avoir le dernier mot; Emile: les femmes se prennent toujours pour les victimes”.

“Le seul désir que l'actrice principale (Anna Karina) exprime pendant tout le film, c'est d'avoir un enfant. Or, quand même, à cette période-là, on est en 1960, c'est une période où le problème des femmes en France, c'est comment faire pour ne pas avoir d'enfant. On est dans la période la plus répressive de la contraception et de l'avortement. Et donc, le fait de faire un film où le problème d'une femme, c'est comment faire pour avoir un enfant, il y a une dimension extrêmement provocatrice”. (Sellier, 2017)

(<https://www.youtube.com/watch?v=r-4qeaNzKmQ>;
Une Femme est une femme)

3.3. *Vivre sa vie*¹⁴ Vendeuse dans un magasin de disques, Nana a du mal à boucler ses fins de mois et se fait expulser de son logement. Pour l'argent, elle se prostitue une première fois et continue ensuite. *Vivre sa vie* porte le sous-titre *Film en douze tableaux* qui annonce sa structure, assez élégante. C'est le portrait d'une jeune femme de 22 ans qui vend son corps sans vendre son âme, et qui tente de garder le contrôle sur sa vie. Ce portrait prend parfois la forme d'une introspection vue de l'extérieur, ce qui est habile de la part de Godard. Anna Karina est le pivot central de *Vivre sa vie* : Godard filme celle qui est alors sa femme sous tous les angles, de dos, de face, avec même quelques superbes regards-caméra appuyés. Elle montre une magnifique présence, empreinte de naïveté et de douceur. *Vivre sa vie* est construit et développé d'une manière remarquable, Godard montrant une grande maîtrise dans sa réalisation. Au-delà de ses préoccupations personnelles, *Vivre sa vie* représente la préoccupation constante de Godard pour les thèmes existentiels et la place de l'individu dans le monde moderne. Nana habite un Paris de cafés, de salles de billard, de jukebox et d'affiches publicitaires. Elle rêve de devenir actrice mais manque de contrôle sur sa propre vie pour y arriver. Ses brefs moments d'évasion passent par un voyage au cinéma ou un disque pop. Au début du film, elle affirme son indépendance en quittant son mari, mais finit par être de

¹⁴ *Vivre sa vie* est un film français réalisé par Jean-Luc Godard, sorti en 1962.

plus en plus manipulée par les hommes jusqu'à devenir une simple marchandise à acheter et à vendre entre des souteneurs rivaux. Cette amère ironie tire inévitablement sa conclusion dans la scène finale du film.

(<https://www.youtube.com/watch?v=CF8ht9XLgKk>, *Vivre sa vie*)

3.4. Le Mépris¹⁵ Le scénariste parisien Paul et son épouse Camille rejoignent le réalisateur Fritz Lang en tournage pour le compte du producteur de cinéma américain Jeremy Prokosch, sur le plateau du film *Ulysse* (une adaptation de l'Odyssee) en chantier à la villa Malaparte à Capri en Italie. Il est proposé à Paul Javal de reprendre et de terminer le scénario du film, ce qu'il accepte, pour des raisons économiques. Durant le séjour, Paul Javal laisse le riche producteur seul avec Camille et encourage celle-ci à demeurer avec lui, alors qu'elle, intimidée, insiste pour rester auprès de Paul. Camille pense que son mari la laisse à la merci de Prokosch par faiblesse et pour ne pas froisser ce nouvel employeur. De là naissent des malentendus, la déchirure, le mépris, et la désagrégation du couple. Comme le disait lui-même Jean-Luc Godard dans le compte-rendu de son film dans les Cahiers du cinéma d'août 1963: "Le Mépris est un film simple et sans mystère, film aristotélicien, débarrassé des apparences, le *Mépris* prouve en 149 plans (176 après montage) que, dans le cinéma comme dans la vie, il n'y a rien de secret, rien à élucider, il n'y a qu'à vivre et à filmer". (*Jean-Luc Godard 1963:249*)

3.5. Masculin, Féminin¹⁶

Masculin féminin reste un film-enquête, purement godardien, fait de ruptures d'images et de sons, de collages, de bons mots qui ne le sont pas toujours, et de visions prophétiques. "Mon film pourrait s'appeler *À la recherche des enfants des années 60*."

Masculin féminin devenant un essai sociologique, le but du cinéaste était avant tout de chercher à comprendre cette génération qui vient juste derrière la sienne et avec laquelle il ne partage pas grand-chose si ce n'est un militantisme politique actif. L'action se passe à Paris; c'était la génération du Coca Cola et de Marx, avant les émeutes estudiantines de 1966. "Pourquoi filmer la jeunesse ?" A la question que lui pose le journal *Le Monde* en apprenant son nouveau projet en avril 1966, le cinéaste répond en substance que celle de ce milieu des années 60 l'intrigue grandement : "Je suis un enfant de la décolonisation. Je n'ai plus aucun rapport avec mes aînés qui sont les enfants de la Libération, ni avec mes cadets qui sont les enfants de Marx et du Coca-Cola. C'est le nom que je leur donne dans le film. Ils sont très influencés par le socialisme, pris dans un sens économique très moderne, et par la vie américaine. La lutte des classes n'est plus telle qu'on nous l'a apprise dans les livres. Autrefois Mme Marx ne pouvait pas être mariée avec M.

¹⁵*Le Mépris* est un film franco-italien réalisé par Jean-Luc Godard, sorti en 1963 avec les acteurs principaux Brigitte Bardot, Michel Piccoli, Jack Palance.

¹⁶*Masculin Féminin*, réalisé par Jean-Luc Godard et sorti en 1966 avec Jean Pierre Léaud, Chantal Goya, Maelène Jobert.

Coca-Cola, aujourd'hui on voit beaucoup de ménages comme ça."(Baby 1966). Il y a deux groupes bien distincts : d'un côté les garçons, politiquement engagés, militants de gauche, syndicalistes et prenant fait et cause contre le service militaire, l'impérialisme américain et plus particulièrement contre la Guerre du Vietnam; de l'autre, la partie féminine, plus insouciant, plus frivole, parlant plus volontiers de mode, de musique et de sexe, abordant d'ailleurs à ce sujet des thèmes alors encore tabous comme ceux de la contraception, de l'avortement, de la prostitution ou du plaisir, des thématiques osées et des dialogues assez crus pour l'époque et qui firent interdire le film aux moins de 18 ans.

Le sociologue et philosophe Edgar Morin qui écrivait à propos du film de Godard fait une critique: "Jusqu'à-là, on pensait que l'au-delà de la fiction était le documentaire et que l'au-delà du documentaire était le film de fiction. Ici, avec *Masculin féminin*, nous sommes en même temps au-delà du réalisme de fiction et du cinéma-vérité documentaire; c'est pour moi la première réussite de ce cinéma-essai qui depuis des années se cherche." (*Maurel 2016*)

Paul joue un jeune rebelle intellectuelle, son personnage est masculin et masculin c'est quelque chose qui est conduit par la raison; c'est ce qui est fiévreux. Souvent sa position sociale est mélangée avec les fantaisies sexuelles; le personnage de Chantal Goyard est féminin, et le féminin c'est quelque chose de borné, de bourgeois: ("Donnez-nous la télévision et délivrez-nous de la liberté")

Parfois misogyne ("Dans masculin, il y a "masque" et "cul" ! - Et dans féminin ? - Il n'y a rien !", professent les personnages masculins), le film - où Godard pose des questions aux acteurs par le biais de Léaud équipé d'une oreillette - dépeint la femme libérée (Chantal Goya) comme une tête de linotte soumise à la société de consommation.

Sur un plan purement syntaxique, la formule "Masculin Féminin" se prête à plusieurs lectures. Les mots du titre sont glosés par les personnages eux-mêmes, brouillant ainsi les limites entre l'univers fictif et celui du film en tant qu'objet. Le mot *masculin* est expliqué par Paul et Robert dans une scène qui se déroule à la laverie automatique. Robert dit à Paul: "Tu as remarqué que dans le mot masculin il y a masque? Et il y a cul?" Le masculin se définirait donc par une capacité de se faire autre que ce qu'on est, peut-être même par l'hypocrisie, et aussi par le désir. "Et dans *féminin*?", demande Paul, ce à quoi Robert répond: "Il n'y a rien." A la fin du film, une deuxième glose directe est proposée, non par un personnage du film, mais par le réalisateur lui-même à travers son dernier intertitre, F(émin)in. (Usher 2009: 97-112)

4. Conclusions

Nous pensons que l'élément le plus fort du cinéma de la Nouvelle Vague, par delà des particularités du jeu d'acteurs et des prises de cadres à l'extérieur, est l'image de la femme regardée avec une certaine fascination: un nouveau type de femme moderne libre des mouvements de son corps et de l'élan de ses désirs, à cent lieues des stéréotypes antérieurs du cinéma français". (Rapp et Lamy 1999:435)

La plupart de ces films sont construits sur le point de vue d'un personnage masculin, plus ou moins *alter ego* de l'auteur, à travers qui nous découvrons le personnage féminin comme « Autre », objet (du regard, du désir masculin), et non sujet (de sa propre histoire).

Ainsi, même à travers les films le cinéma de la *Nouvelle vague* est révélateur de l'articulation qui s'opère dans la tradition française de la culture d'élite, entre la création artistique et une conception masculine de l'identité associée à la domination. Par rapport aux stéréotypes sociaux le pms qui rompent avec les représentations dominantes des identités et des rapports de sexe, le cilus souvent conservateurs à l'époque, les films de la *Nouvelle vague* proposent des images de femmes certes plus modernes et plus complexes, mais il s'agit davantage de constructions fantasmatiques masculines, d'une exploration nouvelle des rapports entre hommes et femmes.

L'image de la femme apparaît aussi comme instrument du destin, c'est le cas du personnage féminin du film *À bout de souffle* qui plonge son partenaire dans un abîme de perplexité, une sorte de saturation – il est littéralement à bout de souffle – qui le conduit à se faire tuer par un policier.

D'une façon plus légère, un autre film de Godard, *Une femme est une femme*, au titre révélateur, s'achève sur ce dialogue : “tu es infâme” dit l'homme; “non, je suis une femme” réplique la femme, prête à tout pour qu'on lui fasse un enfant.

En outre, dans le *Mépris*, on voit un homme torturé moralement par le mépris exprimé par sa femme.

Par sa personnalité, la femme, dans le Cinéma de la *Nouvelle Vague*, est un défi à tout, elle offre un aspect diabolique, sa rencontre est fatale, constitue une épreuve.

Bibliographie

- Godard, J-L. (1963). *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. Cahiers du cinémano.146; cité in Tome I : 1950-1984
- Hamon, Hervé, Rotman, Patrick. (1983). *Des femmes enfin. Génération, Les années de poudre*. Paris: Seuil
- Kaplan, J. Ann.(1983). *Women in Film: Both Sides of the Camera*. New York: Routledge
- Rapp, B., . Lamy, J. Cl. (1999). *Dictionnaire des films*. Paris: Larousse
- Sellier, Geneviève.(2008). *Masculine Singular: French New Wave Cinema*. Durham and London: Duke University Press

Sources électroniques

- Baby, Y. (1966). “Masculin-Féminin:les enfants de Coca Cola”. Le Monde; URL:https://www.lemonde.fr/archives/article/1966/04/22/masculin-feminin-les-enfants-de-marx-et-du-coca-cola_2696453_1819218.html (Mai, 2019)

- Maurel, Eric. (2016). "Masculin Féminin". URL:<http://www.dvdclassik.com/critique/masculin-feminin-godard> (Mai, 2019)
- Mulvey, Laura. (1975). "Le plaisir visuel et le cinéma narratif". URL:https://www.zintv.org/IMG/pdf/plaisir_visuel_et_cine_ma_narratif.pdf (Mai, 2019)
- Sellier, Geneviève (2017). "Godard, extrêmement provocateur envers les femmes". Arrêt sur image. URL:<https://www.arretsurimages.net/articles/1960-godard-extremement-provocateur-envers-les-femmes-sellier-hors-serie> (Mai, 2019)
- Usher, Phillip John. (2009). "De sexe incertain: Masculin Féminin de Godard." French Forum, vol. 34 no. 2. URL:<https://muse.jhu.edu/article/371649/summary> (Mai, 2019)
- A bout de souffle (1960). URL: http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=29.html (Mai, 2019)
- Une Femme est une femme (1961). URL: http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=1284.html (Mai, 2019)
- Vivre sa vie (1962). URL: http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=68681.html (Mai, 2019)
- Le mépris (1963). URL: http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=239.html (Mai, 2019)
- Masculin Féminin (1966). (Mai, 2019) URL: http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=1211.html

Espacios de duendes y demonios – lo sobrenatural en dos obras de teatro de Pedro Calderón de la Barca

Ana-Maria ZAHARESCU-BADEA
Hunter College - City University of New York

Resumen

Muchas de las comedias de Calderón de la Barca se han hecho famosas por las ideas novedosas que difundieron. Este artículo se centra en dos de sus comedias, “La dama duende” y “El mágico prodigioso” cuyas tramas las han hecho famosas en su época. Las dos rompen los moldes de la literatura renacentista anterior, tanto por la mezcla de situaciones tragicómicas, las emociones intensas que se revelan sobre un fondo claroscuro en el que los contrastes llegan a borrar los contornos de los personajes y engañan a los protagonistas, como por la manera de presentar las obras en el escenario, todo con el fin de impresionar al lector o al espectador. Este artículo se propone ser un recorrido por los espacios por los que Calderón mueve a sus personajes y por las modalidades que usó para presentar sus obras (las acotaciones y los efectos de fondo necesarios en el escenario) para lograr los efectos de cambio entre los planos de lo real y lo fantástico.

Palabras clave

Siglo de Oro, Calderón de la Barca, teatro, drama, comedia, mitología, creencias

Desde la Antigüedad clásica, los seres mitológicos y fantásticos han suscitado el interés de la gente. Lo ‘fantástico’ representaba todo lo que salía de los moldes de la vida común y corriente, los defectos físicos de la gente o cualquier cosa que llamaba la atención y provocaba curiosidad.

Durante el Barroco, se rompen los moldes de la literatura renacentista anterior. Ya no hay armonía y proporciones bien determinadas sino una mezcla de situaciones, cómicas o trágicas, impregnadas de mucho dinamismo. Parece que todos huyen de algo, siempre están en movimiento, las emociones se revelan con más intensidad, los hombres sacan la espada más rápido para solucionar los conflictos, las mujeres tratan de engañar la vigilancia de sus padres o de sus hermanos bajo cuya tutela están y las artimañas a las que recurren ponen en movimiento los mecanismos de la envidia, los celos, el odio y el rencor, todos éstos con el propósito de mostrar a los ‘engañados’ la verdadera cara del mundo. Se intenta impresionar al lector con las emociones fuertes que viven los personajes. La ornamentación, la atención que se le da a cada detalle llega a tal punto que el lector se siente atraído y absorbo por completo en el mundo fantástico que se le presenta.

El Barroco trae consigo un mundo de contrastes: luz - oscuridad, materia - espíritu, lujo - miseria, lo real y lo irreal. Es un estilo librado de moldes, una expresión compleja de adornos, colores, luces y sombras que distorsionan las

formas y engañan a los protagonistas, todo con el fin de maravillar o asombrar al lector.

Estas características del Barroco están muy bien representadas en las obras de Calderón entre las que destacan dos, en cuyos títulos se encuentran referencias a seres o entidades fantásticas: *La dama duende*, comedia de capa y espada de 1629 y *El mágico prodigioso* de 1637, inspirado en el mito de Fausto, un drama simbólico – religioso, según la calificación de Ruiz-Ramón (2011: 227), en su *Historia del teatro español*, drama en el que “se planteaba el problema de la salvación eterna, ligado al conocimiento del Dios verdadero, de la libertad y de la veracidad del pensamiento de un complicado personaje intelectual llamado Cipriano.” (Cardona: 955)

La dama duende es una mezcla de dinamismo, engaño y oscuridad que lleva a situaciones cómicas que han hecho de esta obra un gran éxito de su época. El duende, personaje fantástico encontrado sobre todo en las literaturas de origen celta es, en nuestro caso, Doña Ángela, una mujer perteneciente a las capas altas de la sociedad madrileña que, después de quedar viuda intenta salir de debajo de la tutela de sus hermanos para poder vivir su vida a su antojo. Doña Ángela se resiste a las reglas impuestas por la sociedad de aquellos tiempos que quitaban cualquier libertad a las mujeres, sobre todo a las viudas, manteniéndolas encerradas en sus aposentos.

Ella sale del espacio interior en el que está clausurada por sus hermanos y va a la Plaza del Palacio, en un ambiente urbano, público, donde bromea con los hombres y actúa de una manera libertina, muy distinta de la de su casa.

Alyce De Kuehne afirma que Calderón crea *una viuda hipócrita. La hace despojarse del ‘sudario’ negro para escapar a las festividades de Palacio. Y luego, de regreso, nuevamente ‘amortajada’ en sus tocas de pena, la obliga a mentir al hermano:*

‘En casa me he estado,

Entretenida en llorar’. (DD, I, v.527-528) (De Kuehne 1967: 42)

Como la única relación con el mundo exterior que se le permitía era mediante los cuentos de su hermano o las visitas de sus primas y la entrada de las criadas a su cuarto, el deseo de ver el mundo con sus propios ojos le determinó a buscar maneras ingeniosas de escape de la casa, cubiertas después con mentiras y lágrimas.

Calderón nos presenta a su personaje femenino por primera vez en la Plaza del Palacio, ambiente citadino, con mucha aglomeración, caballeros, mucha gente ruidosa, que habla y se divierte, un mundo en continuo movimiento. Es aquí donde ‘la tapada’, escondida detrás de sus velos negros pasa su tiempo, engañando a sus hermanos y a los demás, pasando por una mujer cualquiera de la ciudad. En una de las noches, durante sus escapadas, ve a Don Luis, su hermano llegando a la plaza. Para no ser reconocida, Doña Ángela se echa a correr por las calles y le pide ayuda a un caballero desconocido del que sabrá más tarde que se llama Don Manuel y que es amigo de su hermano.

La reacción de echarse a correr infunde en el lector o en el espectador a la vez con la idea de dinamismo una idea acerca del miedo que esta mujer le tenía a

su hermano y a no ser desenmascarada en frente de toda la sociedad madrileña y llegar a perder tanto su honor como el de sus hermanos porque *todo se halla con luz,/ y el honor con luz se pierde*. (DD, III, v.467).

El disfraz exterior de Doña Ángela cubre no sólo su rostro, sino también su espacio interior que es su alma, que se nutre de deseos, de aventuras y de amor. Ella quiere salir, ir al teatro, comunicar con la gente de fuera. No se acostumbra a estar encerrada en su cuarto, a pesar de su situación de viuda que la hace sentirse como muerta en vida.

Doña Ángela, intenta, *escondida y retirada*, pagar las deudas que dejó su marido con el Rey porque *su estado no le da ni permisión ni licencia* (DD, I, v.340-341) de tener visitas que no fuesen más que de sus primas o sus criadas. Además, las palabras de Rodrigo, el criado de Don Luis, que el huésped, Don Manuel, *no ha de saber,/ que en la casa se encierra tal mujer* (DD, I, v. 345-346) dan al lector la impresión de que ella es un monstruo que debe permanecer escondido a los ojos de los demás. La palabra *tal* viene a reforzar esta idea y Calderón, la utiliza para infundir en el lector la idea de que tiene que esperarse a cosas fuera de lo común de parte de esta mujer.

La situación da otra vuelta y Doña Ángela se entera de que el señor al que le había pedido protección en la Plaza estaba hospedado en su casa y que tenía una herida en la mano, provocada por su hermano. El deseo de salir a la calle para divertirse se transforma ahora en el deseo de evadir de su mundo encerrado para encontrarse con su “protector” bajo el techo de la casa de su hermano, para cuidarle la herida.

Isabel, su criada, que tenía libertad de movimiento por la casa, le ofrece la idea de cómo podía pasar al cuarto de Don Manuel sin que nadie lo supiera, entrando por una puerta secreta que daba desde el pasillo de su cuarto al cuarto del huésped y que estaba escondida detrás de *una alacena de vidrios/ labrada de tal manera, /que parece que jamás/ en tal parte ha habido puerta*. (DD, I, 357-360). En las acotaciones, Calderón la describe como siendo *una alacena que estará hecha con anaqueles y vidrios, quitándose con goznes, como que se desencaja*. (DD, I) El autor deja sin embargo la duda, (utilizando el verbo ‘estará’) para que los actores tengan la posibilidad de escoger cualquier tipo de alacena que se podía encontrar, sólo que debía tener anaqueles y vidrios para llenarse con copas de cristal y dar a todos la impresión de que no se podía mover. Calderón enfatiza mucho esta idea de los vidrios que tienen cierto simbolismo, ya que se pueden romper fácilmente, como la virtud, según lo afirma Rodrigo, el criado de Don Luis:

RODRIGO:

No ha puesto por defensa

De su honor más que unos vidrios,

Que al primer golpe se quiebran. (DD, I, 365-368)

La casa de Don Luis parece un laberinto. El cuarto de Doña Ángela está relacionado con el cuarto de Don Manuel por un pasillo oscuro, a cuyo final se encuentra una puerta que nadie, menos algunos, saben adónde da. El cuarto de Don Manuel, tenía dos puertas: una que daba directamente al jardín y que los huéspedes usaban para no molestar a los anfitriones, y otra, hacia el interior de la casa que

había sido ocultada con la alacena con cristales para que no suscitara su interés y enterarse, de esta manera de la existencia de Doña Ángela.

Por curiosidad de saber cómo es el huésped, Doña Ángela e Isabel pasan al cuarto de Don Manuel, en su ausencia, le revisan las maletas a él y a Cosme, su criado, y al último, para no pasar desapercibidas, le cambian el dinero que tenía guardado en un bolso, por carbones.

ISABEL:

*Entretanto
la maleta del sirviente
he de ver. Esto es dinero;
cuartazos son insolentes,
que en la república donde
son los príncipes y reyes
los doblones y los reales,
ellos son la común plebe.
Una burla le he de hacer,
y ha de ser de aquesta suerte,
quitarle de aquí el dinero
al tal lacayo y ponerle
unos carbones [...] (DD, I, v. 860-870)*

A Cosme, al descubrir este cambio, que es una broma, le pareció ser castigo divino por haber sido dinero robado y, al mismo tiempo, para los espectadores/lectores puede ser una lección con el mensaje claro que el ladrón nunca va a poder gozar del fruto de su robo.

Desde el momento de encontrar todas las cosas de las maletas esparcidas por todo el cuarto y una carta para Don Manuel dejada sobre la almohada, Cosme empieza a sospechar la existencia de un espíritu maléfico dentro de la casa.

COSME:

*¡Vive Cristo, que parece
plazuela de la Cebada
su sala con nuestros bienes!
¿Quién está aquí? No está nadie,
por Dios; y si está, no quiere
responder; no me respondas
que me huelgo de que eche
de ver, que soy enemigo de respondones; con este
humor, sea bueno o sea malo
(si he de hablar discretamente)
estoy temblando de miedo;
pero como a mí me deje
el revoltoso de alhajas,
libre mi dinero, llegue
y revuelva las maletas,
una y cuatrocientas veces.*

*Más, ¿que veo? Vive Dios
que en carbones lo convierte.
Duendecillo, duendecillo,
quien quiera que fuiste y eres,
el dinero que tú das
en lo que mandares vuelve,
mas, lo que yo hurto, ¿por qué?* (DD, I, v.896-919)

El espacio de ‘juego’ del duende se traslada de su aposento al cuarto de Don Manuel. Sigue el juego con las cartas: ella le escribe cartas y él le deja las respuestas en el mismo sitio, esperando luego la respuesta y el prometido encuentro con la señora de la plaza. Este encuentro tendrá lugar según un plano muy bien pensado por Ángela, para que Don Manuel no se dé cuenta de que ella vive en la misma casa que él. Por eso, le deja una carta con instrucciones de ir al cementerio donde se va a encontrar con unos hombres que lo van a llevar a su casa.

El cementerio es otro de los lugares exteriores, lúgubres, relacionado con los demonios y los fantasmas, y sobre todo, con el miedo y la noche. Don Manuel es llevado, en una silla, por varios caminos retorcidos de la ciudad, que parece ser encantada, y es dejado en frente de la otra entrada de la casa de Doña Ángela, sin reconocer la casa de su amigo de donde había salido hacía poco.

Una vez llegado a su casa, la acción pasa otra vez desde el espacio exterior al espacio interior, en el cuarto de Doña Ángela que se transforma como por acto de magia en un cuarto de palacio, con la mesa arreglada y la dueña, completamente cambiada y rodeada por muchas sirvientas, mostrando opulencia y riqueza, todo al contrario de su vida aburridora y gris de cada día. Este es un lugar fantástico, por un lado, pero también real por el otro. Es fantástico, porque está arreglado según la imaginación y los deseos de Doña Ángela a la que no se le permitían semejantes lujos. Es parte de su plan de revelar su identidad frente a Don Manuel, porque en comparación con su vida retirada y obediente, es un espacio de luz y color que es casi increíble para el espectador. También porque no encaja con las expectativas de la sociedad de aquella época relacionadas con la vida de las viudas. No hay pena, lágrimas, aceptación del destino, al contrario, hay alegría, risa, deseo de burlarse de los que creen en seres sobrenaturales y al mismo tiempo gozar de la vida y del amor que siente.

Esta falta de pena y de lágrimas lo hace ser, por otro lado, un lugar real, el aposento de una joven mujer, porque hay que tener en cuenta el hecho de que en aquella época, las mujeres no se casaban por amor sino tenían matrimonios de conveniencia, arreglados por los padres, por lo tanto no podemos hablar de un dolor y una pena reales a la muerte de los maridos que, en la mayoría de las veces, eran mucho mayores que sus jóvenes esposas.

La idea de guardar el honor de la familia cobra dimensiones impresionantes en “La dama duende”. Don Luis vigila a su hermana más que si fuese una virgen, la persigue y la controla, pero su astucia la hace salvarse cada vez. Gracias a la alacena por la que pueden aparecer y desaparecer rápidamente, Doña Ángela e Isabel, su prima, sacan a Don Manuel cuando Don Luis aparece a la puerta del

apoyado preparado especialmente para el encuentro de los enamorados. Después de algunos acontecimientos cómicos, a oscuras, cuando Isabel le apaga la vela a Cosme, se encuentra con Don Manuel que la prende del azafate y ella pasa por la alacena, esfumándose, de manera que este se queda sólo con la prenda en la mano y entra en el juego de Cosme, empezando a creer en duendes.

Los dos enamorados se van a encontrar finalmente en el cuarto de Don Manuel. A falta de luz, sólo con la ayuda de una vela, las proporciones de Angela cambian y ella se convierte frente a sus ojos en una *imagen/ de la más rara beldad/ que el soberano pincel/ ha obrado [...]. Son sus ojos luceros/ del cielo de Lucifer/, cada cabello es un rayo/ del sol, una estrella es cada rizo/ [...], un asombro de belleza/, un ángel hermoso es.* (DD, II, v.938-958)

Su apariencia toma dimensiones cósmicas, la compara con las estrellas, los luceros, diciendo sin embargo que son los luceros de Lucifer, porque tanta belleza no se puede encontrar en un ser humano.

El papel del duende que puede traspasar las paredes de un cuarto cerrado con llave, le concede a Ángela ciertas capacidades de las que el ser humano carece. Puede espiar a su protector que se convertirá en enamorado y luego en marido, puede cuidarle y escribirle cartas. Aunque nadie sabe quién es, todos saben que existe, porque su presencia no puede pasar inadvertida.

La ciudad con su Plaza del Palacio, la casa de Don Luis, el cuarto de Don Manuel donde han pasado tantas cosas extrañas en la oscuridad, los pasadizos secretos que permiten el paso de un cuarto – celda hacia un lugar del juego y de la burla y sobre todo el espacio interior de Doña Angela, su alma, su agudeza y su astucia son solo una parte de los espacios a los que Calderón acude para mostrar la vida, las costumbres de su época y los resultados que los malentendidos pueden tener algunas veces.

El drama simbólico – religioso “El mágico prodigioso”, fue escrito para formar parte de las celebraciones del Corpus Christi del pueblo de Yepes, en 1637, por encargo del Ayuntamiento de esta localidad toledana. Los personajes centrales de este drama son Cipriano, sabio pagano, retirado en los bosques de Antioquía para meditar sobre la identidad del verdadero Dios, mientras en la ciudad se celebran las fiestas dedicadas a Júpiter. Su reflexión filosófica provoca la aparición del Demonio bajo la forma de un forastero. Vencido en la discusión filosófica, el Demonio decide tentar a Cipriano con la belleza de Justina, una joven cristiana, consiguiendo de esta forma la caída de Cipriano y la pérdida del honor de la muchacha. Cipriano se enamora de Justina, pero ella se resiste con la ayuda de las oraciones y de su fe. Al final, Cipriano, que había vendido su alma al Demonio, firmando el contrato con su propia sangre, se convierte a la religión cristiana y consigue rechazar las tentaciones del Demonio y también los dos aceptan ser martirizados en nombre de su fe.

Para cualquiera que leyera esta comedia está claro que se trata de las vidas de San Cipriano y de Santa Justina, los dos mártires cristianos que lucharon en contra del Demonio y aceptaron el martirio siendo torturados y degollados en el siglo III a.C. en Antioquía.

Los temas centrales de esta comedia son el pacto con el Demonio y la magia. También se plantea el problema del libre albedrío y el tema de la ignorancia que pone en marcha la acción principal. Hay un desarrollo paralelo de la acción: por una parte, es la historia del amor que sienten los nobles Lelio y Floro por Justina y por otra parte la de los graciosos, Clarín y Moscón con su amor por Libia. Hay dos mundos: el de los valores sociales y políticos y el de los valores espirituales e intelectuales de los que el ser humano debe elegir lo que más le conviene.

La acción pasa en un ambiente urbano, universitario, ya que desde el principio en la primera acotación se nos dice que Cipriano está vestido de estudiante y se encuentra con sus criados Clarín y Moscón en un bosque:

CIPRIANO:

*En la amena soledad
De aquesta apacible estancia,
bellísimo laberinto
de árboles, flores y plantas...* (MP, I, v. 1-5)

En este bosque se le aparece a Cipriano por la primera vez el Demonio disfrazado de forastero: *Caballero, / un forastero es que anda/ en este monte perdido/ desde toda esta mañana* (MP, I, v. 93-95) y le dice que va a Antioquía y que perdió el camino.

Cipriano le contesta, con el antiguo dicho, que todos los caminos llevan a Roma, que es imposible perderse en aquellos bosques porque allá, todos los caminos llevan a Antioquía.

El Demonio se va y aparecen Lelio y Floro, sus amigos que le confiesan que aman a la misma mujer, a Justina y por eso pelean. Cipriano los separa y les promete ir a hablar con ella a ver a cuál de los dos prefiere. Por la noche, Lelio y Floro van en frente del balcón de Justina y ven un bulto saltando desde el balcón. Cada uno se imagina que es el otro, pero, de hecho, es el Demonio que los quiere engañar y al mismo tiempo hacer que Justina pierda su honor:

DEMONIO:

*Para las persecuciones
que hacer en Justina intento,
a difamar su virtud
desta manera me atrevo.* (MP, I, v. 909-912)

Cipriano, se enamora él mismo de Justina y obsesionado con esta idea, ya que ella les había rechazado a los tres, incluso promete venderse el alma al Demonio sólo por tenerla. El Demonio, que estaba esperando aquel momento aparece de las olas, durante una tormenta, *mojado, como que sale del mar* (acotación, II, 210-212) y le promete enseñarle la magia y entregarle a Justina a cambio de su alma. Cipriano acepta la oferta y los dos, junto a Clarín, presenciarán una de las demostraciones del Demonio que hace que se mueva una montaña y aparezca el cuarto de Justina y ella en la cama, dormida. Cipriano quiere ir hacia ella, pero la visión desaparece a causa de que el pacto todavía no estaba firmado:

DEMONIO:

Detente, que hasta que firmes

*la palabra que me has dado,
no puedes tocarla.* (MP, II, v. 920-923)

Uno de los espacios exteriores fantásticos del “Mágico prodigioso” es el cuarto de Justina, descrito en la acotación de Calderón: *Ábrese un peñasco y aparece Justina durmiendo.* (MP, II, acotación).

Una vez firmado el contrato con la propia sangre, el Demonio le confiesa que para estudiar la magia tienen que retirarse en un lugar oscuro y escondido, en las entrañas de un monte, en una cueva o gruta que se parece a *una funesta sepultura* (MP, III, v. 10).

También entre los espacios exteriores reales que Calderón utiliza en su obra aparece la Iglesia *templo santo/ que tan secreto tenemos/ los fieles* (MP, III, v. 368-370), donde Justina va a rezar cada vez que tiene problemas.

Los ambientes interiores que aparecen representan en general, como en “La dama duende” el espacio doméstico. El cuarto oscuro donde estudia Cipriano, la casa de Lisandro que, como la casa de Don Luis, para ofrecer la posibilidad del engaño, tiene dos puertas (*Señor, / el mercader a quien debes/ aquel dinero, a buscarte/ hoy con la justicia viene. / Que no estás en casa dije:/ por esotra puerta vete.*) (MP, I, v. 734-738).

La alcoba de Justina es también uno de los espacios interiores en el que entra el Demonio, traspasando paredes, esta vez, no como en “La dama duende” por medio de una puerta escondida por una alacena sino traspasándolas de verdad, aunque la puerta estaba cerrada con llave: *¿Quién eres tú que has entrado/ hasta este retrete mío, / estando todo cerrado?* (MP, III, v. 256-258)

El espacio de la cueva funciona como una prisión para Cipriano ya que durante un año no tiene permiso para salir.

A estos espacios exteriores, reales, se les oponen los espacios interiores irreales o fantásticos, como es por ejemplo el espacio intrincado de la cueva que puede ser entendido también como un laberinto, símbolo del camino difícil que Cipriano tiene que recorrer para aprender todos los secretos de la magia, esta ciencia oculta que no se puede aprender bajo la luz del sol sino en un lugar alejado de la gente, donde nadie pueda llegar para estorbar el proceso de enseñanza.

Entre los espacios exteriores fantásticos que aparecen en la obra se pueden nombrar las montañas movedizas que escuchan las órdenes del Demonio y también el espacio del cuarto de Justina que aparece por magia detrás de unos peñascos a la invocación del mismo maestro de los infiernos.

En “El mágico prodigioso” aparecen también espacios inmateriales representados por el espacio que el Demonio ocupa en su mente con los pensamientos de venganza en contra de Justina y en contra de cualquier cristiano que cree en Dios, el contrato de vender su alma, que Cipriano firma con el Demonio en un lienzo con su propia sangre, y no en último lugar, el espacio que ocupa en el alma de Justina su fe en Dios que queda firme a pesar de todas las adversidades a las que la someten el Demonio y la magia de Cipriano.

Los personajes fantásticos, el duende y el Demonio, utilizan varias artimañas para que los demás crean en su existencia sobrenatural. Tanto en el caso de Doña Angela como en el caso del Demonio aparecen y desaparecen rápidamente, se

visten de negro y andan siempre por lugares oscuros, se esconden detrás de los personajes y les apagan las velas dejándoles a oscuras y asustadísimos, atraviesan (o parecen atravesar – en el caso del duende) paredes de cuartos cerrados con llave, y todo esto para lograr sus propósitos.

En el escenario, como era difícil utilizar grullas para levantar muy rápido a los actores, los que los dirigían utilizaban otras maneras para hacer desaparecer a los intérpretes de los personajes fantásticos. Según las acotaciones, estos personajes tenían que hundirse o ser levantados muy rápidamente del escenario para simular una desaparición: Lelio y Floro *Llegan los dos con las espadas desnudas a reconocer quién bajó: El Demonio, habiendo bajado, se hunde, y los dos quedan afirmados, queriendo reconocerse* (MP, I, acotación)

El tablado que se hizo en Yepes, para la representación de “El mágico prodigioso” era de forma cuadrada, de *24 pies de largo y ancho*, según dice Charles Davis en su artículo. *Tenía una escasa altura que sugiere que el público estaba sentado, (tal vez con espectadores detrás de las filas de asientos). [...] Para desaparecer de la vista del público, los personajes que se hundían por el tablado en “El mágico prodigioso - el Demonio en la primera jornada y la Muerte en la tercera, tenían que agacharse o tirarse al suelo al llegar abajo.* (Davis 2007: 193). A veces, se podía excavar una fosa debajo del tablado, pero en este caso parece muy poco verosímil ya que el escenario se había montado en la Plaza donde el suelo estaba hecho de piedras.

Para actuar de la manera más convincente frente al público, los personajes echan mano a unas convenciones de la comedia de aquellos tiempos: salen por dos puertas al mismo tiempo y de esta manera indican un encuentro: *Salen Floro y Lelio, de noche, cada uno por su puerta* (MP, I), otras veces se puede leer en las acotaciones, cuando Cipriano persigue a Justina: *Sale la que hace a Justina con manto, como turbada, por una puerta, y se entra huyendo por la otra y va tras ella Cipriano, turbado, y Clarín, turbado, dando vueltas con miedo* (MP, III), Moscón y Clarín *al irse acercando cada uno por su lado, CIPRIANO con la acción los da a entrambos* (MP, II) *Salen Clarín y Moscón, cada uno por su parte, corriendo* (MP, II).

La escena de abrazar el esqueleto tiene una acotación larga, el autor incluso les indicaba cómo moverse, cómo vestir al esqueleto para que todo parezca muy real: *Escódense y sale Cipriano, trayendo abrazada una persona cubierta con manto y con vestido parecido al de Justina, que es fácil, siendo negro el manto y vestidos; y han de venir de suerte que con facilidad se quite todo y quede un esqueleto que ha de volar y hundirse, como mejor pareciere, como se haga con velocidad; si bien será mejor desaparecer por el viento* (MP, III)

Después de la confesión de Cipriano el actor debe *dejarse caer boca abajo en el suelo, como desmayado* (MP, III) y esperar su muerte.

Al final, existe una acotación que deja la interpretación a *como mejor les pareciere* a los actores o al director: *Esto se haga como mejor pareciere; el cadahalso se descubrirá con las cabezas y cuerpos, y el Demonio en lo alto, sobre una sierpe* (MP, III) que después *cae velozmente y húndese.* (MP, III).

El escenario tenía en el centro un “tablado interior” que estaba tapado con cortinas que se podían abrir para revelar alguna escena o cuadro vivo. En “El mágico prodigioso” este espacio fue utilizado para representar la cueva de la que sale Cipriano cuando la acotación dice: *Sale Cipriano de una gruta* (MP, III), o *Sale Clarín de la cueva* (MP, III)

Durante estas representaciones había también momentos que regían la utilización de los fuegos artificiales para oscurecer ciertas acciones o para esconder a los actores que imitaban ruidos de tormenta o ruidos de la plaza pública. Los ruidos de la tormenta son imitados por un grupo de actores: *suenan la tempestad y dicen todos dentro* (MP, II), el alboroto y el momento del martirio de Cipriano y Justina. Cuando Cipriano acepta firmar el pacto con el Demonio, otra vez *suenan ruidos de truenos, como tempestad y rayos* (MP, II).

Los rayos y los relámpagos son obtenidos mediante sonidos y fuegos artificiales. También el humo que envuelve a los personajes se hace con la ayuda de la pirotecnia.

En las acotaciones se habla de montes que se mudan de una parte a otra del teatro: *Múdase un monte de una parte a otra del teatro* (MP, II), se abren peñascos y aparece Justina durmiendo: *Ábrese un peñasco y aparece Justina durmiendo* (MP, II), *Quiere llegar y ciérrase el peñasco* (MP,II) – aquí, la magia del Demonio acude a la ayuda del telón de fondo que se abre y se cierra dejando a la vista las montañas o el cuarto. (esto se podría representar muy bien en un escenario circular giratorio en un teatro moderno).

Los personajes que pueden traspasar paredes utilizan quizás paredes hechas de tela de color oscuro para que no se vea dónde están cortadas, tanto en “La dama duende” como en “El mágico prodigioso”.

En lo que concierne la percepción de los espectadores, ellos sabían claramente quiénes eran los personajes, sabían que eran actores vestidos en varios personajes, sabían que el duende no era duende sino una mujer enamorada y el demonio un actor que acudía a la ayuda del telón para desaparecer o aparecer. Sin embargo, tenían que prestar mucha atención a la sucesión de los personajes en el escenario porque la falta de luz, el humo y los vestidos negros impedían a veces la percepción correcta de la acción.

Lo fantástico y lo sobrenatural siempre tuvieron su importancia en esa época y la siguen teniendo porque es una manera de conocer lo desconocido. El ser humano siempre ha sido interesado en lo oculto, y en lo que pasaba en los lugares donde su acceso estaba prohibido. También las mujeres, en este caso, estaban en búsqueda de nuevas artimañas para engañar a los padres o a los tutores y poder gozar de su vida a su antojo. Siempre se han buscado maneras de cumplir fácilmente todos los deseos.

Calderón, además de satisfacer el gusto de los espectadores con acciones y actuaciones cómicas, la comedia, siguiendo el tema *ridendo castigat mores* fue utilizada para producir un cambio moral en la sociedad.

La posibilidad que tenían de utilizar los fuegos artificiales para crear efectos reales daba más verosimilitud a los hechos.

“El mágico prodigioso” fue escrito por Calderón con el propósito de mostrar que la fe cristiana puede actuar como un muro ante los engaños del Demonio y de los brujos, y Dios protege a los que creen en El. Y más que esto, puede hacer que los paganos acepten la fe cristiana y también el martirio en el nombre del Dios cristiano.

“La dama duende” vino a recalcar la idea de que no existen monstruos nocturnos que habitan las casas de la gente que cree en ellos y a demostrar que el amor verdadero puede derrumbar cualquier obstáculo a pesar de las reglas tan estrictas de la sociedad.

Bibliografía

- Calderón de la Barca, P. (1629). *La dama duende*, Edición digital a partir de la *Primera parte de Comedias de Don Pedro Calderón de la Barca*, Madrid, Por la viuda de Juan Sánchez. A costa de Gabriel de León, 1640. Localización: *Base de Datos Teatro Español del Siglo de Oro* (TESO). Autorizada por Evangelina Rodríguez Cuadros. edición digital: URL: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/35783830101134729532279/index.htm>
- Calderón de la Barca, P. (1637). *El mágico prodigioso*, Edición digital a partir de la *Sexta parte de Comedias de don Pedro Calderón de la Barca que nuevamente corregidas por sus originales publica don Juan de Vera Tassis y Villarreal*, Madrid, Por Francisco Sanz, 1683. Localización: *Base de Datos Teatro Español del Siglo de Oro* (TESO). Autorizada por Evangelina Rodríguez Cuadros. edición digital: URL: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01394942066026727199680/index.htm>
- De Kuehne, A. (1967): Los planos de la realidad aparente y la realidad auténtica en “La dama duende” de Calderón in *Pacific Coast Philology*, vol.2: 40-46
- Arellano, I. (1990): La construcción dramática de "El mágico prodigioso" de Calderón. *Anuario de estudios filológicos*, vol. 13: 7-26, ISSN 0210-8178
- Gibert – Cardona, M: “*El mágico prodigioso*” adaptación en dos actos de la obra del mismo nombre de D. Pedro Calderón de la Barca, URL: <http://www>.

- cervantesvirtual.com/descargaPdf/el-magico-prodigioso-adaptacion-en-dos-actos-de-la-obra-del-mismo-nombre-de-d-pedro-calderon-de-la-barca/
- Domínguez de Paz, E. M.: (1985) “*Pedro Calderón de la Barca: “El mágico prodigioso”*”, Edición de Bruce W. Wardropper, Madrid: Cátedra” – reseña bibliográfica.
- De la Revilla, M. “Revista crítica” en *Revista Contemporánea*, año III, número 36, tomo IX, vol. II: 252-256
- Davis, Ch. (2007): “Calderón en Yepes: el estreno de “El mágico prodigioso” (1637)” en *Criticón* 99: 193 – 215
- Ruiz Ramón, Fr. (2011): *Historia del teatro español (desde sus orígenes hasta 1900)*, Madrid: Cátedra: 227
- Vitse, M. (1996): “Sobre los espacios en “La dama duende”: el cuarto de Don Manuel”, en *RILCE* 12, (2): 337-356

◆ LINGUISTICS ◆

The acquisition of English phrasal verbs A teaching perspective

Adela-Mădălina MĂNTEȘCU (ADAM)
University of Bucharest

Abstract

To help students learn the intricate field of phrasal verbs, we, as teachers, should rely on the cognitivist view according to which the meaning of the phrasal verbs is given by the idiomatic, metaphorical meaning of the particles. By teaching the meanings associated with frequently used particles as George Yule suggests, we will offer students a better understanding of decoding various particles and thus, of uncovering “the mystique which surrounds multi – word verbs for many learners”. Furthermore, teachers should focus on enhancing students’ collocative competence by providing them practice based on “word forks”, namely schemata that give all the objects which match a phrasal verb. “Word forks” appeal to the long-term associative memory of the learners, making phrasal verbs part of our active vocabulary. Thirdly, teachers should facilitate the acquisition of phrasal verbs in the classroom by providing texts with a high frequency of phrasal verbs in them (Thornbury). Students need to be encouraged to discover the meaning of the phrasal verbs relying on the context (guided discovery) and if these positive routines are kept for a long – time basis, the reception of such target structure is going to be enhanced. On the other hand, for more advanced students, we stress the importance of learning grammar as a receptive skill and devising exercises and activities which are meant to teach the syntactic properties of the phrasal verbs in an explicit manner, explicit instruction which contains both positive and negative evidence. In later stages of teaching phrasal verbs, encouraging free production of phrasal verbs in daily, authentic, spoken and written tasks, will boost students’ creativity and integrate the “intricate” phrasal verbs in their active vocabulary.

Keywords

cognitivist view, multi – word verbs, word forks, long – term associative memory, activate schemata, acquisition of phrasal verbs, guided discovery, receptive skill, explicit instruction, positive evidence, negative evidence, authentic tasks, metaphoric meaning, collocative competence, syntactic behaviour.

It has always been difficult to learn phrasal verbs because of their syntax and semantics but they are very frequently used both in speaking and writing by native speakers, therefore learners of English as a second language need to master them.

The difficulties from the point of view of syntax consist of making the difference between prepositional verb constructions and particle verb constructions and understanding the correct word order in both cases.

Graver’s presentation of the classes of particle verb constructions and of the correct word order might prove helpful in any classroom because it is extremely

clear and it relies on examples and arguments. Thus, Graver in *Advanced English Practice* (1986) defines phrasal verbs as being “verbs used with an adverbial or a prepositional particle to form a group whose meaning is, in many cases, independent of the separate elements that constitute it”:

- (1) If you’ve nowhere to stay, we could easily put you up.
- (2) John obviously takes after his father.

Graver clearly makes the difference between preposition particles and adverbial particles by giving the following examples:

- (3) a. He looked/ up the chimney. up= preposition
- b. He looked up/ the meaning of the word. up=adverb
- c. He came/ across the road. across=preposition
- d. He came across/an interesting book. across=adverb

In sentences 3a and 3c, the particles are prepositions attracted to the noun that express the relation between the verbs and the nouns. However, in sentences 3b and 3d the particle is clearly more attracted to the verb and a pause is allowed only after the verb and particle group. Graver also specifies that “looked up” and “came across” have idiomatic meanings independent of their separate elements.

Graver draws the attention that the most important feature that must be recognized by students is the word order of phrasal verbs and of prepositional verbs. With phrasal verbs (verb+ adverbial particle) used transitively, the position of the adverbial particle is determined by the nature of the object:

If the object is a pronoun, the particle comes after the pronoun:

- (4) a. You can count me out. (exclude)
- b. The customer turned it down. (rejected)

If the object is a noun, the particle may come either before it or after it:

- (5) a. They managed to put out the fire. (extinguish)
- b. They managed to put the fire out.
- c. We can count out your friends because they are not coming anymore.
- d. We can count your friends out.
- e. The customer turned the proposal down.
- f. The customer turned down the proposal.

If the object is a long phrase, a noun with a qualifying clause, the particle will attach to the verb to avoid a great separation of the verb from the particle:

- (6) a. They turned down lots of perfectly good suggestions. (rejected)
- b. They are bound to turn down any suggestions I make.
- c. You should think over what I have suggested. (consider further)

With intransitive verbs, prepositional verbs and phrasal prepositional verbs, the particles come immediately after the verbs:

- (7) a. He broke off as I came into the room.
b. John obviously takes after his father. (resembles)
c. I refused to put up with his rudeness any longer. (tolerate)
d. The plan came in for a lot of criticism. (met)

I consider that by giving the rules for the word order of phrasal verbs (verb + particle) and of prepositional verbs (verb+ preposition) presented by Graver in a very clear manner and by giving the relevant examples, students will be able to use phrasal verbs and prepositional verbs correctly. A good method for presenting the word order of prepositional and phrasal verbs might be to give students a list with incorrect sentences and correct sentences and to ask them to study the examples and come up with the rules. This implicit instruction could help the learners because they will learn the correct word order of phrasal verbs actively and they will rely on their intuition and critical thinking. Furthermore, the discovery method is bound to activate learners' long-term memory and to boost their self-confidence. The teacher could differentiate the degree of difficulty of the exercise by asking students of intermediate level to come up with the rules based on a list where correct sentences and incorrect sentences are given by the teacher. On the other hand, advanced level students should be confronted with two tasks: (i) judging the grammaticality of the sentences; (ii) drawing a list of the rules for correct word order of prepositional and phrasal verbs.

Advanced learners of English could benefit from the classification that George Yule makes in "Explaining English Grammar" (2006). He divides phrasal verbs into four types:

Intransitive verb particle constructions are non-separable:

- (8) a. She *got up* at 6 o'clock this morning.
b. She *gave in* and resigned because she was too stressed.
c. She *went on* teaching the lesson although students were talking.
d. She *passed out* when she found out the terrible news.
e. She decided to *carry on* although it was very hard.
f. She *came round* after five minutes.
g. She made her luggage and *went away*.
h. The car *broke down*.

However, transitive verb particle constructions can be either separable or non-separable:

Non-separable transitive verb particle constructions:

- (9) a. She *cares for* her husband and children.

- b. She *fell for* him the moment she saw him.
- c. He *hung onto* his friends to surpass a difficult period.
- d. She *looks after* her father.
- e. She *stood by* her sister.

Separable transitive particle constructions

- (10) a. He *backed* his friend *up*.
 b. The burglars *shut* the policemen *up*.
 c. The teacher *asked* the children *out*.
 d. The CEO *asked* his files *back*.
 e. These problems have *got* me *down* lately.

Separable verb particle constructions (optional)

- (11) a. He blocked my attempts *up*. / He blocked *up* my attempts.
 b. He sent the letter *off*. / He sent *off* the letter.
 c. He turned the TV set *on*. / He turned *on* the TV set.
 d. He handed the paper *in*. / He handed *in* the paper.

Phrasal verbs seem difficult to students, partly because there are so many of them, but also because the combination verb particle seems sometimes completely random. These difficulties are further increased by the way in which phrasal verbs are presented in course books and by teachers who encourage students to simply learn phrasal verbs by heart by applying no system whatsoever. However, particles contribute the same conceptual meaning to different verbs and patterns seem to emerge. This suggests that a system can be applied to learn phrasal verbs more easily.

George Yule contributes to the teaching of phrasal verbs and shows the benefits of gaining insight into the meaning of some phrasal verbs by examining the consistent meanings associated with some frequently used particles.

Yule also specifies that “up” in the sense of “increase” and “down” in the sense of “decrease” can be applied to a number of different conceptual domains. Therefore, the increase can refer to:

- (12) a. level:
 The temperature *has gone up*.
 They have *put up* the price of bread.
 b. size: *Fill it up*.
 c. activity: Business *has picked up* recently.
 d. readiness: They are *geared up* for the game.
 e. awareness: He *woke up*.
 f. visibility: Your friend *showed up* this morning.

Similarly, the decrease can refer to:

- (13) a. level: The temperature *has gone down*.
b. size: You have really *slimmed down*.
c. activity: They have *calmed down* at last.
d. readiness: They are trying to *wind down* the operation.

The particle “down” can have also the meaning of completion and it usually depicts negative contexts:

- (14) a. They *closed down* the factory.
b. My car *broke down*.

The particle “up” can also have the implication of completion:

- (15) a. The wound has *healed up*.
b. We *patched up* all the holes.
c. He *cleaned up* his room.

Yule does the same analysis of conceptual domains for the particles “off”, “on”, “out” and “away”. He states that the particle “off” can be used for:

Due to the fact that the word order of phrasal verbs and their multiple meanings are considered intricate by learners, presenting these semantic and grammatical constraints in an implicit way, activating students’ knowledge and making them study the hand-outs with examples and come up with their own rules seems to be the best solution. The discovery method that I suggest using is meant to enhance the relevance of phrasal verbs for students, to foster students’ understanding and to activate students’ long-term memory.

Providing both positive examples and negative examples is going to improve students’ command of phrasal verbs because the hardest part for students is to determine which transitive particle verbs can be encountered also in the discontinuous form. It has been proven that intentional learning and interventionist instruction gives far better results than incidental learning.

Thornbury suggests in his criticism of the traditional approaches to teaching phrasal verbs that “phrasal verbs are best learned on item-by-item basis, and preferably short contexts to demonstrate their syntactic behaviour”. The observation is that the general syntactic rules are too daunting for students to understand and that students can best understand the meaning of phrasal verbs and their syntactic behaviour by observing them in context.

Thornbury suggests that phrasal verbs should be acquired like the rest of the lexis, by providing meaningful context, by exposure and by recycling. The writer emphasizes learner’s motivation and autonomy by encouraging students to identify and underline phrasal verbs when they read newspapers, to note them down, to check their meanings in the dictionary. Furthermore, Thornbury believes that teachers should provide texts that have a high frequency of phrasal verbs in them.

If these routines are kept for a long-time basis, the reception of phrasal verbs in class is going to be enhanced.

Another means of facilitating the acquisition of phrasal verbs is the lexical approach proposed by Lewis (1993). The main idea of his approach outlines the fact that “the grammar vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word chunks”. The method used in the lexical approach is often summarized as the “Observe-Hypothesize-Experiment cycle”. Lewis stresses the importance of (i) treating grammar as a receptive skill and (ii) devising exercises which encourage the perception of differences in meaning. The lexical approach implies exposing students both to the meaning of phrasal verbs and to their syntactic properties. Thus, students should learn the whole multi-word chunks together with their syntactic properties: e.g. to pick someone up vs to pick up someone, to look up something vs to look something up. By presenting phrasal verbs as multi-word chunks with slots, signified by something or someone, to be filled by clausal objects, students acquire the grammar of phrasal verbs naturally.

Another argument for the teaching through “lexical chunks” is that it resembles the way we acquire our first language. Obviously, the decision to separate the particle and the verb is not a conscious decision for a native speaker. Lewis mentions that fluency does not depend on grammar rules but on having a stock of prefabricated lexical phrases.

Many dictionaries present phrasal verbs as lexical chunks with slots to be filled by clausal objects. Macmillan Phrasal Verbs Plus lists all the phrasal verbs in their chunked form: e.g. *to get sb. down* (depress), *get down sth./ get sth. down* (to write down something quickly) but *to get down* (to lower your body, to get on the ground).

The practice of chunking the phrasal verbs in dictionaries has a long tradition which has underneath the idea that it is better to present phrasal verbs as multi-word chunks instead of introducing students to daunting sets of rules.

For the acquisition of the meaning of phrasal verbs students should apply the same learning strategy that they apply when they learn a new vocabulary item. An important language skill that students must practice is figuring out the meaning of a phrasal verb from the given context whenever the context is clear. For example, native speakers have no trouble at all in deducing the meaning of the novel phrasal verbs like *to google sth. up* (to search sth on the internet), *to creep out* (to make one feel scared) and *to bliss out* (to feel happy). Any ESL classroom should benefit from practicing how to infer the meaning of unknown lexis. As Nuttall points out “we learn most of our vocabulary by using it: meeting the spoken words frequently and in situations that we understood, we gradually assimilated the meaning.”

The traditional view that the meaning of phrasal verbs is uninterpretable (Schmitt 1997) comes from the dichotomy of “literal” versus “figurative” meaning. In his analysis of “The Spectrum of Idiomaticity”, Lewis draws on research in cognitive linguistics, on Lakoff and Johnson’s idea that everyday language is figurative because “human thought processes are largely metaphorical”.

In the last 30 years, cognitive linguists have devoted great attention to phrasal verbs. According to their findings, it is the particle which carries the

metaphorical extension of the verb-particle construction. Side subscribes to this opinion in his article “Phrasal Verbs: Sorting Them Out”, stating that the meaning of a phrasal verb can be figured out from the metaphorical meaning of the particles.

Due to this observation, there has been a shift in focus when presenting phrasal verbs from focus on the same verb followed by different particles to focus on one single particle with different meanings and associations with different verbs. For instance, “Using Phrasal Verbs” arranges the phrasal verbs according to their common particle and highlights their common meaning while “Macmillan Phrasal Plus” contains tables that outline the metaphorical meaning of the particles.

Dr. Samuel Johnson wrote in his Preface to A Dictionary of English Language: “There is another kind of composition more frequent in our language than perhaps in any other, from which arises to foreigners the greatest difficulty. We modify the signification of many verbs by a particle subjoined; as to come off, to escape by a fetch; to fall on, to attack; to fall off, to apostatize; to break off, to stop abruptly; to bear out, to justify; to fall in, to comply; to give over, to cease; to set off, to embellish; to set in, to begin a continual tenour; to set out, to begin a course or journey; to take off, to copy; with innumerable expressions of the same kind, of which some appear wildly irregular, being so far distant from the sense of the simple words, that no sagacity will be able to trace the steps by which they arrived at the present use”.

In more recent times, many researchers have voiced the same opinion. Gairns and Redman write of “the mystique which surrounds multi-word verbs for many foreign learners.”

Phrasal verbs exercises usually consist of replacing multi-word verbs with single words substitutes. However, there are some teachers that use the so called “word forks”. Word forks are schemata that give all the objects that match a particular transitive phrasal verb. In this manner, learners of English as a second language will be able to have a wide and comprehensive view of the usage of phrasal verbs.

“Word forks” are schemata of the type: give up (cigarettes, smoking, alcohol, an hour, career), put up (money, a fight, a struggle, resistance, proposal), keep up (reputation, energy, vigor, appearance), run out of (coffee, tea, sugar, rice, wheat), call for (action, quality, subsidies, an explanation, a plan), put on (a bus, a brake, a train, a coach), make out (a cheque, a case, some figures, the outline, a shop list), break into (cheers, laughter, the shop, the bank, the house), make up (a story, her face, career, the prescription), do with (a cup of tea, a cold drink, some help, some advice), do up (the house, your button, your coat), etc.

“Word forks” help learners of English as a second language to enhance their collocative competence and activates their long-term associative memory, making phrasal verbs an active part of their vocabulary. Regular exercises with these collocations, continuous re-cycling and revising will help students use phrasal verbs freely and naturally in linguistic activities.

Word forks can be used in many ways. At first, learners may be encouraged to memorize the filled –in word forks. Other exercises might involve two or three prongs of the fork left blank and the students can be instructed to fill in with

possible objects. In this way, students' creativity can be stimulated. Another effective exercise might be to give students a great number of options and the student will have to attach to each phrasal verb objects that are appropriate. The more the student has exposure to comprehensible input, the better he will perform regarding phrasal verbs.

Syntactic principles and rules governing phrasal verbs can be introduced by means of exercises and can be inferred by students based on the analysis of examples. Thus, the discovery method and the learning by doing method should activate students' long-term memory and should help them understand the word order of phrasal verbs. Students need to be provided with both positive and negative evidence. By being faced with negative evidence as well, students will better remember that intransitive phrasal verbs, prepositional verbs, phrasal prepositional verbs and phrasal verbs followed by a heavy constituent have the particle attached to the verb while some transitive verbs can alternate between the continuous form and the discontinuous form. They are also keen to remember the fact that if the object is a pronoun, then the pronoun comes between the verb and its particle.

In conclusion, to help students learn the intricate field of phrasal verbs, we, as teachers, should rely on the cognitivist view according to which the meaning of the phrasal verbs is given by the idiomatic, metaphorical meaning of the particles. By teaching the meanings associated with frequently used particles as George Yule suggests, we will offer students a better understanding of decoding various particles and thus, of uncovering "the mystique which surrounds multi – word verbs for many learners". Furthermore, teachers should focus on enhancing students' collocative competence by providing them practice based on "word forks", namely schemata that give all the objects which match a particular phrasal verb. "Word forks" appeal to the long-term associative memory of the learners, making phrasal verbs part of our active vocabulary. Thirdly, teachers should facilitate the acquisition of phrasal verbs in the classroom by providing texts with a high frequency of phrasal verbs in them (Thornbury). Students need to be encouraged to discover the meaning of the phrasal verbs relying on the context (guided discovery) and if these positive routines are kept for a long – time basis, the reception of such target structure is going to be enhanced. On the other hand, for more advanced students, we stress the importance of learning grammar as a receptive skill and devising exercises and activities which are meant to teach the syntactic properties of the phrasal verbs. In later stages of teaching phrasal verbs, encouraging free production of phrasal verbs in daily, authentic, spoken and written tasks, will boost students' creativity and integrate the "intricate" phrasal verbs in their active vocabulary.

References

- Graver, B.D. (1974), *Advanced English Practice*. Oxford: Oxford University Press.
Johnson, Samuel (1747), *The Plan of a Dictionary of the English Language*.
Facsimile reprint, Menston: Scolar Press, 1970. (1752), *Rambler*, No. 208.

- Lewis, M. (1993). *The lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Moon, R. (1997). *Vocabulary connections: Multi-word items in English*. In M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 40-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Norman, Leila. (2010). *Teaching Phrasal Verbs to ESL Students*. Retrieved 13th January from 2011 <http://associatedcontent.com.html>
- Thornbury, Scott. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman.
- Yule, G. (2006). *Oxford Practice Grammar: Advanced*. Oxford: Oxford University Press.

Assessing Students' Disciplinary Content Knowledge in Selected Disciplinary Genres

Mariana COANĂ
Romanian American University

Abstract

English for Specific Purposes was included in language teaching programs to prepare students for future job roles by enhancing students' specialized communication – vocabulary, grammar, tone, style and mechanics. Nowadays, to meet students' underlying needs, we are challenged to diversify our teaching methods and find innovative ways to keep students focused on the tasks. Test papers are designed to highlight the competence of using the language in authentic, everyday situations, covering economic, social and cultural aspects that are part of the environment in which the students will live and work. Syllabus redesign, materials design, careful materials selection and proactive teaching for various ESP contexts will enhance students' soft skills and will ensure a better employability of applicants (students).

With this in mind, the current paper set out to explore the tertiary level students' common mistakes in test papers scheduled in the end-of-academic semester to identify their strengths, gain a better understanding of their weaknesses, and consequently assess if students have acquired sufficient disciplinary content knowledge to write in future selected disciplinary genres such as journal articles and thematic projects for workshop presentations.

Keywords

ESP context, test papers, common mistakes, disciplinary genre, research

1. Introduction

The instructional practices and materials used in our classes depend on students' discipline-specific language-skill and genre needs. The classes comprise students from two overarching disciplines (Informatics and Economics), the language-skill emphases are specific to language pedagogy (e.g., reading, writing, speaking and/or listening) and the methods chosen for instruction aim to enhance students' literacy in English for two symbiotic areas Economics and Computer Science for Business Management. My teaching career spans nineteen years and I have managed to conceptualize instructional approaches for ESP literacy-skill instruction through fruitful collaboration with colleagues who teach computer science disciplines. This interdisciplinary collaboration and my knowledge of economics thanks to my bachelor's degree in economic sciences allowed me to develop and select instructional materials that meet students' disciplinary literacy needs. Students read and analyze authentic passages (entire texts, excerpts, and

textual elements, such as figures and tables) from economic and IT-related sources. The read-and-analyze tasks are followed by a series of scaffolded writing assignments, during which students compose opinion essays, create advertisements, interpret data, etc. following a step-by-step process.

They can notice disciplinary conventions through activities that promote observational skills (e.g., noticing, comparing, contrasting) and then produce them. Also, students who have already got a job may write about their ongoing projects, making the writing experience more authentic.

We will not highlight all the teaching practices and materials developed for students enrolled in the Faculty of Computer Science for Business Management mainly because similar practices are applied in other fields. Instead, we provide a discussion on the written tests used in the pre-session of exams, supported by examples of ESP tasks. The written tests for 3rd year students were prepared according to a context-specific teaching pedagogy (adopting the read-analyze and write approach of teaching ESP cf. Basturkmen 2006) and the corresponding materials used in class. Then we present the most common mistakes found in the written tests and taking account of their strengths we roughly estimate if students have acquired sufficient disciplinary content knowledge to write in selected disciplinary genres such as journal articles and thematic projects for workshop presentations.

At European level students have the opportunity to participate in the design phase of a new curriculum, in the approval phase, but also in the periodic review phase of a teaching program. Likewise, they are involved in research individually or collectively under the supervision of the teacher who instructs them. For 3rd year students, who have an upper-intermediate-advanced level of English, we considered a preparatory stage of research focusing on reading the results of other people's research (professional journals or on the Internet), writing tasks based on journal articles and thematic projects and on speaking tasks in the form of workshop presentations organized twice a year.

Usually we instruct students to define research goals through relevant examples, gather information, arrange the information in a logical and analyzable form, use critical thinking when analyzing the gathered information, find meaningful relationships between pieces of information, take notes (for instance, recording facts and ideas that are useful and persuasive without using the full source content and recording details about the sources used in reports or projects) and observe copyright (for texts, websites and especially for graphics as they are separately copyrighted).

2. Test development

One of the essential requirements of language testing is to ensure the highest degree of relevance for professional communication needs imposed by the multilingual context of this technological and knowledge-based society. The term "research" has become ubiquitous among higher education institution as it enhances creativity and innovation. Therefore, students need to be instructed and

tested to cope with various writing tasks for future job roles and research undertakings.

Authenticity has been a core subject in expert studies. Lewkowicz (2000) outlined the importance of authenticity in relation to the assessment theory and showed that takers are willing and able to identify the attributes of a test likely to affect their performance but authenticity was not one of them even if it was considered an important quality for test development.

Bachman and Palmer (1996) focus on two types of authenticity: situational authenticity, which implies the suitability of the characteristics of tasks from the test to those assumed by the actual use of the target language and the interactional authenticity, which characterizes the confrontation between the tested one and the task.

In our teaching career we always investigated how some kind of testing techniques are intrinsically more reliable than others and detected the main factors affecting the precision with which the test measures. If the test is well designed and employed appropriately, teachers can analyze the feedback information it offers, which will allow them to detect not only learners' strengths but also their weaknesses. After analyzing both components, they will devise and employ new methods of teaching accordingly. As for the impact of tests on the learning process, obviously students will also learn about their weaknesses and strengths and may become positive and strongly motivated to learn. However, not all tests are well designed, and they may hinder the teaching and learning process. Experts consider the beneficial or harmful effect of tests on teaching and learning a washback (Hughes, 2003). Likewise, Alderson and Wall (1993: 120-121) developed fifteen hypotheses to highlight the influence of a test on teaching and learning:

- A test will influence teaching;
- A test will influence learning;
- A test will influence what teachers teach;
- A test will influence how teachers teach;
- A test will influence what learners learn;
- A test will influence how learners learn;
- A test will influence the rate and sequence of teaching;
- A test will influence the rate and sequence of learning.
- A test will influence the degree and depth of teaching;
- A test will influence the degree and depth of learning;
- A test will influence attitudes to the content, method, etc. of teaching and learning;
- Tests that have important consequences will have washback;
- Tests that do not have important consequences will have no washback;
- Tests will have washback on all learners and teachers.
- Tests will have washback effects for some teachers and some learners, but not for others.

While constructing the test papers we considered three qualities of good tests - validity, reliability, and practicality (Harris, 1996). Hence the test we used was *appropriate* in terms of established objectives, *dependable* in the evidence it

provided, and *applicable* to our particular situation. We computed the reliability by using alternate or parallel forms, specifically different versions of the same test which were equivalent in length, difficulty, time limits and format.

We aimed to test the students' *active* and *passive* vocabulary (the words they use in their speech and writing and those they only need to comprehend, especially in their reading). The selection of specialized vocabulary test words was easy because we could extract the words from particular textbooks that we used in class without restricting the students' vocabulary problems to terms in general use. Thus we compiled lists of lexical items which have a high frequency in the economics and informatics parlance (e.g. *sustainable, liability, payroll, deployment, feasible, etc.*). We dealt with the testing of single words and with the testing of business idioms. All the item types which lend themselves as well to the testing of business idioms as of single words are presented below:

- Completion (multiple-choice). This method places the problem words in a contextual setting and effectively measures the students' ability to use the test words actively in a real-life situation.

e.g. A business partner will help us to implement various software sub-.....

- (a) parts
- (b) pieces
- (c) components

e.g. Does the company have to obtain any legalbefore the product can be launched on the market?

- (a) acceptance
- (b) authorization
- (c) law

This item type did not require more time to answer; therefore, students find this kind of multiple-choice questions easy to answer. However, some students hurried and provided the answers quickly without checking if they made mistakes.

- Paraphrase (multiple-choice). This method of testing vocabulary is to underline a word in context and provide several possible meanings.

e.g. They read everything completely before they signed the contract.

- (a) fifty-fifty (b) off the record (c) under the wire (d) to the letter

e.g. After three weeks of negotiations an agreement was certain.

- (a) watered down (b) in the bag (c) read between the lines (d) called off

By employing this method, vocabulary tests are easily constructed and if students are instructed to give precise answers, the teacher can actually measure their understanding of business terms and idioms.

- Composition with word limit. We introduced this requirement in the test paper to check students' writing – the terminology used, style, grammar and mechanics.

e.g. Explain the concept of *Big Data* and its impact on various fields (200 words).

e.g. Read the research article at the end of the test paper and make a summary emphasizing the author's research results (150-200 words).

3. Students' common mistakes. Estimating students' disciplinary content knowledge in selected disciplinary genres

Strengths:

The upper intermediate students understood the main ideas of the complex text on a concrete topic (the research article included in the composition task), and the terminology used in the multiple-choice questions as it is relevant to their field of specialization. Also, they could explain a viewpoint on a topical issue (Big Data) outlining its advantages in several fields.

The advanced students understood all the terms in the multiple-choice questions, recognised implicit meaning and wrote the summary of the research article, outlining the research results and demonstrating they can use language effectively for academic and future professional purposes. As for the topical issue, they explained their viewpoint on Big Data in a clear, detailed and well-structured manner.

Weaknesses:

We strongly believe that some students consider test papers as an efficient way to test their knowledge while others take the test to get grades. At a first glance we noticed that most students use lengthy sentences without splitting sentences and using transition words (i.e. links in time: *after, before, during, until, while*, links in space: *above, below, inside*, links of cause and effect: *as a result, because, since*; links of contrast: *although, however, nevertheless, on the other hand*). Specifically, they didn't control the use of connectors, organizational patterns, and cohesive devices. Also, a significant number of students didn't place modifiers to the words they modify - they didn't keep related words together and their sentence expressed something different from what they meant. Other sentences were ambiguous because students used *passive voice*, which reduces readability instead of using the *active voice*, which enhances readability. Sporadically students didn't place the key information in the main clause and made pompous word choices (e.g. *commence, encompass*) which do not ensure an efficient reading. Furthermore, they used different words to denote the same things which led to inconsistency. Many students didn't pay too much attention to parallel constructions in the sense that they didn't arrange the sentences so that parallel ideas look parallel (share the same structure). We could easily notice the frequent use in the test papers of *noun sandwiches* or groups of nouns put in a sandwich, which create confusions or ambiguous sentences (e.g. *company workers safety procedures development*). Other common mistakes are the use of commas after the phrase "such as" when it introduces a restrictive clause, the use of the term "data" in the singular, not in the plural, and the incorrect use of the abbreviation "i.e." ("that is"). Several advanced students didn't respect the word limit and didn't dedicate time to proofread the summary or the explanation of the Big Data concept.

In light of these findings, we estimate that our students have acquired disciplinary content knowledge to get involved in individual or joint written research. However, they need more practical activities in class and at home to enhance their

composition skills because they don't know all the conventions for the technical aspects of writing (i.e. mechanics) and some relevant aspects related to grammar, usage, and organization.

4. Conclusions

Language teachers across Europe need to take advantage of continuous professional development to upgrade their digital skills while also finding the best way to improve their teaching practices using different methodologies and new technologies. The European Center for Modern Languages ICT-Rev (<https://ict-rev.ecml.at/>) offers an inventory of open educational resources that support them in this regard.

Using emerging technologies and diversifying our methods, we can enhance students' writing skills for expressing views professionally and conducting research on topical issues. With every test development we aim not only to evaluate our students but also to improve the teaching and learning process. Generation 2020 is considered a very innovative generation in all sectors of the economy. Thus our constant support and guidance will polish their writing skills to conduct research effectively. The article confirms our assumption that students can acquire sufficient disciplinary content knowledge to write in future selected disciplinary genres if class practice is supplemented by homework proofread thoroughly by the teacher. Last but not least, we noticed students' enthusiasm to write about topics relevant to their field and we estimate that their intensive practice in tandem with their willingness to reduce mistakes will enhance their writing for selected disciplinary genres in particular research settings.

References

- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Bachman, L., Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Test*, Oxford University Press.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Harris, D. (1996). *Testing English as a Second Language*, McGraw-Hill Book Company.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press.
- Lewkowicz, J. A. (2000). Authenticity in language testing: some outstanding questions, DOI:10.1177/026553220001700102, *Language Testing*, nr. 17 (1), 43-64.

The acquisition of medio – passive constructions A teaching perspective

Adela-Mădălina MĂNTESCU (ADAM)
University of Bucharest

Abstract

The aim of the present paper is to examine how Romanian learners of English acquire the English medio -passive constructions. The hypothesis is that since the domain of the English middles is restricted, language-specific and a subset of their Romanian equivalents, the English middles are hard to acquire for the Romanian learners. The prediction was that this would lead to negative transfer which would further result in errors and avoidance of the target structure. The prediction was tested by means of a grammaticality-judgement task and a translation task, the subjects being Philology students who have studied the structure previously and High School students who have not studied the structure yet. The tendency in both groups was to judge the English middles in general as illicit, using the avoidance strategy.

This proves that acquiring the English middle is difficult for the Romanian learners of English and that in order to acquire these language specific properties, the Romanian learners of English need explicit instruction with both negative and positive evidence in the input.

Keywords

language acquisition, middles, medio-passive constructions, Subset - Superset relation, negative transfer, avoidance strategy.

The English middles are constructions with active form and passive meaning. Middle formation represents a change in the manner in which the arguments of the verb are projected. The internal argument, the Patient, becomes the grammatical subject while the external argument, the Agent, is suppressed (Massam 1992, in Avram 2006).

- (1) a. I read James Joyce.
b. James Joyce reads with difficulty.
c. He loaded the truck.
d. The truck loads with difficulty.

The meaning of the English middle is generic:

- (2) a. One/People in general read James Joyce with difficulty.
b. One/People in general load the truck with difficulty.

The Patient is responsible for the state of affairs denoted by the verb. It possesses certain features that enable the undergoing of the action denoted by the verb.

The English middle construction is compatible only with certain classes of verbs (activities and accomplishments):

- (3) a. The piano plays easily.
b. This wood splits easily.

Both English middles and Romanian middles exhibit an intransitive configuration in which the direct object of the verb raises and becomes the structural subject while the logical subject of the transitive counterpart is demoted and either emerges as an adjunct for-PP or it is completely suppressed. The theta-role of the adjunct remains unchanged: Patient (the butter), Experiencer (the children), Locative (the truck).

1. I melted the butter. / Eu am topit untul.
2. This butter melts easily. / Untul acesta se topește ușor.
3. The man scared the children. / Bărbatul a speriat copiii.
4. Children scare easily. / Copiii se sperie ușor.

The Romanian “middles” and the English middles differ with respect to the classes of verbs which they accept. While the English middles do not accept states and achievements, the Romanian middles accept all four aspectual classes of predicates. English accepts only change of state verbs. States are excluded.

1. * Such answers know easily.
Aceste răspunsuri se știu cu ușurință.
2. * Such statements understand with difficulty.
Astfel de răspunsuri/ afirmații/ declarații se înțeleg cu greutate.

Activities which have duration, lack an end point and express indefinite changes of state are good candidates for both English middles and Romanian middles.

1. This book reads well.
Această carte se citește bine.
2. This car drives smoothly.
Această mașină se conduce ușor.
3. This pipe smokes nicely.
Această pipă se fumează ușor.

Accomplishments and achievements behave differently with respect to the English middles. Because middles behave like states, verbs expressing durative states of affairs are required in middles. Therefore, non-statives can be recategorized as

stative predicates only if they are compatible with the [+ duration] property. In conclusion, achievements are not compatible with middles since they denote instantaneous events and lack duration [- duration] property.

1. * Such mistakes notice easily.
Astfel de greșeli se observă ușor.
2. * Such girl recognises from a thousand.
O asemenea fată se recunoaște dintre o mie.
3. * Such clothes find in any store.
Astfel de haine se găesc în orice magazin.

This difference between the English middles (the subset) and the Romanian “middles” (the superset) will cause the existence of errors of ill-formed utterances with respect to English because the Romanian speakers of English will tend to generalise and to accept all four aspectual classes within middles. This transfer of knowledge from Romanian into English can be “cured” only through formal instruction and especially through negative evidence. Negative evidence CAN reset the grammar hypothesis transferred from Romanian and can restrict the set of verbs that can occur in the English middle.

Negative evidence and formal instruction should be accompanied by individual practice because the moving from a superset (a permissive language) to a subset (a restrictive one) is hard to acquire for the learners of Romanian. Avoidance of middles in English may indicate the lack of confidence in the level of understanding of the English middles.

The Grammaticality-Judgement Task contained grammatical and ungrammatical middles and the subjects were required to judge which middle were grammatical and which were not. The university students indicated that the English middles with achievements and states are incorrect in a proportion 87,5 % and 59% of the students believed that middles with activities and accomplishments are illicit. 95% of the High School students indicated that middles with states and achievements are incorrect and only 33% of them judged middles with accomplishments and activities as correct. Consequently, though students seemed to know that states and achievements were banned from middles, they did not know whether activities are good candidates for middles or not. The fact that students have the tendency of considering middles with activities incorrect, the fact that some perfectly correct middles sound extremely odd to them (e.g. The truck loads with difficulty.) shows that they are not very confident in their knowledge of this structure and that they need further instruction. Further instruction should contain positive evidence of activities and affected arguments in middles but also negative evidence with respect to achievements used in middles.

The translation task was meant to test whether the subjects used middle constructions in translations, where possible. The prediction was that they would not use middle constructions to translate the similar sentences from Romanian. The translation test proves that both the university students and the advanced high school students avoid the English middle construction. Only 5 out of 20 students translated the Romanian middle sentences with the equivalent English middle

sentences. All the high school students avoided the structure. This massive avoidance of the structure in both groups can be explained through the fact that neither the university students, nor the high school students feel confident with respect to the English middle constructions. They seem not to know it or comprehend it. Furthermore, they do not associate the Romanian middle with the English middle, fact which could be caused by the difference in form between the Romanian middle sentences and their English counterparts. Romanian middle sentences have the morphological middle marker “se” while English middle sentences have no middle marker. The lack of knowledge of this structure is caused also by the poverty of the input. Students and high school students have not benefited from enough formal instruction and practice with respect to the English middle structures.

The results clearly show that the real tendency in both groups is to judge middle sentences in general as illicit. They dismiss middles containing achievements, middles containing states and in the same spirit they also dismiss middles containing activities and accomplishments. It is not that they know that achievements have a [-duration] feature and verbs without duration form bad candidates for middles. If the university students might have remembered this detail from their grammar classes, the high school students, who also judge middles with achievements as illicit have never studied middles (at least not in an explicit way) and could not possibly know this rule. Middles with states have been judged as ungrammatical in almost 100% of the answers, across the two groups. The only pattern that is valid for both groups is “saying no” to both licit and illicit middles. The fact that both university students and advanced high-school students judge all middles as incorrect almost irrespective of their grammaticality indicates that they do not recognize this structure, they are not familiar with it.

The error that Romanian speakers of English make with respect to the English middles is avoidance. This avoidance is generated by two factors: the poverty of the input data and transfer. The poverty of the data refers to two things: (i) middles are not frequent in textbooks or in “classroom” and (ii) students have not received enough formal instruction to comprehend and master this construction. Because this construction is a rather “marginal” one, whose domain is restricted by semantic factors such as the Affectedness Constraint and the Aspectual constraint, it should be taught with a focus on “good candidates” for middles (accomplishments, activities, affected arguments), i.e. positive input, without neglecting, however, the “bad candidates” for middles (achievements, states and unaffected arguments), i.e. explicit negative evidence. It might also be useful to discuss middles in relation to the type of discourse where they are most likely to be used: the written language: literature, advertising and law. Thus, learning what makes a good middle and where it is appropriate and advisable to use it, students might develop a certain confidence which might lead to a decrease in their avoiding this structure.

Transfer is another factor that makes Romanian learners of English avoid this structure. The Romanian language has a semantically similar structure which is constructed with the reflexive passive but which, unlike the English middle,

possesses the morphological marker “se”. This morphological marker in L1 may prevent the Romanian learners of English from associating the equivalent Romanian middle with the English middle. They seem not to be aware of the fact that the English middle has an equivalent in Romanian.

Therefore, due to the fact that we deal with negative transfer in the learning of the English middle, teachers should teach this construction in an explicit way. They should provide both negative evidence in the input (illicit sentences containing achievements, states, unaffected arguments) and positive evidence (sentences containing accomplishments, activities, affected arguments).

References

- Avram, Larisa. (2006). *English Syntax: The Structure of Root Clauses*. Bucuresti: Oscar Print.
- Bayona, Patricia. (2005). "La pasta se come con salsa": *The Acquisition of Spanish Constructions*. MS. University of Western Ontario.
- Calude, Andreea. (2007). *The Middle Domain in Romanian*. In the Annual Review of Cognitive Linguistics. John Benjamins Publishing Company.
- Dindelegan, Gabriela. (1999). *Syntaxa Grupului Verbal*. Brasov: Editura "Aula".
- Gramatica Limbii Romane. 2008. *Enuntul*. Bucuresti: Editura Academiei Romane.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina. (2006). *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press.
- Marelj, Marijana. (2004). *Middles and Argument Structure across Languages*. PhD. Utrecht University.
- Rapoport, T. R. (1999). *The Middle, Agents and for-Phrases*. Ms. University of Massachusetts.
- Stalmazszyc, Piotr. 1993. The English Middle Construction and Lexical Semantics. In Paper of Study in Contrastive Linguistics, vol. XXVII. University of Lodz.
- Stroik, Thomas. (1992). Middles and Reflexivity. In Linguistic Inquiry. Massachusetts Institute.
- Yoshimura, Kimihiro & Taylor, John. (2004). *What makes a good middle? The role of qualia in the interpretation and acceptability of middle expressions in English*. Ms. Kobe Gakuin University, Japan.

Rolul neologismelor frazeologice în presa scrisă și audiovizuală

Elena MUSEANU
Universitatea Româno-Americană

Rezumat

Elementele lexicale neologice reprezintă, fără îndoială, o problemă de cultură și, totodată, o condiție a acesteia. Datorită mai cu seamă surselor din care provin, neologismele existente în limba română, dincolo de faptul că sunt extrem de numeroase, sunt, neîndoiește, și foarte variate. Ele au modificat fizionomia lexicală a limbii pe care o vorbim și au apropiat-o semnificativ de idiomurile romanice occidentale, devenind o modalitate modernă și eficientă de comunicare. Ca urmare a împrumuturilor făcute din limbile occidentale, vocabularul limbii române, în general, și terminologia noastră științifică, în special, au avut beneficii enorme, dobândind o multitudine de termeni internaționali.

Cuvinte cheie

neologism, dinamică, neologism frazeologic, modernizare.

1. Introducere

Studiul vocabularului limbii române este, fără îndoială, captivant. Cuvintele urmează traiectorii diferite și constituie, fiecare în parte, o istorie sui-generis a unei civilizații.

Sursele străine pe care le indică vocabularul românesc sunt mărturiile ale contactelor pe care le-a avut poporul nostru de-a lungul secolelor, care l-au influențat, schimbându-i neîntrerupt fizionomia. Creațiile interne continuă perfecționând un sistem, pe cel latinei populare. Astfel, se poate afirma că lexicul românesc a evoluat și s-a internaționalizat, adaptând elemente formative noi, în conformitate cu normele sale interne.

Lucrarea de față încearcă să prezinte o imagine generală a varietății vocabularului românesc reflectat în presa scrisă și audiovizuală, un mecanism extrem de sensibil al schimbărilor din planul cultural, social, politic, economic etc., cu rol deosebit de important în impunerea și în diseminarea inovațiilor lingvistice de toate tipurile.

Grație neologismelor s-a produs nu numai modernizarea vocabularului românesc, dar și relatinizarea, occidentalizarea și reromanizarea sa, concomitent cu câștigarea unor trăsături internaționale, aspecte care așază româna mult mai aproape de cele mai importante limbi de cultură ale Europei. De altfel, vasta

bibliografie consacrată acestui compartiment fundamental al lexicului românesc contemporan¹⁷ atestă, cu certitudine, imensa importanță a neologismelor.

2. Neologismele frazeologice

Un criteriu în crearea de unități neologice îl constituie *corectitudinea* de natură *lingvistică*. Creațiile noi trebuie să respecte normele fonologice și morfosintactice ale limbii în care se vor integra. Aceste elemente lexicale sunt parțial novatoare, întrucât se construiesc în genere pe o structură anterioară în limbă, cu ajutorul unor componente și pe baza unor modalități preexistente în sistemul acelei limbi; fiecare ramură a unei științe are propriile tipare care determină producerea unor terminologii, prin mijloace de formare specifice.

Obținute prin împrumut din diferite limbi de cultură și civilizație, prin imitarea unor modele străine cu structură analizabilă sau create pe teren românesc, *neologismele frazeologice* s-au născut din aceeași necesitate de a desemna procese, relații, idei, performanțe.

Categoria frazeologismelor neologice este rezultatul unor „combinații lexicale stabile sau constante, care sunt consacrate de uzul general sau cvasigeneral și care sunt aproape întotdeauna echivalente reale sau potențiale ale cuvintelor”¹⁸. Ele prezintă drept caracteristică sensul unitar, care se traduce prin aceea că desemnează un singur obiect, o trăsătură unică sau o acțiune unicată, un fenomen singular.

Prin mijlocirea presei românești scrise și audiovizuale, dar și a literaturii științifice de popularizare, o multitudine de neologisme frazeologice au pătruns în limbă ori sunt în proces de a deveni un bun lingvistic comun și figurează în cele mai importante dicționare de tip lingvistic.

Neologismele din această clasă circumscriu, în special, terminologia tehnico-științifică. Enumerăm, în acest sens, câteva frazeologisme apărute prin împrumut: *background educațional, cameră web, cavitate bucală, centrală electrică, cotă de*

¹⁷ Cităm (cronologic) o serie dintre lucrările din lingvistica românească consacrate acestei teme: Gh. Adamescu, *Adaptarea la mediu a neologismelor*, București 1938; Sextil Pușcariu, *Limba română*, vol. I (“Privire generală”, București 1940, pp. 364-415; și *Études de linguistique roumaine* (capitolul: “Au sujet des néo logismes”, Cluj-București, 1937, pp. 406-428; Al. Graur, *Scrieri de ieri și de azi*, București, Editura Științifică, 1970, pp. 123-148); Iorgu Iordan, *Limba română actuală. O gramatică a “greșelilor”* (ediția a II-a, București, 1948, pp. 464-484; N. A. Ursu, *Formarea terminologiei științifice românești*, București, Editura Științifică, 1962; N. A. Ursu și Despina Ursu, *Împrumutul lexical în procesul modernizării limbii române literare*, Iași, Editura Cronica, 2004, Theodor Hristea, *Probleme de etimologie*, București, Editura Științifică, 1968, pp. 103-141), Florica Dimitrescu, *Dinamica lexicului românesc*, Editura Clusium, Cluj-Napoca și Editura Logos, București, 1995. Lista de mai sus poate fi completată cu alte articole, studii, precum și dicționare de tip lingvistic, o parte dintre ele fiind înregistrate în bibliografia de la sfârșitul lucrării.

¹⁸ Hristea 1997, p. 12.

pieață, eclipsă de lună, floră intestinală, formator de pieață, mediu online, memorie extinsă, player portabil.

În multe situații, formația frazeologică a fost rezultatul calchierii. Astfel au luat naștere în limba română unități lexicale, precum: *memorie extinsă* (după engl. *extended memory*), *a pune în lumină* (după fr. *mettre en lumière*), *formator de pieață* (după engl. *market maker*), *la ordinea zilei* (după fr. *l'ordre du jour*), *numărătoare inversă* (după engl. *countdown*), *acțiune lichidă* (după engl. *liquid share*), *pieață lichidă* (după engl. *liquid market*) *a lua cuvântul* (după fr. *prendre la parole*), *a pune în evidență* (după fr. *mettre en évidence*). Exemple mai sus menționate sunt echivalentul calculului total. De multe ori, calchiera a fost parțială, prin traducerea unuia dintre membrii unității frazeologice și prin împrumutarea celuilalt (celorlalte). În acest fel au apărut frazeologisme de tipul: *lider de opinie* (după engl. *opinion leader*), *calea lactee* (după fr. *la voie lactée*), *player portabil* [după engl. *portable (media) player*], *marele public* (după fr. *le grand public*), *leasing operațional* (după engl. *operational leasing*), *leasing financiar* (după engl. *financial leasing*), *pagube colaterale* (după engl. *collateral damage*) etc.

Prezentăm și câteva contexte ilustrative din presă:

„Mizeria morala a presei aservite. Cine sunt *lideri de opinie* in mass-media” (ziarmm.ro, 2 octombrie 2015)

„Ce *cotă de pieață* a atins Dacia în Franța” (ziarmm.ro, 3 ianuarie 2017)

„Poate merge, dar deficitele cu care pleacă la drum Donald Trump în exercițiul funcției prezidențiale sunt mari, vizibile și produc deja *pagube*, nici pe departe *colaterale*. Nu doar pentru Președinte și mandatul său, ci și pentru America și cetățenii ei.” (bursa.ro, 20 ianuarie 2017)

„Indicele BET-XT, ce include în structura sa cele mai tranzacționate titluri de la bursa noastră a avut o depreciere de 0,41%. Indicele BET Plus, al celor mai lichide 40 de acțiuni ale bursei, a avut o scădere de 0,39%.” (bursa.ro, 6 septembrie 2018)

„Inspecțiile au fost derulate în cadrul a două investigații declanșate de Autoritatea de concurență pe piața serviciilor de *leasing operațional* și pe piața de *leasing financiar* și *creditului de consum* din România.” (bursa.ro, 31 ianuarie 2018)

„Practic, oficialii europeni doresc ca firmele care activează în *mediul online* să nu mai achite impozitele în statul unde au sediul permanent, ci în țările în care își desfășoară producția, în care înregistrează vânzări, dar... nu raportează profit.” (bursa.ro, 20 decembrie 2018)

„Attila Kim, comisarul României la Bienala de Veneția, a subliniat importanța Art Safari prin faptul că reușește să deschidă publicului și anumite clădiri necunoscute *marelui public*.” (bursa.ro, 27 septembrie 2019)

Afluxul de neologisme frazeologice, care au apărut în limba română după 1990, sunt impregnate de specificul perioadei pe care o treversăm: *blocaj financiar, capital politic, credit bancar, credit ipotecar, credit de consum, criză financiară, criză guvernamentală, cotă de pieață, economie de pieață, fișier atașat, formator de pieață, lider de pieață, memorie extinsă, moțiuni de cenzură, pieață monatară, pieață*

valutară, politică fiscală, protecție socială, serviciu de roaming, sistem de operare, stat de drept, terapie de șoc etc. Aceste frazeologisme, precum și multe altele abundă în stilul publicistic actual, iar numărul lor este, fără îndoială, în plină expansiune.

Dinamica frazeologiei contemporane are în vedere aspecte cantitative (reprezentate de dezvoltarea lexicului prin creații interne și prin împrumuturi recente), precum și calitative (care se referă la devieri de la reguli lingvistice preexistente)¹⁹. Astfel, se remarcă atât dezvoltarea și transformarea fondului frazeologic al românei actuale, prin multiple procedee, cât și un fenomen de variație frazeologică, cu productivitate marcată, generat de relația universal/particular, precum și de modificarea formei și/sau a semnificației structurilor frazeologice. În condițiile în care frazeologismele determină apariția unor variante, efemere sau nu, acestea pot fi considerate „modele dinamice”²⁰.

Sub aspect atât sincron, cât și diacronic neologismele frazeologice suportă transformări privitoare la organizarea internă și la semnificație, întrucât ele reprezintă tipare dinamice cu un caracter deschis, aspect care îngăduie utilizatorilor (cunoscători ai acestuia) să le modifice. Prin urmare, deși au caracter stabil confirmat de uzul general, formațiile frazeologice neologice prezintă adesea variante motivate de evoluția limbii: uzul coroborat cu acțiunea unor fenomene lingvistice precum analogia, contaminarea sau etimologia populară. Se poate, așadar, afirma că unitățile frazeologice din limba română contemporană au și caracteristica de a se actualiza continuu în planul conținutului, precum și al expresiei²¹.

3. Concluzii

Furnizorul principal, care facilitează pătrunderea în limba comună a unui număr considerabil de neologisme, mai mult sau mai puțin utile, este presa actuală²². De altfel, stilul publicistic diseminează cu ușurință elemente lexicale care își dovedesc apartenența la diferite limbaje de specialitate, transformându-le în material lingvistic comun.

Neologismele sunt un indicator al dezvoltării civilizației contemporane și ilustrează desăvârșirea surselor de exprimare în procesul de modernizare a limbii. Prin neologisme, limba română literară atinge standarde europene. Ultimii ani de libertate sunt sursa evoluției uluitoare a lexicului românesc, grație contactului direct cu civilizații de vârf ale lumii actuale. Dinamismul limbii române, așa cum se reflectă acest fenomen în stilul publicistic actual, este susținut de caracterul

¹⁹ Pentru conceptul de dinamică a limbii române contemporane, vezi Iordan 1948; Iordan 1967, pp. 16-20; Groza, 2005, pp. 51-128; Stoichițoiu-Ichim 2006a, pp. 13-14.

²⁰ Groza 2005, p. 53.

²¹ Pentru observații legate de schimbări ale formei anumitor unități frazeologice, vezi Iordan 1948, Dimitrescu 1958, Sala 1961, Groza 2005.

²² În Pușcariu 1940, p. 382, se afirmă: „cel mai deschis canal prin care s-au scurs la noi neologismele a fost presa”.

flexibil și receptiv la nivel lexico-semantic, evidențiat atât la nivelul procedeelelor interne, cât și la nivelul modalităților externe sau mixte de îmbogățire lexicală.

Referințe bibliografice

- Bidu-Vrănceanu. A. (2000a.). *Lexicul social-politic, precizări semantice și contextuale*, în „Revista română de comunicare și relații publice”, 2-3, 2000, pp. 87-95.
- Bidu-Vrănceanu. A. (2007). *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, Editura Universității din București.
- Bidu-Vrănceanu. A. (2008). *Câmpuri lexicale din limba română. Probleme teoretice și aplicații practice*, Editura Universității din București.
- Hristea. Th. (1997). *Tipuri de neologisme în limba română* (I), în „Convorbiri didactice”, nr. 25, 1997, pp. 10-16 și II, în nr. 2, pp. 3-10.
- Hristea, Th. (2008). *Conceptul de „relatinizare” (cu specială referire la limba română)*, în SCL, LIX, nr. 1, 2008, pp. 161-172.
- Groza, Liviu (2005). *Dinamica unităților frazeologice în limba română contemporană*, Editura Universității din București.
- Pușcariu, Sextil (1940). *Limba română*, Vol. I, *Privire generală*, București, Editura Fundația pentru literatură și artă “Regele Carol II”.
- Stoichițoiu-Ichim. A. (2002b). *Un prefixoid la modă: mega-* în Gabriela Pană Dindelegan (coord.), *Perspective actuale în studiul limbii române*, „Actele Colocviului Catedrei de Limba Română”, București, Editura Universității din București, noiembrie 2002, pp. 235-242.
- Stoichițoiu-Ichim. A. (2006a). *Creativitate lexicală în româna actuală*, București, Editura Universității din București.
- Stoichițoiu-Ichim. A. (2011). *Un aspect al neologiei semantice: cromatica politică*, în editori Rodica Zafiu, Camelia Ușurelu, Helga Bogdan Oprea, *Limba Română – Ipostaze ale variației lingvistice*, „Actele celui de-al 10-lea Colocviu al Catedrei de limba română, 3-4 decembrie 2010”, București, Editura Universității din București, pp. 357-377.

The Terminology of Pedagogy in the Facebook Age

Cristina NICULESCU-CIOCAN
Romanian-American University

Abstract

Considering that people belonging to different age categories have changed and will continuously be subjected to change, science also needs to undergo various stages in order to meet the current and future needs of people and social groups. Therefore both categories of participants in the educational process - learners and teachers – need to shift their focus from the classical elements and methods or to adjust them and to adjust themselves to the new pedagogy and the new educational context, which we shall name the FB age pedagogy within the current paper. It is basically a matter of communication, as many pedagogical processes rely on some form of interaction between teacher and learner.

Keywords

pedagogy, terminology, educational sociology, Facebook, social networking services

1. Introduction

It has already become somewhat tedious to mention the fact that people's lives, education, interests, information media or sources, and leisure time have all changed and that this is obvious to everyone, especially to older generations, whose representatives are used to real direct communication and socialization. The implications of various types of platforms engaged in socializing activities do not limit to specific personal hobbies, or to some representative presentation of an individual, but they have crossed the boundaries and emerged in new fields, even in scientific fields.

Science nowadays focuses more on pragmatic features than on engaging strictly theoretical aspects and highlights the importance of connecting theory and practice due to the social requirements of many organizations and institutions. The employers need pragmatism, real-situation efficiency, mobility alongside the capacity to adjust to a wide range of contexts, organizing and systematic skills, sensibility, coherence, but also human emotion when regarded as necessary. This is why the process of teaching and the science of pedagogy have become more pragmatic so as to help the (direct and indirect) participants in the process of teaching/learning to find the right context and the innovative elements that can enhance motivation.

Pedagogy is defined "simply" as "the method, and practice of teaching. It encompasses teaching styles, feedback and assessment, and teacher theory. When people talk about the pedagogy of teaching, they will be referring to the way

teachers deliver the content of the curriculum to a class [...]” (Hallahan 2018: 1). So pedagogy does not only include theoretical framework, but it must also have a clear reference point in the social and educational reality and generate a blend which successfully turns educatees, students, or trainees into professional, knowledgeable and (highly) skilled people.

Facebook is the key term in the context of the current analysis due to the fact that it is the most popular platform that is both a leader (in terms of user statistics and conceptual design) and a trendsetter for other similar networks, and for the way people are inspired or even invited to live their lives. In 2010 Facebook was included in the curriculum of an American institution, namely Bowdoin College (according to www.adweek.com/digital/facebook-sociology-course/). In this age of Facebook (and other similar social networks) trying to capture and/or maintain the vivid attention of engaged learners of all ages and social status has become a real challenge for all pedagogues, teachers, trainers, or professors: “As a student, I was always amazed by the abilities of students to simultaneously «pay attention» and browse Facebook” (Vidyarthi 2010: 1). So, the current social reality and the new means of communication have definitely generated a new kind of pedagogy with complex tools, long-term programming, options for all age categories and technical skills, and therefore new pedagogical terms, as well.

Terminology can be used to refer to a set of terms from a specific scientific field or a specific area of activity or to the academic discipline which analyzes simple and compound terms and the way these terms are engaged in various categories of contexts, as well as the consequences resulting from the proper or improper use of the terminological units.

2. Methodology

We started by searching a series of texts, then we decided upon the choice of the texts and afterwards analyzed a number of six recent texts (2010-2019) in terms of specialized units from pedagogy as the main scientific field of our current study. The period was established due to the fact that the addition of the “like” button – which occurred in 2009 – led quite unexpectedly to the rapid increase in the number of Facebook users, thus resulting in over 500 million active users²³ of the social networking site in July 2010.

This simple addition (“like”) has had a strong social impact regarding the way people communicate for various purposes, and even education consumer choice has begun to be influenced by the content posted on the platform.

We have basically performed a manual search for specialized terms within these texts, so that we could take into account both recurring terms and supposedly peripheral terms and so that we could notice the tendency of possible extensive structures, i.e. terms that have a fixed form, but also provide a larger-scale unit in certain contexts.

²³ The information is according to the following source:
<https://www.thestreet.com/technology/history-of-facebook-14740346>.

3. Results

The terminology of pedagogy currently includes a wide series of terminological units which are at the interface between pedagogy and other scientific fields, for instance: computer science, psychology, sociology, communication studies, cultural studies, geography, history, economics, management, marketing, and even arts.

The first source we have analyzed points out many units in the form of both simple terms and terminological syntagmata such as: “hologram lecturer”, “facial recognition software”, “to monitor student attention”, “online learning programme”, “facts and skills [...] transferred from experts to learners” (Ferguson et al. 2019: 6), “addressing challenges”, “tackling bullying and cruelty”, “developing skills”, “sharing creativity”, “collaborating”, “relevant and appropriate” teaching, “pedagogies” (ibid. 2019: 7), “to build models”, “to motivate and engage learners”, “to develop critical thinking, problem solving, analytical, and communication skills”, to “align” approaches with “teaching practices”, “development of language and social skills”, “to express and explore emotions”, to “achieve specific learning objectives”, “learning content” (ibid. 2019: 8), “interactive and flexible” applications, to gain “benefits”, “language development”, “teamwork”, “to motivate learners” – recurring structure, “curriculum”, “learners’ performance”, “to enhance learning”, “to create opportunities”, “to support productive failure”, “formal curriculum” (ibid. 2019: 9), “promotes interactions”, “to increase trust and empathy”, “think outside the box”, “develop creative solutions”, “structured learning”, to deliver “teaching”, etc. (ibid. 2019: 10).

This text (belonging to Ferguson et al.) is the newest text of all those we have researched and includes numerous terminological units which are both simple and compound as far as their form is concerned. Grammatically speaking, there is a variety of parts of speech, such as nouns (in the singular or plural form), adjectives, and verbs.

The next text refers to a document created by Robert Coe in 2015 and the following terms are included: “differentiation”, “personalised learning”, to “maximise learning”, “generous praise”, “to raise attainment”, “to enhance motivation and interest” (Coe 2015: 5), “pedagogical content knowledge (PCK)”, “quality of instruction”, “classroom management/behaviour/control”, “classroom climate/relationships/expectations”, “stakeholder relationships” (ibid. 2015: 11), “setting high expectations”, “deep subject knowledge”, “dealing with disruption” (ibid. 2015: 12), “assessment”, “active skills practice” (ibid. 2015: 19), “performance feedback” (ibid. 2015: 21), “value-added models” (ibid. 2015: 22), “assessment for learning” (ibid. 2015: 25), “challenging behaviour” (ibid. 2015: 27).

This second text is also terminologically rich. The syntagmata are not as long as those identified in the first text, and all terms are part of the classical pedagogy, without any technological interference or influence from computer science.

The third text is actually an article posted on the website www.sociologylens.net/. It includes only few terms, such as: “in-class assignments”, “course load” and does not significantly contribute to our analysis. This is the closest text to common language.

The fourth text is a volume on pedagogy and, due to its length, it uses many terms, for instance: “curriculum” (Stephenson Malott 2011: 21, 26, 27, 29, 33, 51, 53, 54, etc.), “educator” (ibid. 2011: 21, 27, 29, 33, 41, 42, etc.), “professor” (ibid. 2011: 7, 12, 23, 31, 34, 69, etc.), “teacher” (ibid. 2011: 2, 4, 7, 8, 9, 15, 21, 22, etc.), “student” (ibid. 2011: 2, 3, 7, 8, 9, 21, 22, 24, etc.), “learner” (ibid. 2011: 2, 21, 33, 39, 48, 54, etc.), “parents” (ibid. 2011:), “educational leaders” (ibid. 2011: 29, 32, 34, 36, 110, 180, etc.), “learning” (ibid. 2011: 1, 2, 4, 9, 21, 22, 24, 29, 33, etc.), “teaching” (ibid. 2011: 1, 2, 4, 9, 21, 24, 25, 26, 27, etc.), “scheduled standardized examination” (ibid. 2011: 100), “assessment” (Stephenson Malott 2011: 1), “learning study” (ibid. 2011: 101), “awe-inspiring achievements” (ibid. 2011: 167), “psychometrics” (ibid. 2011: 8), “socio-cognitive analysis” (Stephenson Malott 2011: 1), “marginalized social positions” (Stephenson Malott 2011: 3), “socially constructed schema” (Stephenson Malott 2011: 9), “class power and privilege” (Stephenson Malott 2011: 98), “consumer” (Stephenson Malott 2011: 57), “economic interests” (Stephenson Malott 2011: 7, 8, etc.), “economic landscape” (Stephenson Malott 2011: 19), “economic strategies” (Stephenson Malott 2011: 55).

Curry Stephenson Malott makes use of classic pedagogical units in his book, while also engaging many economics- and sociology-specific terms, and some terms belonging to psychology or even geography, as well. One interesting aspect refers to the presence of the simple unit “parents”, which is generally not included in pedagogical texts, due to the fact that (pedagogically speaking) parents are regarded as indirect beneficiaries of education, and authors would rather stay focused on the direct beneficiaries.

The text regarding cognitive performance and academic achievement includes many compound units from pedagogy, sociology, economics, and psychology: “academic achievement”, “academic motivation”, “academic qualifications”, “academic performance”, “cognitive development”, “cognitive difficulties”, “cognitive performance”, “compulsory education”, “divergent thinking”, “enriched pedagogical activities”, “intelligence quotient”. “learning”, “memory”, “pedagogical practices”, “perception”, “predictor of quality of learning”, “psychosocial development”, “problem-solving”, “reasoning”, “school curricula”, “social inequalities”, “socioeconomic conditions”, “socioeconomic level”, “socioeconomic [and cultural] resources”, “socioeconomic status”, “socio-familial variables”, “student learning”, “students”, “teacher”, “understanding” (Alvez et al. 2017, <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.001>)

This fifth text strongly relies on terms from psychology (“motivation”, “cognitive development”, “cognitive performance”, “intelligence quotient”, “memory” and so on) alongside the obvious pedagogical terms and economics- or sociology-typical units.

Text number 6 according to our analysis makes use of a wide range of terms: “acknowledgement of individuality” (Shivers McNair et al. 2018: 7), “asynchronous work” (ibid. 2018: 4), “collaborative approach” (ibid. 2018: 1), “controlled failure” (ibid. 2018: 6), “core practices” (ibid. 2018: 1), “cultural usability model” (ibid. 2018: 3), “culturally-sensitive measures” (ibid. 2018: 2), “curriculum” (ibid. 2018: 6), “curricular design” (ibid. 2018: 1), “curriculum’s methodology” (ibid. 2018: 6), “face-to-face coworking sessions” (ibid. 2018: 4), “feedback-rich environment” (ibid. 2018: 2), “gauging measurements” (ibid. 2018: 6), “inclusiveness” (ibid. 2018: 6), “low-stakes feedback” (ibid. 2018: 8), “multimodal communication” (ibid. 2018: 6), “the open-ended structure of the course” (ibid. 2018: 7), “participatory approach” (ibid. 2018: 4), “participatory usability study” (ibid. 2018: 1), “pedagogy” (ibid. 2018: 3), “self-development” (ibid. 2018: 5) “sociocultural contexts” (ibid. 2018: 4), “syllabi” (ibid. 2018: 3), “usability knowledge” (ibid. 2018: 3), “usability testing” (ibid. 2018: 3,4), “user-centered design (UCD)” (ibid. 2018: 1, 3, 6, 7, 10, 11), alongside the specific terms we have been searching for in the other texts, as well.

The last text we have taken into account for the purpose of this study relies on typical terms (i.e. terms which are usually engaged in the theory and practice of pedagogy), yet also terminologically engaging units from cultural studies, psychology, sociology, or economics.

Pedagogic units include the classical “learning” (Ferguson et al. 2019: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, etc.; Coe 2015: 3, 5, 6, 7, 8, 11, etc.; Stephenson Malott 2011: 1, 2, 4, 9, 21, 22, 24, 29, 33, etc.; Shivers McNair 2018: 7, 10), and “teaching” (Ferguson et al. 2019: 3, 6, 7, 8, 10, etc.; Coe 2015: 1, 6, 9, 11, 17, 18, 19, 20, etc.; Stephenson Malott 2011: 1, 2, 4, 9, 21, 24, 25, 26, 27, etc.; Shivers McNair et al. 2018: 1, 10, 11) as the main educational processes, “learner”/“learners” (Ferguson et al. 2019: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, etc.; Coe 2015: 5, 12, 15; Stephenson Malott 2011: 2, 21, 33, 39, 48, 54, etc.), “student” (Ferguson et al. 2019: 4, 5, 6, 7, 8, 10, 16, 17, etc.; Coe 2015: 7, 12, 13, 19, 21, 22; Stephenson Malott 2011: 2, 3, 7, 8, 9, 21, 22, 24, etc., Mc Nair 2018: 1-12²⁴), “educator”/“educators” (Ferguson et al. 2019: 4, 20; Stephenson Malott 2011: 21, 27, 29, 33, 41, 42, etc.), “teacher” (Ferguson et al. 2019: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, etc.; Coe 2015: 17, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 27; Stephenson Malott 2011: 2, 4, 7, 8, 9, 15, 21, 22, etc.; Shivers McNair et al. 2018: 1, 2, 4-6, 9-11), “professor” (Stephenson Malott 2011: 7, 12, 23, 31, 34, 69, etc.) “curriculum” (Ferguson et al. 2019: 3, 4, 6, 9, 22, 24, 26, 28, etc.; Coe 2015: 7; Stephenson Malott 2011: 21, 26, 27, 29, 33, 51, 53, 54, etc.; Shivers McNair et al. 2018: 6), “education” (Shivers McNair 2018: 2, 5, 8, 9, 10), “education system”/“education systems” (Ferguson et al. 2019: 6, 10), “educational terms, theories, and practices (Ferguson et al. 2019: 6), “approaches to education” (Ferguson et al. 2019: 6, 17), “in-class assignments”, “course load” (www.sociologylens.net/), “lesson planning” (Stephenson Malott 2011: 1), “user-centered design” (Shivers McNair et al. 2018: 1, 3, 6, 7, 10, 11).

²⁴ “Student” is engaged in each and every page of McNair’s text, sometimes it occurs even more frequently than once on a single page.

There is a wide series of terms deriving from computer science: “hologram lecturer”, “facial recognition software”, “to monitor student attention”, “online learning programme”, “teaching and learning in the digital age” (Ferguson et al. 2019: 6), “interactive and flexible” applications (Ferguson et al. 2019: 9), “learning with robots” (Ferguson et al. 2019: 12-14), “drone-based learning” (Ferguson et al. 2019: 19-21), “virtual studios” (Ferguson et al. 2019: 30-32), “simulated” (Ferguson et al. 2019: 6), “app” (Shivers McNair et al. 2018: 7), and others, as well.

There is another set of terms pertaining to psychology: “attention” (Ferguson et al. 2019: 6; Coe 2015: 7), “depressing ring” (Ferguson et al. 2019: 6), “challenging behaviour” (Coe 2015: 27), “cognition”, “motivation”, “cognitive development” (Stephenson Malott 2011: 1), “production of identity” (Stephenson Malott 2011: 2), “concealment by individualization (Stephenson Malott 2011: 3), “psychometrics” (Stephenson Malott 2011: 8), “creativity” (Shivers McNair et al. 2018: 5).

Sociology is another scientific field that has some influence onto pedagogy: “socio-cognitive analysis” (Stephenson Malott 2011: 1), “marginalized social positions” (Stephenson Malott 2011: 3), “socially constructed schema” (Stephenson Malott 2011: 9), “class power and privilege” (Stephenson Malott 2011: 98), “sociocultural contexts” (Shivers McNair et al. 2018: 4).

We have encountered geographical terms engaged in these pedagogy texts, as well: a simple term - “roadmap” (Ferguson et al. 2019: 6) and a metaphor combining geography with economics – “economic landscape” (Stephenson Malott 2011: 19).

Arts have some conceptual connection to pedagogy, as well: “action-learning scenario” (Ferguson et al. *ibid.* 2019: 27, 28), “role” (Ferguson et al. *ibid.* 2019: 6, 8, 10, etc.), “role-playing” (Ferguson et al. *ibid.* 2019: 8), “curricular design” (Shivers McNair et al 2018: 1).

Economics seems a rather significant aspect when it comes to establishing a relation to the field of pedagogy: “The role of the learner is reduced to that of a *customer* or a *consumer*.” (Ferguson et al. 2019: 6), “consumer (Stephenson Malott 2011: 57), “stakeholder relationships” (Coe 2015: 11), “value-added models” (Coe 2015: 22), “economic interests” (Stephenson Malott 2011: 7, 8, etc.), “economic landscape” (Stephenson Malott 2011: 19), “economic strategies” (Stephenson Malott 2011: 55).

There are also terms which are connected to common language, yet include different semantic aspects while being used in a specialized text, such as: “teacher”, “professor”, “student”, “learner”, “teaching”, “learning”, or “education”. An example of multiple/different sememes can also be noticed in the following context: “Pedagogy is the act of teaching. Theories of pedagogy increasingly identify the student as an agent, and the teacher as a facilitator. Conventional western pedagogies [...] view the teacher as knowledge holder and student as the recipient of knowledge [...]” (acc. to <https://en.m.wikipedia.org/wiki/Pedagogy>).

4. Conclusions

One of the most interesting aspect that this analysis has to highlight is the presence of both the singular and the plural forms of “pedagogy” (respectively “pedagogies”). It is the difference between the scientific field translated into the singular noun and the methods or strategies used pragmatically which can be described by means of the plural noun.

With respect to the terminology of pedagogy, the label-term of the field can be noticed quite rarely in the specialized and didactic texts we have analyzed. Still, terms which are highly specific regarding the processes of “teaching” and “learning”, or the participants – “learner”/ ”student”, “teacher”/ ”educator”/ ”professor” – are used very often and sometimes synonymously.

The texts subjected to our research vary as far as the terminological frequency and density are concerned, and also as far as the level of specialization is concerned, although most of them are highly specialized texts.

Pedagogy has a wide series of units pertaining to the strict terminology. On the other hand, there is a series of interrelations between pedagogy and other scientific fields. Quantitatively analyzing, the most significant connections are to computer science and psychology, then to economics, sociology, arts, and geography. Obviously, computer science terminological units are depicted as a significant part of pedagogy in the period 2010-2020, but they are blended with the specialized terms of pedagogy, and thus the general overview is that of classic participants in a technologically supported era.

“Pedagogies change and develop in response to changes in society”, argue Ferguson et al. (2019: 6-7). Semantically and pragmatically speaking, pedagogy and pedagogies change with respect to the context and media which are engaged in the process, as the participants in the process and the stakeholders remain the same (both formally and conceptually). Engaging pedagogy has changed the theoretical framework over the years and has also influenced the semantics and pragmatics in terms of the contexts it currently uses and is used in.

In the Facebook age there is a wider terminological openness of pedagogy to other scientific fields, and considering only the six texts we have debated upon, we can state that pedagogy is the target domain, the one which accepts and takes in new terminological members with certain semantic consequences due to the influences mainly generated by domains like computer science, psychology, economics, and sociology. Pedagogy has therefore become a terminologically wider, a more flexible, and a more dynamic field without excluding or leaving out the classical terms that have greatly contributed to the establishment of pedagogy as an independent science.

References

Alvez, A. F., da Silva Almeida, L. (2017). *Cognitive Performance and Academic Achievement: How Do Family and School Converge?* In: *European Journal*

- of Education and Psychology*, 10(2). 2017. Pag. 49-56. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.001> (viewed on February 9th 2019)
- Coe, R. (2015). *From Evidence to Great Teaching*. Notes presented on ASCL Annual Conference, 20 March 2015. <https://chronotopeblog.com/2015/03/22/engagement-just-because-theyre-busy-doesnt-mean-theyre-learning-anything/> (viewed on March 17th, 2019)
- Ferguson, R., Coughlan, T., Egelandsdal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M. and Whitelock, D. (2019). *Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7*. Milton Keynes: The Open University.
- Hallahan, G. (2018). *What is pedagogy?* <https://www.tes.com/news/what-is-pedagogy-definition> (viewed on February 9th 2020)
- Shivers-Shivers McNair, A., Phillips, J., Campbell, A., Mai, H., Yan, A., Macy, J. F., Wenlock, J., Fry, J., Guan, Y. (2018). *User-Centered Design In and Beyond the Classroom: Toward an Accountable Practice*. In: *Computers and Composition* 49. 2018. Pag. 36–47.
- Stephenson Malott, C. (2011). *Critical Pedagogy and Cognition*. In: *Explorations of Educational Purpose*, Joe Kincheloe (ed.). New York: Springer Publishing House.
- Vidarthi, Neil. (2010). *College Offers Facebook Sociology Course*. <https://www.adweek.com/digital/facebook-sociology-course/> (viewed on March 29th 2020)
- Wu, M. (2011). *The True Marketing Power of Facebook: Sociology Perspective*. <https://community.khoros.com/t5/Science-of-Social-Blog/The-True-Marketing-Power-of-Facebook-Sociology-Perspective/ba-p/18520> (viewed on March 28th 2020)

Web resources:

- <https://chronotopeblog.com/2015/03/22/engagement-just-because-theyre-busy-doesnt-mean-theyre-learning-anything/> (viewed on March 28th 2020)
- <https://en.m.wikipedia.org/wiki/Pedagogy> (viewed on March 20th 2020)
- <https://www.sociologylens.net/topics/culture/engaging-sociologically-with-students-facebook-usage/8796> (viewed on 20th 2020)
- <https://www.thestreet.com/technology/history-of-facebook-14740346> (viewed on March 28th 2020)

“Quarto potere” dei media e “quinto potere” del pubblico: il caso del Covid-19

Lucia PETRUCCI

Università degli Studi di Palermo

Riassunto

Ogni giorno sentiamo, leggiamo, “clicchiamo” notizie provenienti da fonti diverse: telegiornali, radio, giornali, blog, post e Tweet. Con l’esperienza, però, abbiamo imparato che non tutte quelle notizie risultano “totalmente vere”. Queste, infatti, vengono trasmesse da giornalisti che sono influenzati dagli ideali, dai valori e dalle aspettative personali e della società di cui fanno parte, come ogni individuo che manda un messaggio in un processo comunicativo. Il grande potere di chi ha controllato per anni i mezzi di comunicazione risiedeva nella possibilità di far credere qualsiasi cosa al pubblico: la notizia dell’entrata in guerra dello Stato era vera tanto quanto quella di un attacco alieno. Con l’avvento di Internet il pubblico ha acquisito poteri mai avuti prima. Interagendo con uno schermo, infatti, l’utente del web può comunicare con i giornalisti autori degli articoli, commentare le notizie pubblicate in sezioni aperte al pubblico, confrontare più testate giornalistiche tra loro e soprattutto può risalire alla stessa fonte di informazione usata dal giornalista per la scrittura dell’articolo. Il confronto tra articoli sull’argomento Covid-19 è un esempio di come usare questo potere. Solo attraverso il confronto, infatti, si notano le incongruenze tra le fonti giornalistiche e gli effetti che queste hanno sul lettore.

Parole chiave

coronavirus, media, giornalismo, comunicazione, Internet.

1. Introduzione

Il presente elaborato esamina il linguaggio giornalistico e la sua capacità di persuasione attraverso l’analisi delle versioni online di quotidiani italiani di diffusione nazionale e in particolare attraverso gli articoli pubblicati circa l’argomento Covid-19. Viene evidenziato inoltre il rapporto tra il tradizionale “quarto potere” dei mezzi di comunicazione di massa e il nuovo “quinto potere” del pubblico”. Le motivazioni che mi hanno spinto ad approfondire tale tema sono di duplice natura. In primo luogo, va sicuramente considerato l’interesse verso la linguistica generale e in particolare verso il settore della comunicazione, uno dei più complessi in quanto legato a molteplici discipline, quali antropologia culturale, psicologia, sociologia. In secondo luogo, il “bombardamento” costante di notizie sulla diffusione del nuovo coronavirus da parte dei media tradizionali (giornali, telegiornali, radio) e dei nuovi media (social network, giornali online, blog, video, dirette streaming) ha aumentato l’interesse verso il linguaggio giornalistico e, in particolare, verso la capacità di raccontare un evento in modi differenti. Obiettivo

dell'elaborato è mostrare come i media riescano a manipolare le notizie attraverso articoli dai toni più o meno allarmistici e dunque come riescano a condizionare l'intera opinione pubblica che, tuttavia, ha il potere di controllare e verificare le notizie che legge e sente. Dal mese di gennaio 2020, infatti, tutti i cittadini europei hanno sentito parlare di quella strana e pericolosa polmonite in Cina ma solo alcuni giornali facevano un chiaro riferimento alla Sars o alla Mers e dunque incutevano ansia e paura nei lettori. Al contrario, tutti i giornalisti che hanno pubblicato articoli in cui presentavano il virus come una influenza leggermente più virulenta, o comunque come una minaccia lontanissima dall'Europa, hanno incentivato il lettore a sottovalutare il pericolo. Senza alcuna pretesa scientifica a livello psicologico, vengono mostrati diversi esempi di come una stessa notizia raccontata in termini diversi possa provocare nel lettore reazioni diverse, talvolta opposte.

2. Il “quarto potere” dei media

Fino alla metà dell'Ottocento, le notizie da luoghi lontani erano fornite da lettere inviate da amici-cronisti dei direttori delle testate giornalistiche.

Dalla seconda metà del secolo acquisì sempre più rilevanza la figura del *reporter*, in quanto il giornale divenne l'unico mezzo per sapere cosa accadeva in guerra e per avere notizie della situazione in cui vivevano amici e parenti. Per svolgere questo mestiere divenne necessario conseguire diplomi o frequentare college; vennero creati club in cui i cronisti potessero riunirsi per scambiare idee e confrontarsi tra loro.

L'evento che accese i riflettori sull'importanza e sul ruolo dei mass media fu la Prima guerra mondiale. In quel periodo, infatti, emerse la capacità di persuasione e il ruolo di strumento di controllo della stampa, che divenne strumento di propagande del regime.

Come ricorda Cheli, la propaganda a mezzo stampa ebbe importanti funzioni psicosociali: i giornalisti ebbero un ruolo chiave nella integrazione e coesione sociale della popolazione civile e nella diffusione tra le truppe dell'odio verso il nemico. I giornali diffondevano “menzogne di ogni genere” pur di raggiungere gli obiettivi prefissati. Le notizie erano filtrate e manipolate e la verità dei fatti veniva strumentalizzata.

Alla fine della guerra, numerosi studiosi si interrogarono sulle potenzialità della propaganda e sulla sua capacità di influenzare l'opinione pubblica. Pur essendo ormai chiaro che i media erano diventati importanti strumenti di persuasione delle masse, si svilupparono due tendenze contrapposte: da un lato, chi cercava di analizzare questi mezzi per sfruttarne ancor di più le potenzialità, dall'altro, gli studiosi che tentavano di mettere in guardia sui rischi legati alla manipolazione delle notizie.

Nel periodo tra le due guerre mondiali, furono sviluppate numerose teorie riguardo gli effetti prodotti dai media. Tra le principali va ricordata senza dubbio la teoria ipodermica (in inglese *bullet theory*).

La teoria ipodermica, che è stata definita come la teoria “*that never was*” per il suo non essere mai stata formulata compiutamente, concepisce il pubblico dei

media come una massa indifferenziata in cui gli individui si trovano esposti alla manipolazione dei mezzi di comunicazione. I messaggi trasmessi sarebbero potenti fattori di persuasione in grado di “introdursi all’interno degli individui con le stesse modalità di un ago ipodermico”²⁵.

Secondo questa teoria, dunque, chiunque sia esposto ai mass media risulterebbe totalmente indifeso e facilmente manipolabile.

Questa ipotesi si ricollega alle teorie psicologiche dell’epoca, in particolare alla psicologia delle folle di Le Bon²⁶, agli studi sul condizionamento di Pavlov²⁷ e alla teoria dell’azione di John B. Watson²⁸, secondo cui ad ogni stimolo corrisponde un’unica risposta sempre uguale, indipendentemente dall’attribuzione del significato da parte del ricevente.

Il limite principale della teoria epidermica, tuttavia, è l’idea secondo cui il messaggio dei media raggiungerebbe allo stesso modo tutti i destinatari, i quali non avrebbero alcuna possibilità di elaborazione personale. Questi individui della massa uniforme sarebbero dunque isolati e senza alcun contatto tra loro, ma portati ad agire tutti allo stesso modo, in quanto risponderebbero tutti allo stesso stimolo.

Tali processi di comunicazione risultano quindi asimmetrici, in quanto prevedono un mittente attivo che produce uno stimolo e una massa di destinatari che reagisce passivamente allo stimolo. Gli effetti di questa comunicazione intenzionale sono osservabili e misurabili nel cambiamento del comportamento dei destinatari.

Questa forte capacità persuasiva dei media fu analizzata già in epoca illuminista, tanto che lo statista e scrittore Edmund Burke nel 1787 definì la stampa inglese come “*quarto potere*”, indipendente da quelli legislativo, esecutivo e giudiziario, teorizzati, qualche decennio prima, da Montesquieu²⁹.

Nel XX secolo si assiste alla diffusione anche di altri mezzi di comunicazione di massa, come la radio e la televisione, che, come la stampa, si dimostrano importanti strumenti di manipolazione e persuasione del pubblico ascoltatore.

Un esempio di come i media influenzano l’opinione pubblica è uno sceneggiato radiofonico trasmesso il 30 ottobre 1938 negli Stati Uniti interpretato da Orson Welles, dal titolo *The War of the Worlds*. L’idea degli autori era quella di trasmettere nel corso del consueto programma musicale dei comunicati “dal vivo” simili a quelli trasmessi dai notiziari radiofonici. Il programma si basava sulla finzione di uno sbarco di extraterrestri sulla terra e su una guerra tra questi e gli umani. La cosa più interessante da analizzare fu il cambiamento nel

²⁵ Gili, G. (1990). La teoria della società di massa. Contesti, problemi, attualità, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, *Teoria delle comunicazioni di massa e la sfida digitale*, Bari, Gius. Laterza & Figli

²⁶ Le Bon, G. (2012). *La Psychologie des Foules*, Aigle, FV Éditions

²⁷ Pavlov, I. P. (1709). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex* (tr. Anrep, G. V., Oxford University Press, 1849-1936)

²⁸ Watson, J.B. (1913). Psychology as a behaviorist view, in *Psychological review*, IX

²⁹ Murialdi, P. (2006). *Storia del giornalismo italiano. Dalle gazzette a Internet*, Bologna, Il Mulino

comportamento dei destinatari. Il programma, infatti, non era nato per creare uno studio sulle reazioni del pubblico né per fare uno scherzo collettivo, ma fu talmente *verosimile* da creare panico e terrore tra gli ascoltatori, i quali si sarebbero precipitati nelle chiese per pregare o addirittura suicidati per paura dei nemici alieni.

Il cronista statunitense Ivy Ledbetter Lee riteneva che il primo stadio attraverso cui attuare la manipolazione fosse proprio la scelta dei fatti da raccontare³⁰. Per il cronista, infatti, è impossibile presentare al pubblico la totalità dei fatti relativi ad un soggetto o ad un oggetto.

In effetti, in un giornale raramente si legge la narrazione dettagliata di un evento.

Ogni testata giornalistica fa emergere aspetti diversi di un singolo accadimento. Un giornalista, dunque, può offrire solo una visione personale degli eventi, un'interpretazione influenzata dal proprio bagaglio culturale e sociale.

Per cercare di eliminare il più possibile l'elemento di soggettività, i giornalisti decisero di seguire regole e procedure create per raccontare anche realtà ed eventi di cui gli svolgimenti non erano certi³¹. Questo è stato il primo passaggio da seguire per dimostrare al pubblico l'agognata obiettività della stampa.

In questo caso, quindi, il termine "obiettività" è legato al fatto che le affermazioni di un individuo sui fatti accaduti siano da ritenere attendibili solo se rispondono a norme prestabilite dalla categoria dei giornalisti.

Le rivendicazioni dei membri della categoria e la loro presentazione come difensori dell'ideale di obiettività, tuttavia, venivano avvertiti dal pubblico come inutili tentativi di legittimare il proprio potere.

Il punto di svolta nello stile del giornalismo sarà la conferenza di pace di Versailles del 1919. Fino a quel momento, infatti, la stampa aveva sempre collaborato con il governo e mantenuto il segreto su alcune notizie. In quell'occasione, però, molte informazioni vengono nascoste anche ai giornalisti. Da quel momento nasce il cosiddetto *news management*³², cioè la politica di controllo delle notizie da parte del governo. Lo scopo era quello di evitare che trapelassero segreti di Stato al di fuori dei confini nazionali, anche in vista del successivo conflitto internazionale che nel giro di pochi anni avrebbe sconvolto l'Europa.

I giornalisti dell'epoca accordavano le scelte del governo sul piano internazionale, ma volevano avere il ruolo di sempre: essere protagonisti degli eventi, conoscerli e in seguito in seguito filtrarli, in modo da divulgare solo quanto concordato.

In questo modo cambia radicalmente la mansione della stampa pubblica: il lavoro dei giornalisti passa dal divulgare i fatti (di cui erano a conoscenza, ma che sapevano di non poter raccontare per intero) al divulgare fatti distorti o "preconfezionati" ad arte.

³⁰ Schudson, M. (1987) *La scoperta della notizia*, Liguori Editore

³¹ *Ibidem*

³² *Ibidem*

Al di là dell'evento da raccontare nell'articolo, ogni giornalista, così come ogni individuo che manda un messaggio in un processo comunicativo, è sempre influenzato dagli ideali, dai valori e dalle aspettative personali e della società di cui fa parte.

Un evento accaduto in Medio Oriente, per esempio, sarà raccontato in modo diverso a seconda della provenienza del giornalista. Un occidentale cattolico che vive in una società capitalistica scriverà un articolo con toni diversi rispetto ad un giornalista arabo islamico. Questo avviene semplicemente perché, non condividendo gli stessi valori, i due hanno visioni diverse del mondo.

La stessa situazione, tuttavia, è facilmente riscontrabile anche in quotidiani pubblicati all'interno dello stesso Stato. Infatti, l'utilizzo di un verbo al posto di un altro, di un sostantivo collocato prima o dopo un aggettivo, all'inizio o alla fine di una frase, possono veicolare informazioni sul punto di vista e sulle tendenze dello scrivente.

La soggettività del giornalismo inizia ad essere evidente alla fine degli anni '20, quando gli articoli iniziano a riportare le firme degli autori e i giornalisti iniziano a cominciare ad essere specializzati.

A rafforzare l'idea dei giornali come entità non del tutto obiettive fu anche la nascita dell'*interpretative reporting*³³. Se da un lato il nome stesso di questo tipo di giornalismo sembra far pensare a ideologie opposte a quella dell'obiettività, dall'altro lato proprio quei giornalisti specializzati ritengono di avere le competenze adeguate a fornire una visione corretta dei fatti.

Il giornalista Walter Lippman nell'opera *Public Opinion* mise in guardia sul fatto che le interpretazioni che fornisce la stampa possono radicalmente alterare le idee dei lettori, i quali non potendo controllare direttamente lo svolgimento degli eventi, finiranno per fidarsi di coloro che ritengono più "autorevoli".

Il cronista Lippman³⁴, pur riconoscendo l'impossibilità di raggiungere l'assoluta obiettività di raggiungere l'assoluta obiettività della stampa, propose la sua soluzione al problema: un giornalismo realizzato da specialisti e basato sul metodo scientifico, coadiuvato da una legislazione che rendesse illegali le notizie false. Solo così si sarebbe potuto creare un giornalismo "liberale ed eroico", libero da pregiudizi e da valutazioni personali che potessero alterare le notizie.

3. Il "quinto potere" del pubblico

La professione di giornalista e il ruolo del pubblico cambiano radicalmente con la nascita di Internet.

L'uso della rete si afferma nei primi anni Novanta, soprattutto in ambito accademico. In breve tempo si assiste alla diffusione dei *modem*, un'unità periferica di ricetrasmisione che permette ad un numero crescente di persone di accedere ad Internet. Questa evoluzione tecnologica consente il trasferimento di

³³ Schudson, M., *op. cit.*

³⁴ Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*, New York, Harcourt, Brace and Co.

dati anche di tipo multimediale tra persone lontane e l'accesso a banche dati e documentazioni. Una delle più importanti novità, tuttavia, riguarda il nuovo tipo di comunicazione.

Le possibilità di interazione attraverso la macchina, infatti, sono molteplici: dalla comunicazione interpersonale attraverso e-mail, chat e videoconferenze, allo scambio di *file* tra computer, dalla comunicazione mediata dal web alla possibilità di creare contenuti visibili in tutto il mondo.

L'inizio della storia dei giornali in rete risale agli anni '90 del Novecento. In particolare, il primo giornale pubblicato online fu il *Chicago Tribune* nel 1992, un'edizione online del rispettivo giornale cartaceo. Grazie alla possibilità di ampliare la diffusione e mantenere bassi i costi di produzione, inizialmente approdarono online testate medio-piccole³⁵.

Solo qualche anno dopo si poté assistere alla pubblicazione in rete di importanti quotidiani, come il *New York Times* e il *Wall Street Journal*. Pur trattandosi di testate pubblicate nella stessa città, tuttavia, furono adottate strategie differenti: il primo, infatti, creò un sito online consultabile gratuitamente, il secondo, invece, mise in vendita i propri contenuti.

L'esordio italiano sul web fu tardivo. Nei primi anni '90 le persone collegate ad Internet in Italia non erano molte e le potenzialità di questo nuovo mezzo di comunicazione non erano ancora state comprese a pieno. Il primo quotidiano italiano online è l'*Unione Sarda*, pubblicato nel 1994, a cui fanno seguito l'anno successivo importanti testate giornalistiche: *Unità*, *Corriere della Sera*, *La Stampa*, *Gazzetta dello Sport*³⁶. Fino a questo momento, si tratta di riproposizioni online delle versioni cartacee, pubblicate con la speranza di ottenere introiti dalle inserzioni pubblicitarie sul web.

I primi quotidiani ad essere condivisi in rete in versioni indipendenti dal cartaceo furono *Il Sole 24 Ore* e *Repubblica*. In particolare, *Repubblica.it*, nato il 14 febbraio 1997, si presenta come un quotidiano online costantemente aggiornato e capace di sfruttare a pieno tutte le potenzialità multimediali del web. In poco tempo tutte le principali testate giornalistiche si dotano di una versione online, e tra queste nasce anche *Corriere.it* (2005)³⁷.

Tra i maggiori benefici ottenuti dalla diffusione online dei quotidiani vi è la possibilità di abbattere i costi di produzione e pubblicare una quantità di informazioni e contributi multimediali quasi illimitata, in quanto non vi sono costi legati al numero di notizie o video, né costi di stampa o trasmissione. Questo costituisce un enorme vantaggio rispetto al giornale cartaceo, il quale può contenere solo un numero limitato di notizie e il materiale raccolto deve essere ridotto e sintetizzato, in modo da creare un numero di articoli compatibile con lo spazio a disposizione sulle pagine del giornale; per le stampe di quelle stesse pagine, inoltre sono necessari investimenti legati alla carta e all'inchiostro. Questa

³⁵ Pratellesi, M. (2013). *New Journalism. Dalla crisi della stampa al giornalismo di tutti*, Mondadori Bruno.

³⁶ Barbano, A., Sassu, V. (2012). *Manuale di giornalismo*, Laterza Editori.

³⁷ Pratellesi, M., *op. cit.*

necessità impone una selezione accurata delle notizie da parte del caporedattore, il quale le vaglia attentamente e sceglie quelle che meglio rispondono ai criteri di notiziabilità³⁸.

Le notizie scelte vengono disposte nel giornale in ordine gerarchico e secondo una precisa suddivisione tematica, a cui il lettore è ormai abituato. Chi sfoglia un quotidiano, infatti, sa già che i fatti di cronaca saranno sempre inseriti in una sezione successiva a quella riservata ai fatti legati alla politica e precedente rispetto alla sezione dedicata allo sport. Questa suddivisione non è necessaria nei quotidiani online, in quanto ogni notizia viene pubblicata senza un ordine preciso ogni volta che questa viene analizzata e approvata in redazione. Gli articoli, infatti, sono divisi in categorie selezionabili direttamente dalla home page del quotidiano.

Internet fornisce innumerevoli vantaggi, sia per gli utenti che per i giornalisti. I lettori hanno la possibilità di rimanere costantemente aggiornati su qualsiasi evento accada nel mondo. I giornali online, infatti, non sono legati ad un'area geografica delimitata, ma sono consultabili da qualsiasi parte del pianeta. Questo richiede uno sforzo enorme da parte dei giornalisti, i quali devono fornire informazioni e notizie "24 ore su 24, 7 giorni su 7, minuto dopo minuto, continuamente"³⁹.

Dall'altro lato, il giornalista ha la possibilità di scrivere articoli senza necessariamente sintetizzare ogni paragrafo pur di riuscire a far entrare la notizia nello spazio designato nella pagina del quotidiano. Questo permette un maggior livello di approfondimento delle notizie, grazie anche alla sezione "cerca" e all'archivio, che permettono al lettore di trovare articoli su uno stesso tema e, per esempio, ricostruire tutte le notizie che sono state date sulle varie fasi di un avvenimento.

Una novità importante che i giornalisti che scrivono articoli online hanno accolto con enorme favore è la possibilità di modificare, cancellare e riscrivere ogni notizia anche a distanza di ore dalla prima pubblicazione. La consapevolezza di poter cambiare versione continuamente ha moltiplicato rettifiche, smentite e "scuse" postume degli autori⁴⁰.

Il pensiero che su Internet non esista una versione definitiva dell'articolo, la velocizzazione dei mezzi di produzione e diffusione delle notizie e la necessità di vincere sulla concorrenza nella tempestività con cui si pubblicano gli *scoop* sembrano quasi aver fatto dimenticare ad alcuni giornalisti quanto sancito dall'articolo 9 del testo dei doveri stabiliti dal Consiglio Nazionale dell'Ordine dei giornalisti nella riunione del 27 gennaio 2016: "controlla le informazioni ottenute per accertarne l'attendibilità"⁴¹.

³⁸ Stazio, M., *op. cit.*

³⁹ Marsili, M., (2009). *La rivoluzione dell'informazione digitale in rete. Come Internet sta cambiando il modo di fare giornalismo*, Perugia, Odoya, p. 268

⁴⁰ Pratellesi, M., *op. cit.*

⁴¹ Testo Unico dei Doveri del Giornalista, art. 9, lett. d)

<https://www.odg.it/testo-unico-dei-doveri-del-giornalista> (consultato il 20/05/2020)

La poca accuratezza nel controllo delle fonti di informazione ha generato una enorme immissione in rete delle cosiddette *fake news*, notizie false che si diffondono in modo rapidissimo e confondono i lettori.

Una delle più interessanti innovazioni offerte dai giornali online è la tipologia di *feedback* che il lettore può inviare. Con il giornale cartaceo, infatti, si otteneva un feedback indiretto, derivato soltanto dal semplice dato di numero di copie vendute del giornale. Questo elemento, tuttavia, non permetteva di capire se il giornale fosse effettivamente letto, quale notizia fosse più interessante per il lettore e quale articolo totalmente ignorato. Con la versione online dei giornali, invece, gli editori possono monitorare l'audience in modo semplice ed economico. Analizzando i dati di navigazione forniti dal web, infatti, è possibile scoprire quante volte un determinato articolo è stato "cliccato" dagli utenti e ottenere dunque tutte le informazioni sulle preferenze dei lettori. Ancora in questa fase, però, non è possibile comunicare in tempo reale con lo scrivente. Gli unici mezzi a disposizione del lettore per far arrivare la propria opinione al giornalista sono le e-mails o la tradizionale posta alla redazione.

Le maggiori novità arrivano con la nascita del *web 2.0*. Nato tra il 2004 e il 2005 dall'idea dell'editore americano O'Reilly Media⁴², il termine fu coniato per indicare tutti i nuovi modi di comunicazione digitale di cui potevano fare uso anche i meno esperti di informatica.

Tra i punti chiave del web 2.0 vi sono la possibilità di condivisione di contenuti multimediali e soprattutto la partecipazione attiva degli utenti nella gestione di quei contenuti.

L'utilizzo della rete, dunque, non è più circoscritto soltanto agli "addetti al mestiere": chiunque, anche chi non possiede particolari competenze, può inserire notizie in rete.

In questo modo nascono i primi *CSM (Content Management System)*, noti comunemente con il nome di *blog*. Si tratta di modelli di siti web *user-friendly*, cioè facilmente utilizzabili, da riempire con i contenuti desiderati.

I giovani di oggi, nati intorno gli anni '90, e soprattutto i cosiddetti *Millennials* (la generazione di giovani nata a partire dagli anni 2000), hanno trovato nei *blog* un mezzo per esprimere i propri pensieri e condividere idee con chiunque volesse leggere quelle pagine. Una sorta di "diario" online o "lettere" da indirizzare in maniera più o meno velata a qualcuno. Oltre all'utilizzo più "adolescenziiale" dei *blog*, tuttavia, gli adulti hanno utilizzato questo strumento per pubblicizzare la propria professione o attività, per condividere le proprie conoscenze su un argomento specifico.

Negli ultimi anni, dunque, il feedback che il lettore della notizia può fornire al mittente risulta molto più celere e diretto rispetto al passato. Chi scrive su una pagina o su *blog* online, infatti, può offrire la possibilità di lasciare commenti sotto l'articolo, in modo da poter comunicare in tempo reale con i lettori e ricevere delle critiche o degli apprezzamenti. In questo modo lo scrivente ottiene delle informazioni importanti sull'indice di gradimento del proprio lavoro e migliorare

⁴² Marsili, M., *op. cit.*

gli aspetti più controversi. Dall'altro lato, il lettore ha la possibilità di "personalizzare" il sito chiedendo aggiornamenti specifici su alcuni tipi di notizie, costruendo in tal modo la propria sezione di "preferiti"⁴³.

Lo sviluppo dei *blog* ha portato ad un processo, tutt'ora in atto, di ulteriore evoluzione digitale dell'informazione e della comunicazione. I prodotti di questa evoluzione sono i *social media*.

Mentre nella versione tradizionale del web l'utente era un individuo passivo, con i social media, invece, assume un ruolo attivo nella condivisione e nella creazione dei contenuti digitali. Nel 2009 sono state condotte diverse indagini sull'uso dei social media, in particolare per analizzare l'utilizzo di questi mezzi di comunicazione da parte degli adolescenti. L'elemento interessante che emerge da questi dati è il fatto che la creazione dei contenuti online non è finalizzata alla condivisione con altri utenti, ma soprattutto alla ricezione di "commenti" su quei contenuti. Chiunque immetta materiale sul web, dunque, si aspetta un feedback da tutti coloro che lo vedono.

I social media sono diventati nel tempo strumenti fondamentali per i giornalisti che pubblicano articoli online. Questi mezzi, infatti, diventano dei collaboratori importanti per essere aggiornati costantemente su qualsiasi evento in qualsiasi parte del mondo.

Oggi tutte le maggiori testate internazionali possiedono una gamma vastissima di strumenti di condivisione sociale per diffondere notizie, trovare idee e approfondimenti, allargare l'utenza dei propri articoli anche a persone che non avrebbero mai visitato il sito online del giornale.

La possibilità di commentare, condividere, confrontare e pubblicare i contenuti pubblicati sulla rete fornisce ai lettori dei giornali online il cosiddetto "**quinto potere**".

Il lettore delle notizie, dunque, modifica il suo status. Da destinatario passivo, impossibilitato a comunicare in tempo reale le reazioni ad una notizia pubblicata su un quotidiano cartaceo, diventa utente attivo della rete. I lettori del quotidiano online, infatti, detengono adesso il potere di decidere se una notizia sia vera o falsa, se scritta bene o carente di dettagli.

Marsili paragona il giornale online ad un menù letto al ristorante: è l'utente che decide cosa leggere equando leggerlo, e se quello che legge non gli piace, lo cambia. A differenza di quanto avviene in un ristorante, tuttavia, in cui nessuno potrebbe pensare di consumare il pasto e andarsene tranquillamente senza pagare il conto, gli utenti della rete pretendono di avere tutto a disposizione gratuitamente. Questi lettori esigono informazioni veritiere, velocemente e con un alto grado di multimedialità e interazione.

"Sarebbe come voler essere liberi di dire, al proprietario di un ristorante, dove si è mangiato senza pagare che i piatti non erano buoni. [...] Il paradosso dell'informazione in rete consiste proprio in questo: cercare di conquistare un numero sempre maggiore di lettori che non pagano, e che, all'occorrenza, sono pronti a criticare il nostro menù".

⁴³ Gozzini, G. (2006). *Storia del giornalismo*, Milano, Mondadori Bruno

Con l'utilizzo dei social media, inoltre, i giornalisti tendono a monitorare i pareri e i gusti del pubblico, chiedendo direttamente loro cosa gli farebbe piacere leggere nel sito online e nella pagina social dell'account ufficiale della testata giornalistica.

Gli strumenti a disposizione, infatti, permettono di controllare sondaggi, numero di *likes*, visualizzazioni delle *stories*.

I giornalisti del quotidiano, dunque, decidono di modificare la tipologia di elementi da pubblicare in base alle preferenze dei *followers*, coloro che hanno "cliccato" su "segui" sulla pagina social, lasciando al pubblico la possibilità di scegliere cosa leggere.

In realtà, tuttavia, il quotidiano cartaceo, così come quello online, è diventato un "informatore di secondo livello"⁴⁴: i giornalisti, esattamente come tutti gli utenti del web, ottengono una quantità enorme di notizie da una rete di media e social media che soddisfano tutte le curiosità degli utenti (agenzie di stampa ufficiali, pagine social, televisione).

Per fare un esempio di notizie e informazioni che tutti i cittadini ottengono direttamente dalla fonte, senza la mediazione dei giornalisti, è sufficiente ricordare il numero di *Tweet* e *post* che i politici pubblicano sui social più famosi: Facebook, Instagram e Twitter.

Il presidente del Consiglio dei ministri Giuseppe Conte, nel periodo di diffusione del coronavirus in Italia, mandava messaggi ai cittadini italiani con conferenze stampa trasmesse dalle reti televisive e con dirette Facebook e Instagram. In questo modo, chiunque volesse sapere novità sui decreti attuati a livello nazionale non doveva più aspettare che i giornalisti scrivessero l'articolo, ma accendeva la televisione, il computer o il cellulare per sentire direttamente le parole del Presidente. Questo ha portato anche ad una lettura critica del giornale. Il cittadino, infatti, avendo ottenuto la stessa identica fonte del giornalista che scriveva l'articolo, era portato a giudicare quanto leggeva e a confrontarlo con quanto sentito. Il giornalista, dunque, costantemente monitorato, non poteva più permettersi di sbagliare una citazione o interpretare male un comunicato, perché sarebbe stato immediatamente smentito dai lettori nella sezione "commenti" sotto l'articolo sul sito del giornale online o sotto il *post* pubblicato sui social.

In questo modo, dunque, il lettore assume il cosiddetto "quinto potere", in contrapposizione al famoso "quarto potere" che la stampa ha detenuto per decenni.

Questo potere di verifica e controllo delle notizie, definito *Fact Checking*⁴⁵, pone ai giornalisti una pressione costante. La necessità di pubblicare rapidamente ogni notizia che arriva in redazione porta talvolta a non verificare l'attendibilità della fonte e la veridicità dei fatti. Ogni articolo pubblicato, tuttavia, sia esso veritiero o meno, diventa virale in pochi minuti e per costruire un rapporto di fiducia che legghi le testate con i propri lettori è necessario procedere immediatamente alle correzioni in tutti i canali di diffusione della notizia imprecisa. Il giornalista Craig Silverman ha dimostrato quanto la forza virale della prima

⁴⁴ Barbano, A., Sassu, V., *op. cit.*

⁴⁵ Pratellesi, M., *op. cit.*

notizia sbagliata possa essere superiore alla penetrazione in rete della successiva corretta. Questo fenomeno, noto come “legge di Silverman” o dei “*Tweet sbagliati*”⁴⁶, è stato analizzato soprattutto sulla piattaforma social Twitter, dove si è notata una rapidissima diffusione delle notizie, che vengono condivise e inoltrate tra gli utenti prima che ne venga controllata l’attendibilità.

Il “quinto potere” del pubblico si manifesta anche nella maggiore possibilità di creazione di contenuti online, che ha aumentato notevolmente la diffusione di notizie false in rete, meglio note come *fake news*.

Melissa Zimdars, docente di Comunicazione e Media al Merrimack College in Massachusetts, ha spiegato che le *fake news* “inventano del tutto le informazioni, disseminano contenuti ingannevoli, distorcono in maniera esagerata le notizie vere”⁴⁷.

In realtà, nella storia dell’umanità le notizie false e la disinformazione sono sempre state usate per condizionare gruppi sociali e orientamenti politici: dalle “pasquinate” (fogli contenenti satire in versi indirizzate a personaggi pubblici) appese alle statue dell’antica Roma, ai “canard” che circolavano nella Parigi quattrocentesca diffondendo spesso notizie ingannevoli.

Oggi, tuttavia, grazie alla possibilità di inserire qualsiasi tipo di contenuto in rete e diffonderlo in pochi secondi ad un numero enorme di utenti del web, la diffusione delle *fake news* è sempre maggiore. Come in passato, anche ai giorni nostri alcune di queste notizie false sono create per orientare l’opinione dei cittadini sulle scelte politiche. È noto, infatti, che i politici, soprattutto in periodo di campagna elettorale, provano in tutti i modi a diffamare gli avversari, anche inventando notizie sulla loro vita privata.

Il principale motivo, tuttavia, è quello economico. Un noto autore di notizie false, Paul Horner, ha spiegato al *Washington Post* come la creazione di questo tipo di notizie sia diventato per molti un *business* che permette facili guadagni: “serve solo creare un sito web e saperlo promuovere sui social media con titoli accattivanti per guadagnare fino a 10.000 dollari al mese”⁴⁸.

Questa diffusione è facilitata da alcune opzioni di funzionamento dei social network che ci mostrano contenuti personalizzati e notizie che ci interessano. Questi contenuti, tuttavia, sono presentati da Facebook e altri social media, ma anche da Google News, in modalità ingannevoli: l’impaginazione delle notizie, infatti, risulta la stessa a prescindere dal sito di provenienza; sono privilegiate le foto e i titoli sensazionalistici e gli *URL*, i siti delle fonti, sono posti in basso, in carattere molto più piccolo rispetto al titolo. Molti utenti spesso cliccano su quei siti senza nemmeno leggere la provenienza. Chi la legge, d’altro canto, spesso viene indotto in errore. Molti siti di notizie ingannevoli, infatti, vengono presentati con nomi e link di accesso molto simili alle testate giornalistiche più famose: “LaRepubblica.info”, “Rainews24.live”, “Il Matto Quotidiano” o “Il CoRiere della Sera”. L’obiettivo è quello di indurre il lettore distratto a credere che la notizia

⁴⁶ Marsili, M., *op. cit.*

⁴⁷ <https://tg24.sky.it/mondo/2017/03/28/faq-fake-news-post-verita>

⁴⁸ *Ibidem*

provenza da fonti ufficiali, in modo da spingerlo ad aprire l'articolo. È proprio con l'apertura dell'articolo, infatti, che i creatori di queste notizie ottengono i guadagni. Questi siti ottengono numerosi introiti attraverso il cosiddetto *clickbaiting* ("acchiappaclick"): più persone aprono gli articoli da loro pubblicati, più viene generato "traffico di dati", e dunque il sito otterrà maggiore pubblicità⁴⁹.

L'utilizzo di titoli sensazionalistici e creati appositamente per attirare l'attenzione del lettore, tuttavia, non è solo uno strumento usato da questo genere di pagine. Anche testate giornalistiche e reali siti di informazione, infatti, usano questo stratagemma.

Contro la diffusione di queste notizie false o che producono "disinformazione" si sono schierati moltissimi giornalisti. Nel 2016 è nata perfino un'associazione no profit, *Fatcheckers*, con lo scopo di diffondere nelle scuole e tra gli utenti del web la capacità di realizzare il *Factchecking*, cioè di distinguere tra notizie vere e notizie false. Uno dei giornalisti fondatori di questa associazione, Nicola Bruno, ha spiegato che "da una ricerca effettuata dall'Osservatorio Internet Media insieme a Doxa emerge che il 68% degli utenti Facebook fruisce tutti i giorni o quasi di articoli giornalistici dal social network; con la stessa frequenza, il 32% condivide questi contenuti tra i propri amici"⁵⁰.

A tutti, infatti, sarà capitato di ricevere messaggi allarmistici attraverso *Whatsapp*, una delle piattaforme di messaggistica istantanea più utilizzata in Italia. Questi spesso iniziano o finiscono con frasi del tipo "Fate girare!" o "I media non vogliono pubblicare questa storia, ma...".

Il messaggio di fondo è che esistono verità nascoste che i cosiddetti "poteri forti" dei media, dei politici, di chiunque non la pensi allo stesso modo, non vogliono diffondere all'opinione pubblica. I "complottilisti" che credono a queste informazioni, dunque, iniziano a diffondere questi messaggi per incitare le persone ad "aprire gli occhi" e ribellarsi al sistema che ci opprime.

Come spiega Jacomella⁵¹, una volta che arriva un messaggio di questo tipo anche un "non-complottilista" può cadere nella trappola della condivisione e diffusione della notizia⁴². Questo accade per svariati motivi: perché ci fidiamo della persona che ci ha mandato il messaggio e dunque pensiamo che questa non possa inviare false notizie; perché quello che leggiamo conferma una nostra idea o un nostro pregiudizio, quindi siamo più propensi a credere che le nostre opinioni siano finalmente confermate; perché il modo in cui la notizia è scritta ci sembra autorevole, in quanto spesso in questi messaggi vengono citate fantomatiche ricerche di università straniere o opinioni di presunti esperti in materia, dati e riferimenti legali apparentemente veri.

⁴⁹ Jacomella, G. (2017). *Il Falso e il vero. Fake news: che cosa sono, chi ci guadagna, come evitarle*, Milano, Feltrinelli Editore.

⁵⁰ https://www.repubblica.it/tecnologia/social-network/2017/04/04/news/a_scuola_di_bufale_ecco_come_riconoscere_le_fake_news-162193442/

⁵¹ Jacomella, G., *op. cit.*

4. Una misteriosa polmonite: la scoperta di un nuovo virus

Il primo quotidiano online che ha diffuso notizie sulla “misteriosa polmonite” è il *Corriere della Sera*. Il 3 gennaio la giornalista Cristina Marrone ha pubblicato un articolo con titolo “La polmonite misteriosa in Cina fa scattare l’allerta negli aeroporti” e sottotitolo “L’epidemia di origine sconosciuta partita dalla città di Wuhan fa paura e in molti (ma non ci sono conferme) la collegano alla Sars che 17 anni fa uccise centinaia di persone”⁵².

Specificare immediatamente nel sottotitolo l’assenza di conferme scientifiche del legame tra questa polmonite e l’epidemia di Sars è un modo per rassicurare il lettore, il quale, leggendo il titolo, avrà molto probabilmente temuto un ritorno alla malattia che uccise centinaia di persone in tutto il mondo tra il 2002 e il 2003.

Le molte persone di cui si parla nel titolo sono cittadini cinesi che hanno ipotizzato un legame tra le due epidemie in molti *post* pubblicati sui vari social media ma la polizia cinese è riuscita ad individuare e multare otto tra coloro che avevano “pubblicato informazioni false su internet senza fare verifiche”⁵³. Queste procedure rientrano nel regime di censura attuato dal governo, il quale sanziona gli autori di tutte le informazioni che non sono in linea con il pensiero dominante.

Nel primo paragrafo sono chiariti nel dettaglio l’epicentro e l’attuale diffusione della polmonite: a Wuhan, nella provincia di Hubei, sono state registrate 44 persone contagiate e 7 in condizioni critiche. La giornalista informa del fatto che gli aeroporti di Singapore, Hong Kong, Macao, Taiwan e della Malesia hanno immediatamente pianificato test da effettuare sugli aerei e attivato controlli sanitari su tutti i passeggeri provenienti da Wuhan. Cinque persone rientrate a Hong Kong in treno hanno manifestato sintomi allarmanti ma tre di loro sono risultate negative ai test.

L’articolo si conclude con la sezione riservata alle indagini, ed è proprio questa quella in cui emerge il pensiero di Cristina Marrone.

Finora la commissione sanitaria di Wuhan ha affermato di aver già escluso una serie di fonti di ispezione tra cui influenza, influenza aviaria e malattie respiratorie comuni, tuttavia la Sars non è stata citata. Al momento - sempre secondo quanto riferito - non ci sarebbe stata alcuna trasmissione da uomo a uomo anche se, un certo numero delle persone infettate dal virus misterioso, hanno lavorato nello stesso mercato del pesce della città, spingendo le autorità a far ripulire la zona. L’Oms (Organizzazione mondiale della sanità) ha dichiarato di essere a conoscenza dell’epidemia e

⁵² https://www.corriere.it/salute/malattie_infettive/20_gennaio_03/polmonite-misteriosa-cina-fa-scattare-allerta-aeroporti-e0ba2840-2e3c-11ea-b175-4a50d07a03f0.shtml

⁵³ *Ibidem*

di essere in costante contatto con le autorità cinesi, monitorando costantemente la situazione⁵⁴.

(*Corriere della Sera*, 20 gennaio 2020)

Specificando che la Sars non è stata menzionata dalla commissione sanitaria di Wuhan tra le fonti di ispezione, inserendo l'incidentale tra i trattini "sempre secondo quanto riferito" e la concessiva introdotta da "anche se", la giornalista sembra quasi volersi mostrare scettica e non pienamente convinta delle dichiarazioni che la municipalità di Wuhan ha rilasciato. Secondo i dati riferiti, infatti, la malattia non sarebbe stata trasmessa da uomo a uomo, ma la giornalista precisa che "un certo numero" delle persone infettate siano state nello stesso posto, il mercato del pesce.

La chiusura dell'articolo, tuttavia, sembra essere più rassicurante: l'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) è a conoscenza dei fatti ed è in contatto con le autorità cinesi. Questo dato, che sembrerebbe irrilevante, in realtà rievoca nella mente del lettore i fatti del 2002-2003. In quell'occasione, infatti, l'OMS è stata informata dell'epidemia di Sars solo molti mesi dopo e quando il numero di contagiati era già arrivato a circa 300. Sapere che in questo caso le autorità cinesi hanno informato immediatamente gli enti internazionali fa sperare al lettore che l'epidemia possa essere contenuta più facilmente che in passato.

Il giorno dopo, il 4 gennaio, le altre due testate giornalistiche nazionali, *La Stampa* e *Repubblica*, pubblicano nelle versioni online i loro primi articoli su questa misteriosa polmonite.

Il giornalista de *La Stampa* titola l'articolo "Misteriosa polmonite virale in Cina: 44 casi (11 gravi), controlli negli aeroporti a Singapore e Hong Kong"⁵⁵. A distanza di un solo giorno il numero delle persone in condizioni gravi è aumentato: da 7, come riportava il giorno precedente *Corriere della Sera*, a 11.

Ciò che attira l'attenzione e preoccupa il lettore è il sottotitolo: "Si teme che il virus possa essere legato alla Sars". Contrariamente alla collega che ha scritto l'articolo il giorno prima, il giornalista, di cui non è riportato il nome, non inserisce nessuna frase tra parentesi che possa avvisare il lettore della mancanza di certezze. Il soggetto di quel "si teme" non è chiaro: si tratta di cittadini che ricollegano i sintomi dell'attuale epidemia alla precedente o di medici e scienziati che dopo alcuni test pensano che i virus siano gli stessi?

La risposta si trova nell'articolo, talmente breve da poter essere riportato per intero.

SINGAPORE. Le autorità cinesi hanno avviato un'indagine sulla diffusione di una misteriosa polmonite di natura virale con decine di persone colpite nella città di Wuhan, nel centro

⁵⁴ *Ibidem*

⁵⁵ <https://www.lastampa.it/esteri/2020/01/04/news/misteriosa-polmonite-virale-in-cina-44-casi-controlli-negli-aeroporti-a-singapore-e-hong-kong-1.38286685>

della Cina. In totale i casi confermati sono 44 - riferisce *Bbc*- di questi 11 sono considerati «gravi», hanno precisato le autorità locali nelle scorse ore. L'allerta ha indotto gli aeroporti di Singapore e Hong Kong a introdurre un protocollo apposito per i viaggiatori provenienti dalla città cinese interessata. Online intanto si sono diffusi timori che il virus possa essere legato alla Sars, la cui diffusione originata in Cina fra il 2002 e il 2003 causò la morte di 700 persone. La polizia di Wuhan ha fatto sapere che otto persone sono state sanzionate per la diffusione di false informazioni via Internet⁵⁶.

(*La Stampa*, 4 gennaio 2020)

L'indicazione "SINGAPORE" fa capire che l'articolo è stato scritto da un inviato che si trova in quella città. È interessante notare che in questo caso viene specificata la fonte delle informazioni, la *Bbc*.

L'intero articolo, composto solo di cinque proposizioni, risulta telegrafico. Vengono riportati i numeri dei contagiati ma non è specificato quale sia il "protocollo apposito" per le persone che arrivano da Wuhan negli aeroporti di Singapore e Hong Kong. Nella seconda parte dell'articolo è chiarito che il "si teme" del sottotitolo è legato ai post pubblicati dai cittadini, i quali hanno espresso in rete l'ansia che questo virus potesse essere legato a quello della Sars, e non a fonti autorevoli. Queste informazioni, tuttavia, sono state censurate dalla polizia di Wuhan e gli autori sono stati multati.

In questo articolo, inoltre, non viene fornita alcuna informazione sul possibile luogo di origine del virus, il mercato del pesce, né sulle possibilità di trasmissione del virus tra esseri umani.

Molto più dettagliato, invece, risulta l'articolo pubblicato da *Repubblica* lo stesso giorno, 4 gennaio, intitolato: "Cina, epidemia di polmonite: torna il terrore Sars"⁵⁷.

Rispetto ai precedenti articoli, infatti, viene specificato che il primo caso di infezione è stato segnalato a Wuhan il 24 dicembre 2019 e il 2 gennaio 2020 una donna è stata ricoverata a Hong Kong per un'infezione respiratoria. Viene reso noto anche che le autorità cittadine hanno registrato un certo numero di contagi intorno ad un mercato in cui sono venduti animali selvatici.

Un elemento interessante e fonte di riflessione è l'informazione che *Repubblica* riporta come causa della polmonite. Nell'articolo, infatti, si legge: "La causa non è stata ancora identificata e non escludono possa trattarsi di malattie respiratorie comuni come l'influenza, l'influenza aviaria e l'infezione da adenovirus".

⁵⁶ <https://www.lastampa.it/esteri/2020/01/04/news/misteriosa-polmonite-virale-in-cina-44-casi-controlli-negli-aeroporti-a-singapore-e-hong-kong-1.38286685>

⁵⁷ https://www.repubblica.it/esteri/2020/01/04/news/cina_epidemia_di_polmonite_torna_il_t_errore_sars-244982910/?ref=search

Come è possibile che venga data una notizia simile, se il giorno prima il quotidiano online *Corriere della Sera* riportava l'informazione esattamente opposta? L'unica risposta possibile è che le due testate giornalistiche abbiano usato fonti diverse e che queste riportino notizie contrastanti.

Il quotidiano *la Repubblica*, tuttavia, sembra più credibile per la quantità di dati e informazioni che fornisce, che non si trovano in nessuno degli altri quotidiani analizzati.

Nella pagina online viene riportata una foto di un uomo con tratti somatici orientali che indossa la mascherina e sotto è riportato "(ansa)". È dunque chiaro che la fonte ufficiale dei giornalisti di Repubblica è l'Agenzia Nazionale Stampa Associata (ANSA), prima agenzia di informazione multimediale in Italia fondata nel 1945.

5. Il coronavirus in Europa

Il 24 gennaio il quotidiano online *la Repubblica* diffonde un articolo in cui informa che il virus è arrivato in Europa: sono stati registrati tre casi di contagi in Francia⁵⁸. La ministra della Salute francese Agnes Buzyn ha dichiarato che si tratta di persone residenti a Bordeaux e a Parigi. In particolare, il paziente di Bordeaux è un uomo di origini cinesi che era stato a Wuhan per motivi di lavoro.

Subito dopo nel sito viene presentato un video in cui parla il dottor Gaspare Ippolito, direttore scientifico dell'ospedale Spallanzani di Roma, il quale in una conferenza stampa dichiara che non esiste alcun motivo di allarme, poiché tutti i casi di contagio confermati in Thailandia, Giappone, Corea e Stati Uniti presentavano dei contatti diretti con la città di Wuhan, epicentro del virus.

Il resto dell'articolo si sofferma sui provvedimenti che il governo francese pensava di attuare per far tornare in patria i cittadini francesi bloccati nella città di Wuhan.

Il giorno dopo, il 25 gennaio, il giornalista Michele Bocci pubblica un articolo di grande interesse per il lettore⁵⁹. L'articolo è strutturato in forma di intervista, anche se non è molto chiaro chi risponde alle prime domande, dal momento che quelle successive mostrano risposte da diverse persone.

Dopo aver ricordato la notizia dei contagi in Francia del giorno precedente e aver mostrato i dati dell'epidemia fino a quel momento, il giornalista pone delle domande a cui ogni cittadino italiano vorrebbe risposta: cosa sta facendo l'Italia per bloccare l'arrivo del virus nel nostro Paese? Perché l'OMS non ha dichiarato l'emergenza sanitaria internazionale? I dati sulle persone contagiate diffusi in questi giorni sono credibili? Come si trasmettono i coronavirus?

Alla domanda sulle misure attuate dal governo italiano il giornalista scrive una risposta senza chiarire quale autorità l'abbia fornita. Il provvedimento attuato è

⁵⁸https://www.repubblica.it/esteri/2020/01/24/news/coronavirus_due_casi_confermati_in_francia_sono_i_primi_due_in_europa-246619472/?ref=search

⁵⁹<https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2020/01/25/contagio-in-europa-parigi-conferma-i-primi-due-casi06.html?ref=search>

il controllo della temperatura dei passeggeri atterrati dai voli in arrivo da Wuhan. Alla seconda domanda, invece, viene data risposta dall'epidemiologo dell'Università di Pisa Pier Luigi Lopalco, il quale spiega che l'OMS non ha dichiarato emergenza sanitaria internazionale poiché il maggior numero di persone contagiate dal virus si trova in Cina e altrove non ci sono casi secondari. Il professore risponde anche al dubbio sulla credibilità dei dati: i numeri reali sono sicuramente superiori a quelli dichiarati, così come accade per ogni malattia infettiva. I casi di persone infette spesso sfuggono o perché la persona ammalata non si presenta in una struttura sanitaria per farsi curare, poiché magari presenta sintomi lievi, o perché l'ospedale non notifica la malattia. Oltre a questa spiegazione, però, il professore fa anche delle insinuazioni sulle informazioni trasmesse dalla Cina, la quale, come spiega, "non ha mai brillato per trasparenza"⁶⁰. All'ultima domanda risponde un altro medico, il professore Massimo Galli, ordinario di malattie infettive a Milano, il quale spiega che i coronavirus si contagiano per via aerea attraverso le goccioline di saliva.

Qualche giorno dopo arrivano i primi contagi in Europa di persone che non sono mai state in Cina. Il 29 gennaio *la Repubblica* informa della presenza di quattro malati di coronavirus in Germania, notizia che ha destato "un certo allarme perché si tratta anche dei primi casi conclamati, fuori dall'Asia, di un cosiddetto "contagio secondario", da uomo a uomo e senza alcun contatto con la provincia cinese da cui è partita l'epidemia"⁶¹.

Il primo caso di coronavirus in Italia è stato registrato il 30 gennaio e il 31 gennaio *la Repubblica* diffonde online un articolo dal titolo "Turisti cinesi a Roma contagiati dal coronavirus. L'allarme all'hotel Palatino: «Mio marito ha la febbre»"⁶². Si tratta di una coppia di cinesi arrivati da Pechino a Malpensa con una comitiva di turisti e un programma di un tour per l'Italia in pullman. Il quotidiano online scrive un articolo molto romanzato. Già dal titolo viene introdotto un discorso diretto e nell'articolo vengono descritti personaggi, luoghi e orari delle singole azioni nel dettaglio. L'uomo si è sentito male, la donna ha chiesto al personale dell'hotel in cui si trovavano di chiamare un medico ma i receptionist si sono allarmati e hanno chiamato il 112. Subito dopo la conferma della positività è scattata "la cintura di sicurezza" per bloccare il pullman in cui si trovavano gli altri turisti con cui la coppia era partita. Tutti i viaggiatori sono stati condotti allo Spallanzani, l'ospedale di riferimento nazionale per le malattie infettive.

L'articolo sembra voler tranquillizzare il lettore: le autorità sono pronte a bloccare l'epidemia e intervengono immediatamente in casi di sospetta positività al virus.

⁶⁰ <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2020/01/25/contagio-in-europa-parigi-conferma-i-primi-due-casi06.html?ref=search>

⁶¹ <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2020/01/29/i-primi-europei-contagiati-senza-essere-stati-in-cina04.html?ref=search>

⁶² https://www.repubblica.it/cronaca/2020/01/31/news/coronavirus_italia_turisti_cinesi-247205434/?ref=search

Lo stesso giorno sono stati pubblicati altri due articoli dallo stesso quotidiano, con interviste al direttore dell'hotel in cui ha alloggiato la coppia cinese. Come indicato in uno di questi articoli, il direttore chiede ai giornalisti di non fare allarmismo e di comprendere la situazione⁶³. Il giornalista Paolo Brera riconosce che lo schieramento di forze dell'ordine davanti all'hotel non risponde a necessarie misure di sicurezza ma ad una prassi che si attua quando "l'interesse della stampa si traduce in un assalto di telecamere e flash di macchine fotografiche". Sembra scettica la giornalista Rory Cappelli Flaminia Savelli, la quale il giorno seguente, 1° febbraio, non crede nelle parole della sindaca di Roma Virginia Raggi, della prefetta Gerarda Pantalone e del governatore del Lazio Nicola Zingaretti. La giornalista scrive:

Tutti e tre rassicurano. Tutti e tre minimizzano. Eppure proprio ieri è stata presa la misura di far rimanere confinati in casa per i 14 giorni di protocollo (tanti ne avrebbe di incubazione il virus) i tre dipendenti dell'hotel Palatino che sono entrati in contatto con i due cinesi ricoverati allo Spallanzani⁶⁴.

(*La Repubblica*, 1 febbraio 2020)

Utilizzando la congiunzione avversativa "eppure" sembra quasi voler dire che, sebbene le tre autorità dichiarino che sia tutto sotto controllo, preferiscono attuare le misure di prevenzione contro la diffusione del nuovo coronavirus per evitare problemi. È tutto sotto controllo ma prevenire è meglio.

Il 30 gennaio il giornale online *La Stampa* pubblica un articolo dal titolo "Due contagiati in Italia per il coronavirus. Erano ospiti in un hotel a Roma. Voli vietati da e per la Cina"⁶⁵. Un titolo che con tre frasi riassume le notizie principali di un intero articolo. I primi paragrafi riassumono quanto detto dal Premier Giuseppe Conte in una conferenza stampa: due turisti cinesi venuti nel nostro Paese a gennaio sono due casi sospetti di contagio; le autorità stanno ricostruendo il percorso della coppia per evitare qualsiasi rischio ulteriore.

Il ministro della Salute Speranza nella stessa conferenza ha dichiarato che era prevedibile l'insorgenza di casi di coronavirus in Italia, dal momento che in Europa se ne contavano già circa dieci. Nell'articolo viene poi dedicato qualche paragrafo agli spostamenti della coppia e alle parole del Premier, il quale, prevedendo già la possibilità del rischio di discriminazione nei confronti di cittadini cinesi, invita il popolo italiano a fidarsi "di chi è competente".

Il paragrafo successivo è dedicato alla dichiarazione di emergenza sanitaria globale certificata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Dopo aver

⁶³ https://www.repubblica.it/cronaca/2020/01/31/news/coronavirus_nell_hotel_di_roma_dei_due_casi_accertati_siamo_tranquilli_ma_prudenti_-247245846/?ref=search

⁶⁴ <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2020/02/01/hotel-palatino-il-contagio-in-quarantena-3-impiegatiRoma02.html?ref=search>

⁶⁵ <https://www.lastampa.it/esteri/2020/01/30/news/l-oms-dichiara-l-emergenza-globale-per-il-coronavirus-1.38403437>

provocato oltre 8.000 contagi e più di 200 vittime, l'epidemia di coronavirus preoccupa tutti gli stati.

Il direttore generale dell'OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, in una conferenza stampa ha lodato "gli standard di risposta" del governo cinese all'epidemia, grazie ai quali la Cina ha consentito di limitare i casi all'estero. A livello internazionale, però, la Cina si trova isolata. Tutti i Paesi stanno cancellando voli da e per la Cina, provocando "contraccolpi durissimi" sul fronte del turismo. A queste perdite economiche si aggiungono quelle provocate dalla chiusura dei grandi colossi internazionali con basi nel loro paese (Google, Ikea, Starbucks tra gli altri) e la cancellazione delle grandi manifestazioni sportive.

Il presidente cinese Xi Jinping per fronteggiare l'epidemia ha stanziato 3,5 miliardi di euro e ha minacciato di punire severamente i funzionari che non rispettassero le regole imposte e, in particolare, saranno attenzionate le "violazioni della gestione delle risorse, gli atti illegali o le bugie". In questo articolo non è ricordato l'episodio degli otto cinesi sanzionati per la pubblicazione in rete di post che ricollegavano l'epidemia di coronavirus a quella della Sars, anche se è chiaro che il governo cinese voglia attuare una ferrea politica di censura, in quanto sono le autorità a stabilire cosa può essere definito "bugia" e cosa no.

Il 31 gennaio la giornalista Grazia Longo pubblica sul giornale online *La Stampa* un articolo con un titolo preoccupante: "Allarme, due turisti cinesi con il coronavirus in un albergo di Roma"⁶⁶. La prima frase dell'articolo specifica: "È più di un allarme. È un pericolo vero. In Italia abbiamo due casi di coronavirus."

Queste frasi sono molto pericolose, in quanto hanno la capacità di suscitare panico e ansia nel lettore, soprattutto se si trova a Roma. L'articolo, inoltre, riporta un'informazione errata: nel pullman si trovavano circa una ventina di turisti cinesi in vacanza, non una cinquantina.

La giornalista cita poi le parole del Premier Giuseppe Conte e del ministro alla Salute Roberto Speranza: entrambi ritengono la situazione "seria" ma sotto controllo. È inutile ogni tipo di allarmismo e per superare il rischio di panico l'unica possibilità è "fidarsi delle autorità competenti".

Lo stesso giorno il collega Paolo Russo pubblica un articolo con toni meno allarmistici: "Coronavirus, due casi in Italia. Il governo decreta lo stato di emergenza sanitaria per 6 mesi"⁶⁷. In questo caso non viene espresso alcun giudizio da parte del giornalista, il quale si limita a riportare lo stato dei fatti.

Dopo una prima parte dedicata alla descrizione dei provvedimenti attuati dal Premier, tra cui lo stanziamento di 5 milioni per l'acquisto di nuovi materiali di protezione individuale e la nomina del capo della protezione civile Angelo Borrelli come commissario per l'emergenza, viene ripresa la vicenda legata ai coniugi cinesi ricoverati allo Spallanzani. Vengono descritti i trattamenti medici a cui sono sottoposti e addirittura la stanza dell'ospedale.

⁶⁶ <https://www.lastampa.it/cronaca/2020/01/31/news/allarme-due-turisti-cinesi-con-il-coronavirus-in-un-albergo-di-roma-1.38403808>

⁶⁷ <https://www.lastampa.it/cronaca/2020/01/31/news/coronavirus-primi-due-casi-in-italia-oggi-vertice-del-governo-1.38406421>

La stanza è composta da un'anticamera per la vestizione del personale sanitario che in questi giorni è dedicato esclusivamente ai due pazienti. La camera vera e propria è confortevole ma arredata con l'essenziale: letto, tavolino, armadio, tv e un bagno⁶⁸.

(*La Stampa*, 31 gennaio 2020)

L'articolo si conclude con la dichiarazione del presidente della federazione dei medici internisti ospedalieri Dario Manfellotto, il quale teme che la concomitante epidemia di influenza possa provocare confusione e “mandare in tilt i nostri già sovraffollati ospedali”. Anche il Corriere della Sera il 30 gennaio pubblica un articolo sui turisti contagiati: “Coronavirus, primi due casi a Roma. Positivi i turisti dell'Hotel Palatino”⁶⁹.

Questo è l'unico titolo tra quelli analizzati in cui non è specificata la nazionalità dei turisti. La loro cittadinanza cinese si evince solo indirettamente dal sottotitolo: “Marito e moglie, di 67 e 66 anni in isolamento allo «Spallanzani». Analisi anche a una comitiva di connazionali scortata in pullman da Cassino, ma c'è un altro gruppo di cinesi in arrivo. Nella notte i primi sbarchi dalla nave Costa Smeralda a Civitavecchia”. Si capisce che si tratta di turisti cinesi solo quando si parla del secondo gruppo di connazionali in arrivo.

L'articolo si apre con la spiegazione delle misure attuate per isolare i coniugi e le dichiarazioni dell'assessore alla Sanità della Regione Lazio, il quale spiega che tutti i turisti in viaggio con la coppia sono stati controllati e sono tutti asintomatici. Questo elemento deve essere stato considerato di rilievo per il giornalista, dal momento che ha scelto di evidenziarlo con il carattere grassetto. Subito dopo si legge che sono stati esaminati molti altri gruppi di cinesi in viaggio con lo stesso tour operator della coppia e altre decine di cinesi si sono presentate volontariamente in ospedale per essere sottoposte ad accertamenti. “Insomma Roma si ritrova nell'emergenza” sentenzia il giornalista, che continua a sottolineare il fatto che per la prima volta la Capitale si trova costretta a fronteggiare un'epidemia “dalle conseguenze imprevedibili”.

L'articolo già così sembra voler incutere timore nel lettore, il quale sa di trovarsi in una situazione senza precedenti. La chiusura dell'articolo, tuttavia, incute ancora maggiori ansie nei lettori, soprattutto quelli che si trovavano a Roma in quei giorni.

⁶⁸ <https://www.lastampa.it/cronaca/2020/01/31/news/coronavirus-primi-due-casi-in-italia-oggi-vertice-del-governo-1.38406421>

⁶⁹ https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20_gennaio_30/virus-cina-paura-due-casi-sospetti-roma-turisti-cinesi-ricoverati-all-istituto-spallanzani-607f1282-432f-11ea-bdc8-faf1f56f19b7.shtml

A preoccupare è soprattutto il fatto che i cinesi risultati positivi al coronavirus sono arrivati dieci giorni prima a Roma e hanno quindi circolato per la città, soprattutto per il centro, frequentando i luoghi tradizionalmente visitati dalle comitive di ospiti provenienti da tutte le parti del mondo, senza contare i mezzi pubblici che potrebbero aver utilizzati per i loro spostamenti.

(*Corriere della Sera*, 30 gennaio 2020)

Chi prendeva i mezzi pubblici e visitava i luoghi di maggiore interesse turistico deve dunque preoccuparsi? Il giornalista ha alimentato l'isteria dei lettori, che penseranno di dover evitare a tutti i costi i cinesi, dal momento che non possono sapere se sono di nazionalità italiana e sempre vissuti in Italia o sono appena arrivati dalla Cina.

Lo stesso giorno, tuttavia, la giornalista Cristina Marrone pubblica sullo stesso quotidiano online, *Corriere della Sera*, un articolo che sembra voler cancellare tutti i timori suscitati dal collega. Il titolo "Coronavirus, ma è davvero peggio di un'influenza?"⁷⁰ è già molto indicativo dei messaggi che vuole lanciare.

L'intervista al professore di malattie infettive dell'Università di Milano Massimo Galli chiarisce le idee al lettore. Si tratta di un virus con un tasso di letalità di poco superiore al 2%, quindi nettamente inferiore rispetto al 9,6% della Sars ma anche molto superiore rispetto al virus dell'influenza. La grande differenza tra un comune virus influenzale e questo nuovo coronavirus sta nelle possibilità di combatterlo, dal momento che per il primo esistono vaccini messi a punto ogni anno e per il secondo ancora no.

Oltre ad un tasso di letalità superiore, il nuovo coronavirus ha anche una trasmissibilità pari al doppio rispetto alla comune influenza, e perfino superiore anche al virus della Sars. Fondamentale per il lettore la sezione "Cosa può succedere in Italia?". In questa la giornalista inserisce una serie di dati utili a capire se la popolazione cinese possa diventare un pericolo. Il 90% della popolazione cinese immigrata in Italia proviene dalla città di Wenzhou, con circa 3 milioni di abitanti, che si trova a sud di Shanghai, dunque a più di 800 km da Wuhan, epicentro dell'epidemia. Secondo quanto riportato nell'articolo, tuttavia, il *China Daily* avrebbe scritto che circa 180 mila persone di Wenzhou lavorano o studiano a Wuhan. Con il Capodanno cinese molti immigrati che si sono spostati in Italia avranno probabilmente completato i loro spostamenti prima che gli studenti e i lavoratori siano tornati da Wuhan a Wenzhou, anche perché subito dopo sono state attuate tutte le procedure di emergenza e controllo negli aeroporti. Il giornalista invita a mantenere la prudenza, in quanto riconosce che sarà importante attenzionare la situazione nei dieci giorni successivi, il periodo di incubazione del virus, per capire se in Italia arriveranno nuovi casi di persone infette.

⁷⁰ https://www.corriere.it/salute/malattie_infettive/20_gennaio_30/coronavirus-ma-davvero-peggio-un-influenza-723e4bc6-433b-11ea-bdc8-faf1f56f19b7.shtml

6. Conclusioni

Durante il periodo di quarantena imposto dai governi nazionali per contenere la diffusione del coronavirus, i lettori hanno potuto confrontare diverse fonti, sia scritte sia multimediali. Attraverso la consultazione di articoli di giornale online e la visione in diretta dei videomessaggi lanciati da politici ed esperti, i cittadini hanno avuto la possibilità di contestare o confermare quanto leggevano sul giornale.

Le reazioni alle notizie sono state diverse. Da un lato, il “bombardamento” mediatico ha indotto molti cittadini a credere a qualsiasi cosa venisse comunicata oralmente o per iscritto su qualsiasi sito, alimentando confusione e paura. La possibilità di attingere a tutte le fonti, infatti, ha anche reso più complicato discernere tra blog e siti di informazione veritieri e articoli cosiddetti *fake news*, spesso creati appositamente per guadagnare soldi attraverso la tecnica del *clickbaiting*. Anche i siti più attendibili, tuttavia, spesso riportavano notizie non sempre concordanti tra loro e non di rado vi erano smentite e rettifiche sulle dichiarazioni degli esperti.

In conclusione, l'unica possibilità che rimane al cittadino per conoscere la realtà dei fatti è l'uso del suo “quinto potere”, cioè il confronto tra i diversi mezzi di comunicazione delle notizie e, quando possibile, l'analisi diretta della fonte. Solo in questo modo, infatti, potrà evitare di cascare nella trappola delle *fake news* e riuscirà a scoprire più informazioni sul tema che gli interessa.

Riferimenti bibliografici e sitografici:

- Barbano, A., Sassu, V. (2012). *Manuale di giornalismo*, Laterza Editori.
- Carey, J. W. (1989). A Cultural Approach to Communication, *Communication as Culture: Essays on Media and Society*, Boston, Unwin Hyman Inc.
- Cavazza, N. (2009). *Comunicazione e Persuasione*, Bologna, Il Mulino.
- Cheli, E. (2002). *La realtà mediata. L'influenza dei mass media tra persuasione e costruzione sociale della realtà*, Milano, Franco Angeli s.r.l.
- Defleur, M. L., Ball Rokeach, S. J. (1995). *Theories of Mass Communication*, tr. it., Fenati, B., Rizza, N., *Teorie delle comunicazioni di massa*, Bologna, Il Mulino.
- Gili, G. (2001). *Il problema della manipolazione: peccato originale dei media?*, Milano, Franco Angeli.
- Gili, G. (1990). La teoria della società di massa. Contesti, problemi, attualità, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, *Teoria delle comunicazioni di massa e la sfida digitale*, Bari, Gius. Laterza & Figli
- Gozzini, G. (2006). *Storia del giornalismo*, Milano, Mondadori Bruno
- Jacomella, G. (2017). *Il Falso e il vero. Fake news: che cosa sono, chi ci guadagna, come evitarle*, Milano, Feltrinelli Editore.

- Janowitz, M. (2005) "Professional Models in Journalism: The Gatekeeper and the Advocate", *Journalism Quarterly*. URL: <https://doi.org/10.1177/107769907505200402121>
- Kaplan, M. A., Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media, *Business Horizons*, Elsevier, Kelley School of Business, Indiana University.
- Le Bon, G. (2012). *La Psychologie des Foules*, Aigle, FV Éditions
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*, New York, Harcourt, Brace and Co.
- Marsili, M. (2009). *La rivoluzione dell'informazione digitale in rete. Come Internet sta cambiando il modo di fare giornalismo*, Perugia, Odoya.
- McQuail, D. (1968). *Towards a Sociology of Mass Communication*, 1968, tr. it., Boni, F., Falcioni, R., Trevisan, L., Mazzoleni, G., *Sociologia dei media*, Bologna, Il Mulino.
- Murialdi, P. (2006). *Storia del giornalismo italiano. Dalle gazzette a Internet*, Bologna, Il Mulino
- Pavlov, I. P. (1709). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral context* (tr. Anrep, G. V., Oxford University Press, 1849-1936)
- Pratellesi, M. (2013). *New Journalism: dalla crisi della stampa al giornalismo di tutti*, Mondadori.
- Schudson, M. (1987). *La scoperta della notizia*, Liguori Editore.
- Silverman, C. (2020). *Verification Handbook for Disinformation & Media Manipulation*, European Journalism Centre.
- Volli U. (1994). *Il libro della comunicazione*, Milano, Il Saggiatore.
- Watson, J.B. (1913). Psychology as a behaviorist view, in *Psychological review*, IX
- Wolf, M. (1997). *Teorie della comunicazione di massa*, Milano, Bompiani.
- Wolfe, T., Johnson, E. W. (1973) *The New Journalism*, New York, Harper & Row.

<https://www.corriere.it/>

<https://www.lastampa.it/>

<https://www.repubblica.it/index.html>

<https://tg24.sky.it/>

Testo Unico dei Doveri del Giornalista, art. 9, lett. d)

<https://www.odg.it/testo-unico-dei-doveri-del-giornalista>

◆ LITERATURE ◆

Signs of Translator Visibility in J.R.R. Tolkien's *The Hobbit or There and Back Again*

Roxana BÎRSANU
Romanian-American University

Abstract

The translation of any literary work is a form of confirmation of its worth and of the appreciation it enjoys in a certain target literary system. J.R.R. Tolkien's The Hobbit or There and Back Again has four Romanian translations, performed at various moments in time, both during and after the fall of the communist regime. The moment of translation production is relevant in respect of the translation norms that govern the act of translation and influence translating decisions in different periods. This paper analyses these translations from the perspective of the translators' degree of visibility in the texts. To this end, we will provide a series of general observations extracted from the comparison of the Romanian versions and from the analysis of some excerpts specific to the writing style and techniques of the author and of the genre within which the novel under discussion is inscribed.

Keywords

translator visibility, strategies, translation style, domestication, foreignization

1. Introduction

When J.R.R. Tolkien published his *The Hobbit*, little did he know that it was to become an iconic title of the twentieth century, to inspire followers in all fields of artistic manifestation, from film makers to comic books writers or festival organisers. The work that came to be published in 1937 as *The Hobbit or There and Back Again* has quite a simple story. The author mentions in one of his letters that as he was grading papers, he scribbled at some point "In a hole in the ground there lived a hobbit" – without having, though, any idea at that moment of what a hobbit was supposed to be. This was the beginning of a novel that took the entire world by storm and its very author by surprise due to the celebrity it won him (which he was not particularly happy about).

Through his books, Tolkien has come to be considered one of the most widely acclaimed representatives of high fantasy, a literary genre which is borderline between children's literature and literature for grown-ups. One of the most salient features of this genre of literary creation is the fact that, as opposed to low fantasy, it is set in a fictional universe, for the creation of which authors take their inspiration from legends, ancient myths and fairy tales. The secondary world, which is the setting of high fantasy plots, is the place of manifestation of magic, which influences the development of all the elements of the story, from atmosphere to theme, imagery and character drawing.

Tolkien's works are all set in such a secondary world that bears traces of Nordic, Germanic and British tales and mythologies, and the old languages associated with these mythologies also represented the basis for Tolkien's invention of languages spoken by the many races that populate his writings. The classical fight between good and evil – which is actually the frame for the hero's quest for his true forces and strengths – encouraged an allegorical reading of his works. In truth, Tolkien himself deeply disliked such interpretations. Tolkien's secondary world is very similar to the real one in which we live; it mirrors “power and frailty, desires, fears, temptations, dare and tiredness, patience and haste, love, hatred, envy, friendship and sacrifice, time and times, victory and failure” (Cernăuți-Gorodețchi, 2007, 19). However, it is completely different from our universe precisely due to the active presence of magic and the consequences that derive from it.

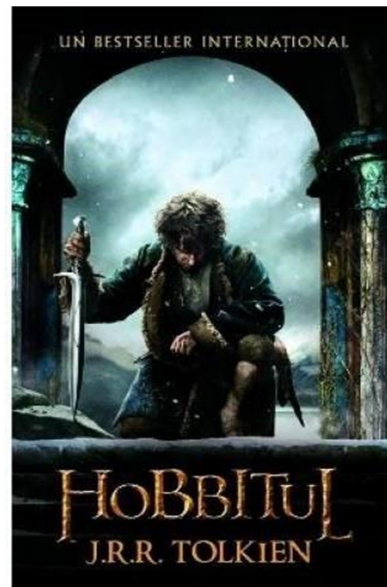
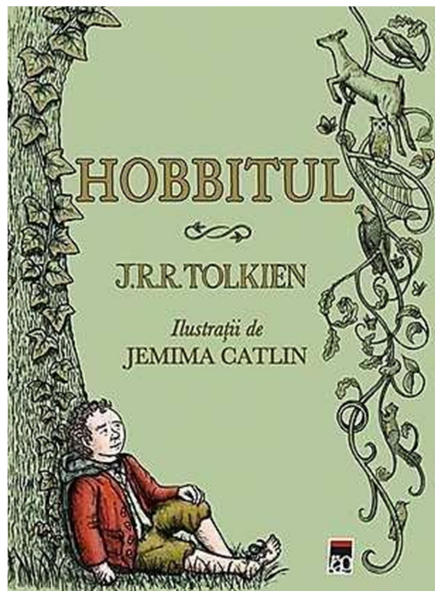
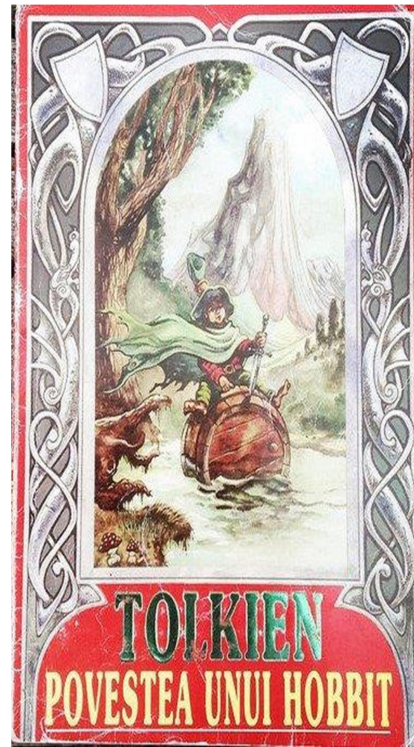
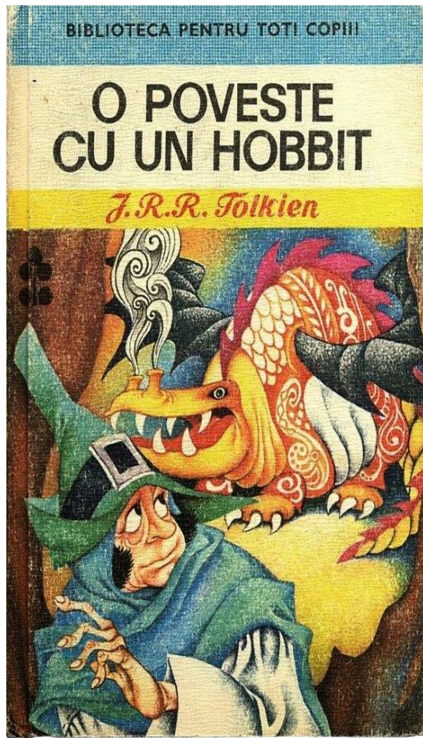
The focus of this paper is Tolkien's *The Hobbit*, which is just as highly appreciated and famous as his trilogy, *The Lord of the Rings*. The analysis revolves around the Romanian translations of this novel with a focus on aspects of translator visibility across various categories of translation such as proper names, marks of orality of approach to syntactic structures. There are basically two aspects that raise certain problems in translation: the features of high fantasy, to which *The Hobbit* belongs, and the fact that it addresses equally children and adults. In connection with the former aspect, the main challenges are represented by the fact that most proper names are semantically loaded and carry meaning for the general comprehension of the plot; the discourse which is highly poetic in some parts, but also character idiolect, which has to be rendered in the target language with the similar stylistic value it has in the source text. In respect of the latter category mentioned above, the translator first has to decide whether his/her primary readers are children or adults and select the translation strategies accordingly. For instance, when translating for children translators have to take into account that they have quite a limited knowledge of the workings of the world, a more limited vocabulary and a certain level of emotional growth through which they filter the plot. On the other hand, if the main readers are deemed to be grown-ups, translators have to understand that they have very thorough background knowledge of the genre and its features in terms of character formation, but also stylistic traits of the genre.

2. The Romanian *Hobbits*

Although the novel was published in England in 1937, in Romania it was translated for the first time in 1975. The translation – *O poveste cu un hobbit* – was signed by Catinca Ralea, a highly appreciated journalist, film director and translator. Hers is the only version rendered in Romanian during the communist regime. However, it was reprinted with revisions in 2003 at RAO Publishing House, but in a pocket edition, deprived of the beautiful and highly inspired illustrations signed by Livia Rusz.

The next translation – *Povestea unui hobbit* – appeared in 1995 under the signature of Junona Tutunea, at Elit Publishing House. It was the period

immediately following the fall of the communist regime, a time governed by very loose rules in terms of translating freedoms and general approach to the entire process of translation.



The third translation – *Hobbitul sau într-acolo și-napoi* – was performed in 2007 by Professor Dan Slusanschi. The translation was not published during the professor's lifetime, but Paideia Publishing House published the manuscript in 2010 in a low print run, as the exclusive rights for the translation in Romania belongs to RAO Publishing House. This is probably also the reason why this particular version of the translation has not been reprinted. The last chronological translation – *Hobbitul* – was signed by Irina Horea and appeared at RAO in 2007. Two more editions were reprinted in 2012, and another one in 2013, with the wonderful illustrations signed by Jemima Catlin. Through her drawings, she strived to reclaim the origins of the novel: “My depiction of *The Hobbit* was just how I saw it in my imagination and it happened to be quite different to Peter Jackson's vision. Tolkien had done lots of illustrations for *The Hobbit* and they were my inspiration – I really wanted to bring *The Hobbit* back to its original roots” (2014).

3. Translator visibility in the Romanian versions of the novel

The issue of translator visibility has been approached from various perspectives in the field of translation studies. Lawrence Venuti is the first to propose the pair visibility/invisibility of the translator in connection with the product of the translation process and linking it to two major orientations of a translation, i.e. domestication versus foreignization. He claims that the more a translation strives to annihilate the foreignness of the source text and take it as close to target readers as possible, the more domesticating its orientation. On the contrary, when the target text clearly signals the peculiarities of the source text in all respects, cultural items included, it has a clear foreignizing direction.

In connection with the Romanian versions of Tolkien's *Hobbit*, the visibility of the translators and the direction in which they steered their translations also reflects the period of translation performance, but also their own agenda and opinion on the process of translation and on the freedoms they may take when rendering a text in Romanian.

For instance, during the communist period there was a strong tendency – it was more of a Party directive than a matter of choice – to naturalize all foreign texts in translation, as the communist ideology denounced any Western values and potential influences as highly detrimental to the security of the State and of its citizens. However, although conforming in broad lines to the translating practices of the time, Ralea's version – which was published long before the fall of the regime – displays a number of elements that betray her presence in the text. The domesticating orientation is apparent, for instance, in the adaptation of some of the main races inhabiting Middle-Earth; thus, ‘elves’ became ‘spiriduși/iele’, ‘goblins’ became ‘gnomi’ and ‘dragons’ were turned into ‘zmei’. The characters from various foreign mythologies were rendered into Romanian with equivalents present in Romanian folk tales, thus making them more acceptable to the target readers, who could more easily ground the text in the local tradition.

Although the translation of proper names is usually regarded as a domesticating strategy, in the case of fantasy in particular they need to be handled

as such, because they are carriers of meaning and lack of familiarity with the source language may entail a certain degree of loss for readers who cannot thus grasp the full meaning of the plot. Nevertheless, although she translated most proper names, she retained some in the original ('Rivendell', 'Bag-End', 'Bywater'), which helps the reader locate the text in a space that reminds of British topography. And this is only one of the elements that mark her visibility. Another one refers to the macrotextual context and the existence of paratextual elements. During a period when the regime favored translations mainly from communist literatures, Ralea selected a text belonging to British literature. In terms of paratextual elements, she accompanied the translation with a foreword in which she made a brief contextualization of the author and of his works using a language and a style that would appeal to her target readership, children. She also resorted to quite a significant number of neologisms that contain the overall archaizing fairytale-like atmosphere of the whole.

Surprisingly enough, Tutunea's version is the complete opposite of Ralea's translation. Although it was published during a period when, after the overthrow of the communists, almost no restrictions operated in the translation field, Tutunea opted for aggressively domesticating strategies and techniques, which means that her decisions were not dictated by some central ideology, but are a reflection of her own translating agenda. The dominant mark of her translation is an over-archaizing tone which is not a primary feature of the source text and which takes it so close to Romanian fairy tales, that it is almost impossible to locate it somewhere else, let alone in a fictional Middle-Earth. However acceptable and relatable the target text may be for Romanian readers, it becomes conspicuous that the translator constantly interfered with the text as if in an effort to improve the source version, an intervention which becomes tiresome and irritating from a certain point.

Tutunea resorted to numerous enlargements, often translating a word with an entire phrase: 'burglar' - 'mare meșter desferecător și iscoditor de lacăte și zăvoare'; 'He was only a little hobbit you must remember' - 'Ei, asta e, iertați-i mirarea, că era numai un suflețel de hobbit, cât un țâmburuș!'. She interfered massively in the syntactic structures and graphic arrangements of the source text, splitting a single paragraph in three or turning a single sentence into several others.

Slusanschi's translation displays an attempt to strike a balance between the source text particularities and the experiences of Romanian readers. Perhaps the translator set this goal also because it is the first of all four translations which specifically indicates that it addresses "children from 8 to 88 years of age". Therefore, it basically sought to cater to the expectations and reading experiences of readers of all age categories. In the foreword - this is one of the two translations that are provided with such a paratextual element - Professor Slusanschi confesses that his main aim is to liberate the Romanian text from naturalizing techniques and maintain in the target language the poetic tone of some source paragraphs, sometimes translated too aridly by Ralea.

The translator makes his presence felt in the text through the creativity visible in the translation of vocatives or onomatopoeia, for instance, but also via the linguistic and phonetic inventions with which he rendered the idiolect of

Gollum or the spiders. He also chose to maintain the English graphic convention for dialogue instead of using the Romanian standard which is a dash. This decision is questionable, as it looks alien to a Romanian reader and may become cumbersome in the reading process and distractive from the plot. The option to write the Romanian version of chapter titles in Moon runes is also a mark of the translator's visible presence in the text.

Finally, Horea's translation, which is the last in chronological order, exhibits an effort to remove any excess of archaisms and present readers with a British text, pertaining to a very specific literary genre, using a Romanian language that does not push the reader away from the text, but incites them to follow through to the very end. In an interview she gave in 2016, Horea presents her credo in respect of the activity of literary translator: "A (very) good literary translation must reflect the 'spirit' and style of the work, must decipher the intricacies of the text, must not omit, skip, remove, summarise or stop at the most facile meaning of a word. But, equally important, it must reflect the 'spirit' of the target language, i.e. to be written in an accurate and rich literary language. It is the duty of the literary translator not only to cultivate the literary language, but also to be well familiar with it in as many layers as possible" (2016). Horea's version clearly reflects the fact that the translator had access to critical apparatus on the author and his novel and followed a path that had already been paved in terms of fantasy translation in Romanian.

As an illustration of the various orientations of the four translations commented upon above, here is a comparison between two source paragraphs and their Romanian variants.

ST: There were many paths that led up into those mountains, and many passes over them. But most of the paths were cheats and deceptions and led nowhere or to bad ends; and most of the passes were infested by evil things and dreadful dangers. The dwarves and the hobbit, helped by the wise advice of Elrond and the knowledge and memory of Gandalf, took the right road to the right pass.

Ralea: Existau multe poteci care urcau spre munții aceia și multe defileuri care treceau peste ei. Dar cele mai multe poteci erau false, înșelătoare, nu duceau nicăieri sau spre locuri dușmănoase; iar în cele mai multe defileuri te pândeau necazuri și pericole înspăimântătoare. Ajutați de sfaturile înțelepte ale lui Elrond și de cunoștințele și memoria lui Gandalf, piticii și hobbitul o luară spre poteca cea bună care ducea la defileul potrivit.

Tutunea: Numeroase cărări duceau spre munți. Însă multe erau amăgitoare, ocoleau spre nicăieri sau puneau în primejdie viața oricui. Prin trecători se ascundeau fapte de coșmar și amenințări nebănuite. Dar piticii și hobbitul urmând sfatul înțeleptului Elrond și presimțirea vrăjitorului Gandalf, o apucară pe drumul cel bun.

Slusanschi: Multe poteci duceau până sus, în munți aceia, unde trecători se strecurau prin ei. Dar cele mai multe cărări nu erau decât amăgiri și înșelăciuni, nu duceau nicăieri sau numai prin fundături vrăjmașe; iar multe

din trecători erau înșesate de răutăți și de primejdii înspăimântătoare. Piticii și cu hobbitul lor, ajutați și de sfatul lui Elrond și de cunoștințele și memoria lui Gandalf, o apucaseră însă pe drumul cel bun, înspre Trecătoarea cea bună.

Horea: Multe poteci urcau în acei munți și multe trecători îi străbăteau. Dar cele mai multe cărări erau doar păcăleli și amăgiri, neducând nicăieri sau ajungând te miri unde; cât despre trecători, acestea erau împânzite de tot felul de lucruri nefaste și primejdii cumplite. Ajutați de sfaturile înțelepte ale lui Elrond și de priceperea și ținerea de minte ale lui Gandalf, gnomii și hobbitul urmau poteca bună și străbăteau trecătoarea potrivită.

This paragraph is, in a nutshell, a metaphorical rendering of the hero's quest, with the many dangers that lurk in the dark and force him to discover and use qualities and strengths that he sometimes is not even aware of. At the same time, it mentions the positive characters who assist the hero in his quest with their sound advice and support. As such, the paragraph abounds in allusive vocabulary, contrasting 'cheats and deceptions', 'bad ends', 'evil things' and 'dreadful dangers' with 'wise advice', 'knowledge', 'right road' and 'right pass'. The translators seem to have grasped the metaphoric load of the paragraph and translated it according to their own creativity and interpretation. As can be noticed, Tutunea is the only one who altered the syntax of the excerpt, turning three sentences into four shorter ones, more suitable for a dynamic scene of war or action than for a description. She also rendered „knowledge and memory” as „presimțire”, which is actually an interpretation of the source structure.

ST: The elves were the first to charge. Their hatred for the goblins is cold and bitter. Their spears and swords shone in the gloom with a gleam of chill flame, so deadly was the wrath of the hands that held them. (...) Behind the arrows, a thousand of their spearmen lept down and charged. The yells were deafening. The rocks were stained black with goblin blood.

Ralea: Ielele atacă primele. Ura lor împotriva gnomilor era înverșunată și fără de iertare. Sulițele și săbiile lor străluceau în întuneric ca o flacără înghețată, atât de cumplită era furia mâinilor care le țineau. (...) În spatele săgeților urmară o mie de sulițași, care săriră de sus și atacă. Strigătele lor erau asurzitoare. Stâncile erau pătate de sângele negru al gnomilor.

Tutunea: Primele au pornit la luptă duhurile pădurii. Dintotdeauna îi urăseră pe goblini, din tot sufletul. Sulițele și săbiile lor fulgerau prin întuneric precum văpăile reci ale diamantelor, cu atâta înverșunare le mânuiau. (...) După ce își atinseră ținta, valuri de sulițași se repeziră spre goblini, hătuindu-i fără cruțare. Strigătele lor de luptă despicau zărilor. Șiroaiele de sânge negru de goblin spălau pîntenii de stâncă!

Slusanschi: Primii au plecat la atac elfii. Ura față de gnomi le este plină de o rece înverșunare și de o amarnică lipsă de iertare. Sulițele și săbiile le luciră în lumina cenușei ca niște raze și văpăi înghețate atât de ucigătoare era mânia cuprinzându-i pe acei ce le țineau în mâini. (...) După valul de săgeți o mie

din sulițașii lor săriră în jos, la atac, și deteră năvală. Strigătele se înălțau asurzitoare. Stâncile se înnegriră de atâta sânge de gnomi.

Horea: Elfii atacă primii. Ura lor pentru goblini este rece și încrâncenată. Sulițele și săbiile lor aveau în întuneric lucirea unei flăcări reci, atât de ucigătoare era mânia mâinilor celor ce le țineau. (...) În urma săgeților, o mie de sulițași săriră din ascunzișuri și atacă la rândul lor. Urletele erau asurzitoare. Stâncile se înnegriră de sângele goblinilor.

This latter paragraph depicts a very dynamic scene of battle, with actions rapidly succeeding one another and very strong and highly suggestive visual and audio representations. It is also illustrative of the Romanian rendition of the main races that make an appearance in the novel: elves and goblins. Again, Tutunea's version is a complete interpretation of the source paragraph, with numerous additions and enlargements. The most poetic translation belongs to Slusanschi, whereas Horea' and Ralea's versions follow most closely the source text in respect of formulation and effects.

4. Conclusions

The high appreciation that Tolkien's work has enjoyed in Romania is also testified by the existence of four translations of *The Hobbit or There and Back Again*. They were performed at different periods, subject to distinct translation norms and conventions, approach to the act of translation and the translators' own agenda and reading of the source text. The comparison between the four Romanian versions reveals all the elements mentioned above that seem to have greatly influenced the outcomes of the translation process.

The issue of translator visibility also discloses a number of significant aspects: the target readership envisaged (translators become more visible if their target readers are children, since they feel the need to explain more and resort to more additions), their approach to the literary genre of the translated work and the responsibility they feel towards the author and his/her text.

The analysis of the four texts uncovers the extent to which the translators made their presence felt in their respective texts. Whereas Ralea opted for an approach that might overall be deemed domesticating, she became visible in the text through paratextual elements and the decision to follow the source text quite faithfully in terms of syntax and formulations. Tutunea's version displays the most highly marked domesticating translation techniques, with an abundant archaic vocabulary and syntactic interferences that draw the text very close to the Romanian folk tale tradition. Slusanschi' and Horea's variants bear the marks of the moments of translation production, revealing better familiarization with the genre of fantasy and a concern for meeting target readers' expectations in respect of the translation of this form of fiction.

References

Primary sources

- The Hobbit or There and Back Again* (1995). London: HarperCollins Publishers.
- O poveste cu un hobbit* (1975), translation by Catinca Ralea, poems translated by Leon Levițchi, București: Editura Ion Creangă.
- Povestea unui hobbit* (1995), translation by Junona Tutunea. Ploiești: Editura Elit.
- Hobbitul* (2007), translation by Irina Horea, poems translated by Ion Horea, București: Editura RAO.
- Hobbitul sau într-acolo și înapoi* (2010), translation by Dan Slușanschi, București: Editura Paideia.

Secondary sources

- Cernăuți-Gorodețchi, M. (2007). "Un gen literar marginal?" In *Acta Iassyensia Comparationis*, No. 5, 37-45.
- Collier, Pieter (2013). "Interview with Jemima Catlin about the new illustrated edition of *The Hobbit*". October 6th, 2013. Retrieved online on May 10th, 2020 at <http://www.tolkienlibrary.com/press/1109-interview-jemima-catlin-illustrated-the-hobbit.php>
- Horea, I. (2016). Interview in *Apostrof*. No. 6 (313). Retrieved on June 15, 2020, at <http://www.revista-apostrof.ro/arhiva/an2016/n6/a30/>
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. London: Routledge.

Zuleiha deschide ochii către sine

Ana Mihaela ISTRATE
Universitate Româno-Americană

Rezumat

Romanul "Zuleiha deschide ochii" de Guzel Iahina este romanul zbuciumului sufletesc și al strigătului de ajutor al celor 1.803.392 de persoane deportate pe întreg teritoriul Imperiului Rusesc, în perioada 1930-1931. Este romanul autentic, având la bază eroi reali, ce descifrează perioada complicată, plină de nedreptăți și sărăcie, a unei întregi generații de oameni, adesea pe nedrept numiți culaci.

Personajul principal al romanului, eroina Zuleiha, reprezintă cheia romanului, este motorul care împinge acțiunea mai departe, până la limitele Siberiei, într-o colonie de deportați. Tot ea este acel receptacol al nefericirii permanente, supusă violențelor soțului, Murtaza, iar mai târziu supusă violențelor lui Ignatov, ucigașul soțului său și comandantul coloniei de deportați.

Deși un roman ficțional, Zuleiha deschide ochii este romanul unei întregi generații, între paginile căruia se regăsesc bunici sau străbunici, printre evocările întunecate ale cruzimilor bolșevice și deznădejdiile provocate de foamete și sărăcie. Însă ceea ce uimește cu adevărat este faptul că Zuleiha deschide ochii este un roman luminos, plin de optimism, care ne arată tăria de caracter a femeii de origine tătară, capabilă să depășească momentele grele ale vieții, să ierte, să coboare și apoi să se ridice, să calce pe cadavre și să își regăsească liniștea interioară, într-o lume și într-un timp ce pare pietrificat, asemenea sufletelor celor care au fost capabili să pună la cale acest plan diabolic al colectivizării comuniste.

Cuvinte cheie

Gulag, deportare în Siberia, Zuleiha, culac, istoria colectivizării

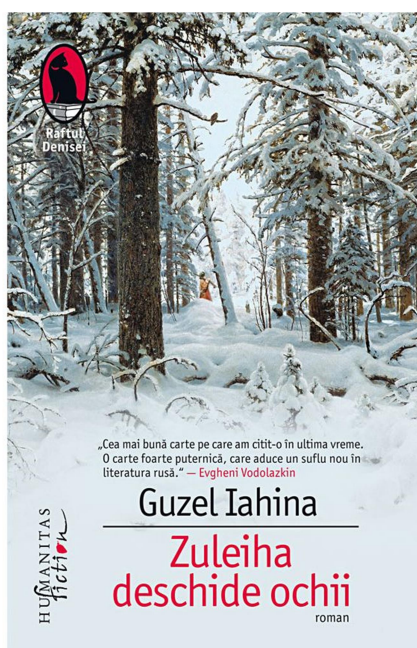
Zuleiha deschide ochii, de Guzel Iahina, a fost publicată pentru prima dată în Rusia în anul 2015, iar în limba română tradusă de Luana Schidu și publicată la Editura Humanitas în anul 2018.

Romanul spune povestea unei eroine complexe, puternice, Zuleiha, o femeie de origine tătară, care devine victima campaniei de colectivizare sovietice, fiind exilată într-o așezare din Siberia, unde începe de fapt adevărata viață fără de sfârșit.

Romanul reprezintă un adevărat fenomen literar, "un debut excepțional", după cum spune chiar Ludmila Ulițkaia, sau "cea mai bună carte pe care am citit-o în ultima vreme. O carte foarte puternică, ce aduce un suflu nou în literatura rusă", după cum afirmă Evgheni Vodolazkin, istoricul literar și scriitorul rus, specialist în

literatură rusă veche. Romanul a fost tradus în treizeci și una de limbi și recent s-a început lucrul la o ecranizare pentru televiziune, în Rusia.

Ceea ce este absolut senzațional în romanul lui Guzel Iahina, este faptul că descrie o istorie trăită, iar anumiți cititori se regăsesc sau își regăsesc membri ai propriilor familii în paginile acestei cărți. Astfel, autoarea recunoaște, după apariția cărții, că a simțit prezența unui strat complex, care s-a adăugat romanului său, prin responsabilizarea pe care a resimțit-o atunci când a realizat puternica identificare a personajului său feminin cu oameni care au trăit experiențe similare, în timpuri contemporane cu acțiunea romanului.



Acțiunea romanului este plasată în perioada 1930-1946, la începutul stalinismului, într-o perioadă tulbură pentru întreaga societate rusească, a colectivizării și a *decuacizării*. Culac, este un termen peiorativ din limba rusă, care înseamnă *pumn*, era termenul folosit de politica sovietică pentru a denumi țăranii relativ bogați din Imperiul Rus, care dețineau ferme și foloseau mână de lucru angajată. Termenul de *culac* se poate traduce în limba română prin *chiabur*, termen care în timpul comunismului era folosit în România tot cu o conotație peiorativă la adresa țăranimii înstărite.

Înainte de Revoluția Rusă, țăranimea rusă era împărțită în patru categorii: *bedniaci*, sau țăranii săraci, *seredniaci*, țăranii cu prosperitate medie, *culaci* – țăranii bogați și *batraci* – țăranii săraci, care munceau cu ziua la cei bogați. După revoluție, bolșevicii decid să îi considere pe culaci adevărații dușmani de clasă, chiar dacă sistemul nu avea nici o posibilitate clară de clasificare, singura diferențiere fiind făcută pe considerentul faptului că acești culaci plăteau forța de lucru, pentru a-și lucra pământurile. În anul 1929 rușii emit un decret prin care

definesc gospodăria de culac. Prin acest decret, orice țăran, care își vindea surplusul de recoltă la piață, era automat clasificat drept culac. În timp, comitetele executive ale sovietelor locale ale republicilor, ale regiunilor numite *oblast* sau a teritoriilor, denumite *krai*, primesc dreptul de a adăuga propriile criterii de clasificare a culacilor, pentru ca în punctul culminant să se ajungă chiar la abuzuri, pe criterii de afinitate sau nu cu anumiți membri ai comunităților locale.

După cum reiese din documentele istorice, de foarte multe ori, oficialitățile locale erau obligate să identifice culaci, având chiar de îndeplinit o anumită cotă lunară, ceea ce inevitabil ducea la abuzuri, utilizarea puterii discreționare și violență, în special în comunitățile rurale îndepărtate. Conform statisticilor arhivei sovietice, publicate în anul 1990, 1.803.392 de persoane au fost deportate în anii 1930-1931, în colonii de muncă, asemănătoare celei care apare în romanul lui Guzel Iahina. Dintre acești aproape două milioane de oameni, 1.317.022 au ajuns la destinație, în timp de 486.370 au murit sau au evadat.

Prizonierii acestor gulaguri erau forțați să lucreze în condiții inumane, să lucreze pământul fără unelte, în regiuni aride, din apropierea Cercului Polar, fără îmbrăcăminte adecvată, fără adăpost, hrană și chiar fără apă potabilă. Adesea au fost comparate cu lagărele naziste, deși ele nu au fost folosite ca formă de exterminare, ci mai degrabă ca o formă de opresiune și control politic. (Hasford, Kachurin, Lamont, 2006: 3)

Într-un interviu acordat cu ocazia lansării ediției în limba engleză a cărții, Guzel Iahina afirmă că romanul are la bază povestea propriei familii: “Bunica mea s-a născut în anul 1923, într-un sat de tătari. La vârsta de șapte ani ea a fost deportată, împreună cu familia, drept culaci. Era iarna lui 1930. În ianuarie 1930, Comitetul central a emis infamul decret de lichidare a culacilor, către zone de continuă colectivizare. Regiunea Volga a fost o astfel de zonă, și curând familia bunicii mele a fost trimisă pe o rută complexă, spre Siberia. S-au văzut lăsați pe malurile unui râu – nu râul Angara, ce apare în roman, dar pe unul dintre afluenții acestuia. Acolo, bunica mea a petrecut șaisprezece ani de viață, din 1930, până în anul 1946.” (1)

Nu există o suprapunere perfectă între bunica autoarei și personajul feminine, Zuleiha, însă există anumite paliere ale personalității acestor două femei puternice, care ne permit să afirmăm că într-o oarecare măsură, romanul Zuleiha deschide ochii este romanul familiei lui Guzel Iahina. Există două detalii importante în roman, pe care autoarea afirmă că le-ar fi folosit ca sursă de inspirație din experiența propriei familii: traseul călătoriei, din satul de tătari, spre Kazan, apoi la Krasnoyarsk, pentru ca mai apoi convoiul de deportați să ia calea râului Angara, spre un loc îndepărtat unde au fost debarcați și lăsați, sub îndrumarea unui fruntaș al partidului, să construiască o mică așezare de dezrădăcinați. Cel de-al doilea element, care însă reprezintă doar un detaliu, este faptul că bunica scriitoarei ar fi învățat matematica de la un profesor exilat, care folosea un manual pe care el însuși îl realizase. Toate celelalte elemente ale romanului sunt ficționale, sau având la bază mărturia și memoria ale unor persoane supuse procesului de deculacizare, dezrădăcinate sau trimise în Gulag, ca prizonieri.

GULAG (Administrația Generală a Lagărelor de Muncă Forțată) a reprezentat o ramură a poliției interne și a serviciilor de securitate sovietice, ce controlau lagărele de muncă, într-o epocă premergătoare lagărelor de exterminare hitleriste, de la Auschwitz, Treblinka sau Sobibor.

Alese cu scopul de a izola prizonierii, care erau lăsați în semilibertate în zone izolate, de pădure ale nord-estului siberian, fără sursă de hrană asigurată, aceste lagăre au afectat milioane de oameni, având un impact puternic asupra întregii culturi sovietice, o dovadă în acest sens fiind și felul în care a fost receptat de opinia publică acest roman.

“Aici moartea e peste tot, dar o moarte simplă, inteligibilă, înțeleaptă în felul ei, dreaptă chiar: frunzele și acele de brad zburau din copaci și putrezeau în pământ, tufișurile se uscau și erau strivite sub laba puternică a ursului, iarba ajungea să fie prada cerbilor, iar ei, la rândul lor cădeau pradă haitei de lupi. Moartea se împletea cu viața, erau trainic legate una de cealaltă – și de aceea moartea nu era înspăimântătoare. Mai mult decât atât, în pădure viața ieșea întotdeauna învingătoare. Oricât de groaznice erau incendiile toamna, oricât de rece și de aspră iarna, oricât de crude deveneau animalele de pradă înfometate, Zuleiha știa una și bună: când va veni primăvara, copacii se vor umple de frunziș tânăr, iarba mătăsoasă va năpădi pământul înnegrit cândva de foc și animalelor li se vor naște o groază de pui zburdalnici. Dimpotrivă, simțea că e o parțe din lumea asta colosal de puternică, o picătură din marea imensă a pădurilor de brazi”. (Iahnia, 2018: 325)

Personajul feminin Zuleiha, o femeie de origine tătară, din localitatea Iulbaș, din apropierea orașului Kazan, trăiește drama oricărei femei a acelei epoci, fiind supusă violențelor din partea soțului și a soacrei, cu care trăiește sub același acoperiș. Dramele personale nu fac altceva decât să o întărească, înzestrând-o cu puterea de a trece mai ușor peste greutățile zilnice, totul ca parte a unui proces complex de acceptare a sorții, în vederea dificultăților pe care le va înfrunta pe tot parcursul romanului. Iar soarta, așa cum ni se relevă în prima parte a romanului, i-am fost mai totdeauna potrivnică: moartea succesivă a celor patru fiice pe care le-a avut, cruzimile la care a fost supusă de soț, moartea acestuia și deportarea, călătoria plină de dificultăți, care reprezintă cheia în care trebuie descifrat romanul.

Eroina, face parte din masa mare a chiaburilor, pe care sistemul social decide să îi trimită pe un traseu prestabilit, ce include Kolîma,, Enisei, Transbaikal, Sahalin, ca parte a procesului de deportare, colonizare și recolonizare a unor zone defavorizate, sau suspuse relocării sovietice forțate.

“Treptat, debitul pâraiașului a crescut și în iarna anului 1930 s-a transformat într-un mare fluviu, care a inundat nu numai închisoarea, ci și subteranele din jurul gării, clădirile administrative și multe alte sedii – adăposturi pentru țărani flămânzi, înrăiți, care nu înțelegeau nimic, așteptând să-și afle soarta, sperând și în același timp, temându-se să le fie hotărâtă prea repede. Fluviul uriaș a măturat totul în cale – au fost distruse rânduielile de veacuri ale temniței (deschiaburiții erau puși laolaltă cu deținuții de drept comun, apoi cu deținuții politici); s-au pierdut și s-au încurcat vrafuri întregi de dosare și fișete (a se citi: sate și cantoane), făcând imposibilă evidența

statistică privind dimensiunea contingentelor, iar mai târziu identificarea persoanelor;” (Iahina, 2018: 121)

Ceea ce șochează cel mai mult între paginile romanului, care reprezintă o istorie reînviată a epocii colectivizării comuniste, este complexitatea ororilor, dar în același timp capacitatea de adaptare a indivizilor la orori, și felul în care aceștia reușesc să găsească bucurie în lucrurile cele mai mărunte ale vieții, atingând chiar pragul fericirii.

După cum însăși autoarea afirma, și-a dorit să scrie exact despre acest lucru: fericirea amară, sau sămânța fericirii amare, ascunse într-o fărâmă de ghinion. Pentru că prima parte a romanului ne vorbește despre o eroină pregătită să moară, care își întâmpină dușmanul cu mândrie, după uciderea soțului, în iarna anului 1930, și pe tot parcursul călătoriei spre colonia de deportați în Siberia. Abia după nașterea fiului său, Zuleiha se aventurează în viață, luptând pentru fiecare zi de mâine, pentru fiecare moment de tandrețe sau pentru fiecare victorie personală, înfruntând nu numai vremea potrivnică, dar și oamenii potrivnici.

Plecând de la elementele culturii tătare, pe care autoarea alege să o detaileze în prima parte a romanului, unde suntem expuși la diferite elemente legate de obiceiuri, tradiții tătarăști, bucătărie tradițională, ritualuri de înmormântare, precum și de sacrificiu animalier, mitologie sau limbă, ajungem în a doua parte a romanului într-o colonie de culaci deportați în Siberia, unde tradițiile încep să se amestece, iar limba comuna devine limba rusă, pe care încet o vor învăța toate personajele. Este locul în care barierele culturale se deschid, prejudecățile sociale și etnice dispar, adevăratele valori umane rămânând cele mai importante: respectul indivizilor unii pentru ceilalți, sentimentul de familie, în ciuda inexistenței sângelui comun, supunerea în fața vieții și a morții și bucuria de a împărtăși aceleași emoții, în momentele importante pe care le trăiesc.

Un al doilea palier emoțional al romanului îl constituie povestea personajului masculin Ignatov, soldatul care îl ucide pe Murtaza, soțul Zuleihai. El este un comunist convins, care crede în ideologia ce i-a fost servită de superiorii săi, dar în sufletul căruia se duce o luptă acerbă, atunci când propriile emoții și atitudini față de nedreptate se confruntă cu pretențiile dure ale oficialităților. El devine comandantul convoiului de deținuți pe tot parcursul călătoriei cu trenul sau cu barca, se transformă în șeful coloniei de pe malul fluviului Angara, fiind responsabil de soarta acestor indivizi nedoriți de societate, luptându-se pentru supraviețuire alături de acești oameni, într-un colț de lume atât de puțin primitiv, cum este Siberia.

Totul se transformă într-un joc ironic al sorții, atunci când cele două personaje Ignatov și Zuleiha se îndrăgostesc, dar nu într-o iubire comună, pământeană, o iubire lumească între un bărbat și o femeie, ci o dragoste absurdă, între o brută dezumanizantă, a cărei personalitate se află la limita între înger și demon și o femeie aproape ireală, capabilă să treacă prin viață asemenea unui tanc, fără urme emoționale vizibile, dar care în adâncul inimii suferă, tânjește, visează, nu încetează să sperie, se avântă în lupta de supraviețuire și învinge.

Către ce deschide ochii, Zuleiha? Către sine. Eroina romanului descoperă că este capabilă să se transforme de-a lungul întregii experiențe existențiale, devenind

personajul învingător din finalul cărții: din tânăra care trece prin drama pierderii celor patru prunci abia născuți, a morții crude a soțului și a ororilor la care este supusă de-a lungul întregului drum inițiativ, ea devine femeia puternică, mama care dă naștere unui prunc în condiții inumane, dovedind o capacitate de supraviețuire aproape supraomenească, pentru ca în final să devină femeia de piatră, capabilă să suporte fuga din colonie a singurului său fiu, Iusuf, pe care îl urmărește cu privirea cum evadează din acea lume sordidă, care îi este Zuleihăi singura casă: “(...) – mama stă nemișcată, ca un stâlp de piatră, ca un trunchi de copac; cozile lungi îi flutură în vânt pe jumătate desfăcute” (Iahina, 2018: 414)

În personajul feminin are loc o metamorfoză, dictată de pierderi și înfrângeri, de victorii și satisfacții efemere, de evenimente mărunte sau mari, de iubirea nerostită pentru Ignatov, alături de care o regăsim la finalul romanului: “Zuleiha va păși încet, ignorând și timpul, și drumul, străduindu-se să nu respire, ca să nu-și sporească durerea. În poiana Rotundă va zori venind spre ea un om cărunț, gârbovit, cu baston. Ea și Ignatov se vor vedea unul pe celălalt și se vor opri – el la o margine a poienii, ea la cealaltă.

El își va da seama deodată cât de îmbătrânit este: ochii, care și-au pierdut agerimea, nu vor putea distinge nici ridurile de pe fața Zuleihăi, nici firele cărunte din părul ei. Și ea va simți că durerea care a umplut lumea n-a dispărut, dar a lăsat-o să respire”. (Iahina, 2018: 415)

Ideologia și dezvoltarea economică au fost motivele principale ale înființării sistemului Gulag, însă atrocitățile înfăptuite de cei care trebuiau să pună în aplicare planurile hotărâte la Moscova au determinat apariția atâtor drame similare celei prezentate de Guzel Iahina în romanul său. Printre întrebările pe care ni le punem și astăzi cu privire la utilitatea acestor Gulaguri ar fi: Ce rol au avut Gulagurile: de menținere a stabilității politice sau ca o formă de dezvoltare a infrastructurii Rusiei sovietice? Cum au făcut față oamenii, situației dificile în care s-au aflat? Ce tip de caracter uman a fost capabil să supraviețuiască Gulagului? Toate aceste întrebări își găsesc pe rând răspunsul în romanul lui Guzel Iahina, în persoana eroinei Zuleiha, tânăra de origine tătară, cu ochii verzi, precum apa fluviului pe malurile căruia și-a descoperit identitatea.

Bibliografie

- <https://www.wilsoncenter.org/blog-post/forging-hope-exile-interview-guzel-yakhina-author-zuleikha-opens-her-eyes>
- Guzel Iahina, *Zuleiha deschide ochii*, 2018, Editura Humanitas
- David Hasford, Pamela Jill Kachurin, Thomas Lamont, *GULAG: Soviet prison camps and their legacy*, National Park Service Davis Center for Russian and Eurasian Studies
- Edwin Bacon, *The GULAG at War – Stalin’s Forced Labour System in the Light of the Archives*, 1996, Palgrave MacMillan.
- Anne Applebaum, *Gulag a History*, 2004, London: Penguin.
- Oleg V. Khlevniuk, *Gulag from Collectivization to the Great Terror*, 2004, Yale University Press.

Proiecția femeii ca personaj în literatura universală

Florina LEZERIUC

Liceul Tehnologic „Anghel Saligny” Bacău

Rezumat

De-a lungul timpului personajul literar a evoluat, a cunoscut diverse modificări, fie în propria lui structură, fie prin raportare la contextul social, artistic și istoric al vremii: dacă în tragedia antică personajul este idealizat, rod al unirii eroului, ființă omenească, cu o zeitate, în clasicism personajul devine chiar personalitate, definit printr-o trăsătură constantă și dominantă de caracter, de obicei echilibrul, pentru ca ulterior revolta și spiritul de frondă să definească personajul excepțional pus în situații excepționale așa cum o face romantismul. Însă odată cu realismul, personajul literar capătă dimensiuni mai ample, trece de la faptic la psihologic, căci realismul propune sondarea vieții interioare a personajului, și mai ales metamorfoza lui psihologică, schimbare pe care o regăsim și în noul roman, în cel modern, care tratează personajul prin comparația interior-exterior, urmărind felul în care se reflectă faptele externe în conștiința personajului. Personajele feminine ce ilustrează valori morale, etice și estetice perene, care se revarsă dincolo de spațiul cultural și timpul istoric în care au luat naștere, irupând în universalitate sunt proiectate în epopeile grecești Iliada și Odiseea atribuite legendarului Homer. Elena, cea de care se îndrăgostește Paris, fiul lui Priam, este un etalon de frumusețe feminină, care îl atrage pe acesta într-o iubire mistuitoare, fără leac, chiar dacă ea este soția lui Menelau. Conflictul ilustrează un război care a durat zece ani, purtat din cauza acestei femei, ideal de frumusețe feminină, grație și gingășie dedicată exclusiv obiectului pasiunii sale, căreia îi sacrifică totul: rang, prestigiu, siguranța unei existențe călduțe, monotone, fiind parte a unui cuplu care trăiește intens pasiunea hrănită din ea însăși.

După cum ontogeneza repetă filogeneza, tot astfel literatura română repetă, în evoluția ei, etapele evoluției din literatura universală, cu particularitățile și specificitatea care o individualizează firește. Literatura română s-a dezvoltat relativ târziu, avându-și rădăcinile în scrierile religioase, în cultura scrisă, în genere. Dar, ca și în literatura universală, personajul feminin preocupă pe întemeietorii români încă din zorii acesteia.

Cuvinte cheie

Feminitate, arhetip, mitic, psihologic, personaj, personalitate

Ipostaze feminine în literatura română și universală

Personajul feminin a reprezentat o preocupare a artiștilor cuvântului la fel de veche ca literatura universală însăși. Cele mai multe dintre acțiunile zeilor, semizeilor, eroilor miturilor din cele mai vechi mitologii universale au fost

potențate, stimulate de personaje feminine, motivând tot mai convingător constatarea că în spatele celor mai mulți bărbați de succes se găsesc femei puternice care îi motivează și-i stimulează în vederea realizării obiectivelor pe care și le propun.

Având în vedere această perspectivă, observăm că personajul feminin se conturează complex, pe de o parte izolat în spațiul restrâns al familiei și al rolurilor impuse, iar pe de altă parte încorsetat de stereotipia romantică a femeii muză, înger, demon, iubită sau amantă. Deși rolul femeii ca mamă va rămâne o dominantă a personajelor feminine, identitatea culturală se nuanțează pe măsură ce se amplifică procesul de emancipare a femeii în plan social și de perfecționare a metodei realiste în plan ficțional. În perioada interbelică se conturează imaginea femeii emancipate, iar feminitatea depășește universul domestic și devine importantă în societate, marcând o mentalitate în schimbare, care încă oscila între tradiție și modernitate, oferind noi ipostaze ale femeii în spațiul românesc, așa cum se proiectează și în opera camilpetresciană.

Proiecția femeii ca personaj în literatura universală

Personajele feminine ce ilustrează valori morale, etice și estetice perene, care se revarsă dincolo de spațiul cultural și timpul istoric în care au luat naștere, irupând în universalitate sunt proiectate în epopeile grecești *Iliada* și *Odiseea* atribuite legendarului Homer. Elena, cea de care se îndrăgostește Paris, fiul lui Priam, este un etalon de frumusețe feminină, care îl atrage pe acesta într-o iubire mistuitoare, fără leac, chiar dacă ea este soția lui Menelau. Conflictul ilustrează un război care a durat zece ani, purtat din cauza acestei femei, ideal de frumusețe feminină, grație și gingășie dedicată exclusiv obiectului pasiunii sale, căreia îi sacrifică totul: rang, prestigiu, siguranța unei existențe călduțe, monotone, fiind parte a unui cuplu care trăiește intens pasiunea hrănită din ea însăși.

Un alt personaj feminin remarcabil al epopeii este Andromaca, soția lui Hector, alt fiu al lui Priam, care se caracterizează printr-o personalitate complexă, dezvăluindu-se în multiple ipostaze: femeie îndrăgostită, soție iubitoare, mamă exemplară, simbolic fiind episodul despărțirii de soțul său.

Penelopa, personaj literar exponențial din *Odiseea*, ilustrează cel mai convingător opinia potrivit căreia Homer este un fin cunoscător al sufletului femeii, eroina simbolizând devotamentul și spiritul de sacrificiu animate de dragostea necondiționată față de soțul său, ceea ce o aseamănă cu Antigona, eroina caracterizată prin sensibilitate, feminitate și capacitate de dăruire.

Pe de altă parte, temperamentul vulcanic și spiritul vindicativ al femeii rănite în cele mai profunde sentimente este revelat în *Cântecul Nibelungilor* care sondează psihologia abisală a femeii din nordul continentului.

De dincolo de hotarele Europei, din exoticul Extrem Orient, din misterioasa Indie, își propagă ecourile Sakuntala, personaj eponim al poemului dramatic al miticului poet Kalidasa, simbol feminin ce cucerește prin delicatețea și gingășia sentimentelor exprimate, prin devotament și dăruire, prin sensibilitate și puritate.

Cititorul din spațiul cultural european se confruntă cu sensibilitatea orientalului, cu percepția mitică, concret senzorială a acestuia în opoziție cu cea conceptuală, abstractă care definește spațiul cultural occidental, un exemplu elocvent în acest sens fiind *Maitreyi* al lui Mircea Eliade.

Concomitent cu evoluția literaturii universale, tipologia personajului feminin se diversifică, procedeele artistice sunt tot mai rafinate, invadează toate genurile literare, generează apariția unor noi specii (Beatricii și Laurei îndrăgite de Dante și, respectiv, Petrarca, literatura universală le datorează apariția sonetului). Eliberată de dogme și constrângeri, literatura oferă noi ipostaze ale condiției umane, se orientează către investigarea psihicului, a trăirilor abisale, anticipând evoluția ulterioară a întregii literaturi moderne.

Modele de investigare a psihologiei personajelor feminine oferă spectatorilor și cititorilor marele William Shakespeare, prin Julieta și Lady Macbeth. Dacă prima este expresia devotamentului și spiritului de sacrificiu pentru care iubirea și împlinirea ei este mai presus de viață, la polul opus se situează tipologia personajului feminin ilustrat de Lady Macbeth care întruchipează efectul devastator al setei de putere și mărire, pentru care e capabilă de cele mai abominabile fapte, ajungând până la asasinat.

În literatura secolului al XIX-lea două personaje se intersectează printr-un destin, cel puțin aparent, asemănător: Emma Bovary și Anna Karenina, așa cum afirmă și George Călinescu în ce o privește pe Anna: “cazul ei are[...]multă asemănare cu acela al dnei Bovary, nemulțumită și aceasta de soțul ei.” (Călinescu 1967: 561) Ambele provin dintr-un mediu cu norme sociale impuse, din înalta societate din Rusia, respectiv din mica burghezie franceză, și de aceea, aspirațiile le falsifică perspectiva asupra realității încât se revoltă împotriva robiei morale, încercând să evadeze prin iubire.

Dintr-un univers tenebros, populat de pulsuniile irezistibile ale inconștientului abisal, vine Therese Raquin-personajul romanului cu același al lui Emile Zola, care ilustrează fața negativă a femeii, fiind și ea capabilă de crimă, ca apoi să se sinucidă, găsindu-și corespondentul în teribila Lady Macbeth, sfârșind la fel ca aceea.

Cu mult înainte de feministele previziuni ale Virginiei Woolf (1929), Eugen Lovinescu sesiza un fenomen ce avea să determine o profundă schimbare în conștiința omenirii: „Ne îndreptăm cu siguranță spre feminismul integral, așa că urmașii noștri vor trăi sub regimul egalității totale. Inevitabilului ne închinăm. Sunt însă romancierii care-și închipuie că numai în ziua când femeile vor avea toate drepturile își vor da seama de ceea ce au pierdut, întrucât podoaba lor cea mai mare era tocmai în neegalitate și în lipsa de drepturi, și cu farmecul fragilității au cucerit lumea.”

Ipostaze feminine simbolice în literatura română

După cum ontogeneza repetă filogeneza, tot astfel literatura română repetă, în evoluția ei, etapele evoluției din literatura universală, cu particularitățile și specificitatea care o individualizează firește. Literatura română s-a dezvoltat relativ

târziu, avându-și rădăcinile în scrierile religioase, în cultura scrisă, în genere. Dar, ca și în literatura universală, personajul feminin preocupă pe întemeietorii români încă din zorii acesteia.

Una din primele evocări remarcabile a unui personaj feminin poate fi identificată în *Didahiile* mitropolitului Țării Românești, Antim Ivireanul. Mitropolitul o evocă pe Sara, soția lui Avram, personaj biblic, reliefând aptitudinile ei de gospodină, atitudinea responsabilă față de îndatoririle ei de soție, caracterizată indirect ca fiind harnică, pricepută, dar se conturează la fel și prin comparație cu femeile din protipendada epocii, “muierile acum”: „Ia scoate mâna Sarei! O văd plină de coca. Scoate și mâna unei muieri de acum! o văd plină de inele și de scule.”

Paradoxal, acest tip de portret feminin este superior celor întâlnite ulterior, în operele pionerilor literaturii române, în romanele lui D. Bolintineanu (*Manoil și Elena*)-tributare modelelor străine și afectate sub raport stilistic de neajunsurile unei limbi literare în curs de sedimentare.

De un contur mai ferm, un relief stilistic mai nuanțat beneficiază personajele feminine ale romanului lui Duiliu Zamfirescu din ciclul Comăneștenilor (Sașa Comăneșteanu, Tincuța Murguleț - prima remarcabilă prin complexitate, îmbinare între feminitate, sensibilitate și fermitate nelipsită, cealaltă întrupare a conduitei adolescente, trăind un basm cu feți-frumoși).

Unui plan artistic superior îi aparțin personajele feminine din literatura marilor clasici din a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Tipologia se diversifică, mijloacele expresivității artistice devin mai nuanțate, mai subtile.

Personajelor feminine ale lui Ion Luca Caragiale (Mița Baston, Veta, Zița, Zoe) care se încadrează în tipologii distincte, inconfundabile, precis delimitate (tipul cochetei, tipul adulterinei), li se alătură două personaje feminine ce ilustrează în chip desăvârșit ipostaza maternă a femeii: Smaranda Creangă și Mara Bârzovanu; prima este evocată dintr-o perspectivă de excepție căci autorul reușește într-o manieră miraculoasă să se identifice cu vârsta la care imaginea i s-a fixat în memorie – copilăria - moment în care mama apare ca un demiurg, capabilă să facă minuni, dar și plină de duioșie, afecțiune și dragoste față de copii; cea de-a doua, personajul din romanul *Mara* al lui Ion Slavici se conturează tot prin relațiile pe care le stabilește cu copiii săi, Persida și Trică, pentru care se dovedește a fi capabilă de mari sacrificii, chiar dacă la un moment dat, chibzuința ei financiară deviază spre avariție, acumularea de bani (măsura prestigiului) prevalând asupra iubirii materne. În cele din urmă Mara triumfă, bucurându-se de amândouă deopotrivă.

La polul opus se situează Ana-personaj feminin al romanului *Ion* de Liviu Rebreanu. Ea ilustrează tipologia “femeii obiect”, verbul cel mai potrivit ce i se poate asocia fiind “a folosi”, “a utiliza”, căci la atât se reduce condiția ei. La această concluzie ajunge Călinescu, evocând personajul: „Într-o societate țărănească femeia reprezintă două brațe de lucru, o zestre și o producătoare de copii. Odată criza erotică trecută, ea încetează de a mai însemna ceva prin feminitate.” (Călinescu 1982: 732)

Este tipul *femeii liană*-care nu poate exista decât în măsura în care are alături un bărbat capabil s-o protejeze, să-i ofere certitudini, asemănându-se din această perspectivă cu cealaltă Ana, eroina nuvelei *Moara cu noroc* a lui I. Slavici.

Dintr-un cu totul alt aluat este plămădită Vitoria, protagonista romanului *Baltagul* de Mihail Sadoveanu, care, deși aparține aceluiași univers rural ca și personajele menționate anterior, se conturează ca un personaj rotund, complet și complex, însumând trăsături de femeie îndrăgostită, mamă grijulie și gospodină desăvârșită. Își cunoaște îndatoririle morale și materiale și le îndeplinește cu strictețe, întreaga ei existență fiind guvernată de tradiții ale colectivității în care trăiește, iar Călinescu spune că „nu e o individualitate, ci un exponent al speței.” (Călinescu 1982: 629)

Literatura română oferă desigur, numeroase alte personaje feminine remarcabile: Mini, Sia, Ada Razu din romanele H. Papadat-Bengescu, enigmatică Dona Alba, femeia fatală din romanul lui Gib Mihăescu, etc, evidențiind o paralelă cu literatura universală, circulația motivelor, tipologiilor, mijloacelor de exprimare artistică. Așa cum se poate observa din critica de specialitate, imaginarul despre femeie s-a conturat prin două repere: femeia – muză, divinizată și sursă de inspirație pentru poeți, gânditori, filozofi, și femeia – demon, cea care poartă pe umeri povara rolului nefast al Evei, așa cum afirmă poetul elvețian Eggis: „Femeia e o fiară situată între înger și demon, la 40 de grade deasupra latitudinii masculine și la două grade sub tot ceea ce se apropie mai mult de Ecuatorul lui Dumnezeu.” (Ciupală 2003)

A aborda personajul feminin dintr-o singură perspectivă înseamnă a-l “ciunti”, pentru că misterul feminin nu poate fi disociat, el se supune unei analize atât literare, dar și sociologice, științifice, psihologice, care să urmărească metamorfoza de la ideal feminin la femeie. Eternul – feminin este un arhetip psihologic sau un principiu care idealizează conceptul imuabil al femeii, așa cum afirmă și Goethe în *Faust*:

„Tot ce este vremelnic e numai simbol
Ce este chip îndoielnic aici s-a împlinit
Nespusul deplinului izbândeii
Etern femininul ne înalță în tărie.” (Goethe, 1955)

Plecând de la premisa că femeile și bărbații sunt esențialmente diferiți, ba chiar că femeile sunt inferioare bărbaților, Simone de Beauvoir considera *eternul feminin* ca un mit patriarhal care prezintă femeile ca pe corpuri pasive erotice, care dau viață și hrănesc, dar sunt incapabile să acționeze și să experimenteze. Așa cum apar încă din Antichitate, arhetipurile feminine întruchipate de zeițe, sunt mai aproape de sufletul lumii, predestinate încă din primele scrieri, să aibă un rol esențial în modelarea lumii. Oricât ar diminua unii sau alții statutul femeii, oricât s-ar schimba societățile și indiferent de cât misoginism încapă în realitate sau în creațiile de orice tip, femeia este viitorul omului.

De aceea, personajele din cele două romane de referință ale lui Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* și *Patul lui Procust*, se conturează și individual, ele nu pot exista fără raportarea la o imagine feminină, orice personaj masculin ființează în funcție de o femeie, care coincide sau nu

idealului de feminitate. Pierre Teilhard de Chardin vedea în femeie însuși numele iubirii, referindu-se și la cea mai importantă dintre femei-Fecioara-Mamă devenită Maica Domnului, care este cea mai desăvârșită încarnare a ideii de feminitate. „Femininul autentic și pur este, prin excelență, o Energie luminoasă și castă, purtătoare de curaj, de ideal, de bunătate – preafelicita Fecioara Maria. El o salută drept Perla Cosmosului, o adevărată Demeter. Femininul simbolizează forța atractivă și cea care unește ființele. Eu sunt atracția prezenței universale și zâmbetul ei multiplu. În ea au văzut sfinții părinți „vas duhovnicesc”, „poarta cerului”, „steaua dimineții”, „chivot al legii” și „trandafir tainic” („rosa mystica”), referindu-se la Fecioara -Mamă care este cea mai desăvârșită încarnare a ei.” (<http://www.teilhardforbeginners.com>)

De pildă, personajele feminine ale romanelor lui Camil Petrescu se definesc prin perspectiva din care alegem să le supunem analizei; despre relația personajului narator cu femeia, G. Călinescu crede că “Gheorghidiu însuși [...] nu cunoaște femeia și nu o poate stăpâni, iar femeia îl face să sufere. Deci e vorba mai puțin de analiza geloziei, de cazul unui inadapdat la viața erotică, ci de un infirm.” Adevărat, doar ca infirmitatea e de altă natură decât presupune G. Călinescu. Criticul este convins că “bărbatul iubește femeia și este rob ei, dar e în stare în același timp s-o observe, se umple de cea mai animalică gelozie, putând să se scruteze însă pe sine. Eroul e operator și pacient, impulsiv și lucid”. Mai aproape de adevăr ar fi constatarea că Gheorghidiu nu iubește, aceasta ar fi infirmitatea lui, ci se iubește numai pe sine, iar relațiile lui cu femeia sunt condiționate de acest raport de dependență. El pretinde femeii supunere și admirație necondiționată față de el; orice abatere, cel mai mic semn de nesupunere sau independență al acesteia îl exasperează, declanșează o gelozie maladivă. Iubire absolută înseamnă pentru Ștefan dependență absolută, a iubi este echivalent cu a satisface orgoliul bărbatului. La baza iubirii sale pentru Ela stă orgoliul, orgoliul de a se ști iubit (nu de a iubi, nota bene): „[...]deși nu-mi plăcea, începusem totuși să fiu măgulit de admirația pe care o avea mai toată lumea pentru mine, fiindcă eram atât de pătimăș iubit de una dintre cele mai frumoase studente și cred că acest orgoliu a constituit baza viitoarei mele iubiri.” (Petrescu 1962: 25)

Bineînțeles acest demers de a încadra personajul feminin în arhetipuri nu poate fi lipsit de perspectiva pe care o oferă Carl Gustav Jung prin cele două concepte de *anima* și *animus*: *anima* însumează tendințele psihologice feminine ale sufletului bărbatului, în timp ce *animus* echivalează cu raportarea femeii față de bărbat printr-o imagine inconștientă, astfel *animus* și *anima* se află într-o permanentă interdependentă, unul fiind reflectarea celuilalt ca într-o oglindă. Evident că este vorba despre o abordare psihologică ce își are originea în mitul androgenului, respectiv în dorința oamenilor de a-și găsi jumătatea, de a reface cuplul primordial, cel al lui Adam și Eva, iar în romanul *Ultima noapte...* Ștefan Gheorghiu formulează aceasta aspirație a sa chiar din primele rânduri ale poveștii de iubire: „Simțeam că femeia aceasta era a mea în exemplar unic, ca eul meu, ca mama mea, că ne întâlnisem de la începutul lumii, peste toate devenirile, amândoi, și aveam să pierim la fel amândoi.” (Petrescu 1962: 43)

La rândul lor, personajele feminine sunt receptate și conturate cu aceeași unitate de măsură: *Yin* și *Yang*, femeia e anima cu latura erotică, iar bărbatul e animus care vrea să raționeze: Ela Gheorghidiu e plină de erotism, senzualitate, se dăruiește necondiționat, în timp ce Ștefan supune tot ce trăiește unei atente analize psihice, care capătă deseori proporții gigantice, deși pleacă de la nimicuri și suferă modificări în conștiință: „Astăzi, când le scriu pe hârtie, îmi dau seama, iar și iar, că tot ce povestesc nu are importanță decât pentru mine, căci nu are sens să fie povestite. Pentru mine, însă, care nu trăiesc decât o singură dată în desfășurarea lumii, ele au însemnat mai mult decât războaiele pentru cucerirea Chinei...căci singura existență reală e cea a conștiinței.” (Petrescu 1962: 385)

Drama personajelor camilpetresciene vine tocmai din neputința de a-și găsi jumătatea, și nu fiindcă ea n-ar exista, ci nu o găsesc în forma în care ei o imaginează („Prăbușirea mea lăuntrică era cu atât mai grea, cu cât mi se rupsesse totodată și axa sufletească”), căci femeia la Camil Petrescu este produsul fanteziei și ipotezelor bărbatului, supus judecăților sale, prejudecăților, concepțiilor și aspirațiilor care îl domină. Astfel, arhetipul care ia naștere în minte prin asocierea imaginii tatălui cu a mamei, prin tipul relației cu aceștia tinde să influențeze și tiparul pe care maturul îl caută mai târziu din dorința de a reface perfecțiunea ideală, paradisiacă.

În momentul în care acest demers eșuează („Acum toată nevoia de ea, comprimată în mine, se rezolvă într-o otravă a întregului organism, înăuntru.”), personajele masculine camilpetresciene au tendința de a blama pe cele feminine, pe care le consideră inferioare, incapabile să înțeleagă o inteligență superioară ca a lor, însă asta nu diminuează cu nimic drama lor sufletească. Trebuie doar să precizăm că din această perspectivă nu putem avea o imagine corectă a femeilor din romane, pentru că ea e permanent deformată de arhetipul care modelează psihicul masculin. Așa cum Ema Jung afirma: „ceea ce trebuie să învingem noi, femeile, în relație cu animus nu este mândria ci lipsa de încredere în noi înșine și rezistența inerției. Pentru noi problema nu se pune în a ne mai micșora, ci în a ne ridica .” (Jung, E 1978)

Bibliografie

1. Petrescu, C. (1982). *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, București, Editura pentru Literatură
2. Petrescu, C. (1963). *Patul lui Procust*, București, Editura pentru Literatură
3. Călinescu, G. (2003) *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București, Ed. Semne
4. Jung, E. (1978). *Animus and Anima*, Dallas, Texas, Spring Publications
5. Ciupala, A. (2003). *Femeia în societatea românească a secolului al XIX-lea* (2003), București, Ed. Meridiane

◆ FOREIGN LANGUAGE TEACHING ◆

Geschlechterrollen im DaF-Unterricht. Eine Analyse der Serie Planetino.

*Ana-Maria NEACȘU
USAMV Bukarest*

Abstrakt

Fremdsprachen helfen sowohl Erwachsenen, als auch Kindern ihre kulturellen und persönlichen Grenzen zu erweitern. Sie können neue Horizonte eröffnen, indem Menschen neuen Kulturen ausgesetzt werden. Was passiert aber wenn Kursbücher eine stereotypische Welt darstellen, woraus die Kinder lernen welche Rollen jedem Geschlecht zugeschrieben werden? Meine Recherche legt die Stereotypen in der Serie Planetino vor, und inwieweit den Lernenden Geschlechterrollen als etwas Dauerhaftes dargestellt werden.

Schlüsselwörter

Keywords: Deutsch, Deutsch als Fremdsprache, Kinder, Kursbücher

1. Einleitung

Heutzutage hat Deutschland dank seiner Wirtschaft und Offenheit ein positives Image auf der Welt. Man lernt Deutsch, um bessere Arbeitsplätze zu finden, um einen Vorteil vor anderen Kandidaten zu haben und um mehr Geld zu verdienen. Anstatt von Englisch, das man für touristische Zwecke lernt, positioniert sich die deutsche Sprache im wirtschaftlichen und beruflichen Raum. Immer mehr Personen wandern nach Deutschland ein, sowohl aus Europa, als auch aus den arabischen Ländern, damit dorthin ein besseres Leben für sich selbst zu bilden. Laut einer Studie, die 2018 veröffentlicht wurde, wanderten 2017 1.551.000⁷¹ Menschen nach Deutschland ein. Die meisten kamen aus Rumänien (73.000), Syrien, Polen, Kroatien und Bulgarien⁷².

An diese Realität mussten auch die Lehrpläne der Schulen und Universitäten anpassen. Immer mehr Eltern möchten, dass ihre Kinder Deutsch lernen, vorzugsweise so jung wie möglich. 23.000 rumänische Schüler lernen zurzeit Deutsch, 23% mehr als 2010, obwohl in dieser Periode hat sich die gesamte Anzahl der rumänischen Schulbevölkerung vermindert⁷³. Es gibt deswegen sowohl

⁷¹ <https://www.dw.com/ro/anul-trecut-in-germania-au-venit-mai-multi-romani-decat-sirieni/a-45896884>, zuletzt zugegriffen am 10.09.2019.

⁷² <https://www.dw.com/ro/anul-trecut-in-germania-au-venit-mai-multi-romani-decat-sirieni/a-45896884>, zuletzt zugegriffen am 10.09.2019.

⁷³ <https://ziarullumina.ro/educatie-si-cultura/tot-mai-multi-elevi-studiaza-in-limba-germana-98366.html>, zuletzt zugegriffen am 10.09.2019.

öffentliche Schulen, wo man Deutsch als Fremdsprache für 2, 4 oder 6 Stunden pro Woche unterrichtet, als auch öffentliche und Privatschulen, wo Kinder Deutsch als Zweit- oder Muttersprache lernen können. Die rumänischen Universitäten bieten insgesamt 82 Studienprogramme auf Deutsch⁷⁴ an, so dass Studenten eine attraktivere Qualifizierung erwerben können.

2. Forschungsumfang

In diesem Kontext bezieht sich meine Arbeit mit den Geschlechterrollen, die anhand der deutschen Lehrbücher übermittelt werden. Für meine Recherche habe ich die Serie Planetino 1, 2 und 3 vom Hueber Verlag, für Kinder zwischen 8 und 11 Jahren alt analysiert. Ich habe die Übungen mit männlichen und weiblichen Figuren, sowohl inhaltlich, als auch bildlich analysiert, um folgende Fragen zu beantworten:

1. Gibt es vordefinierte Rollen für Frauen und Männer, bzw. Jungen und Mädchen?
2. Gibt es eine bestimmte Art von Tätigkeiten, die Frauen und Männern, bzw. Jungen und Mädchen zugeschrieben werden?

3. Wissenschaftlicher Hintergrund

Im Rahmen der Bildungsentwicklung haben verschiedene Forscher den Einfluss der Verwendung von einem oder anderen Lehrbuch schon seit den 70er Jahren studiert. Allerdings beschäftigen sie meistens mit englischen Schulbüchern, da Englisch so viel unterrichtet wird. Deutsche Kursbücher wurden bisher soweit ich absehen kann größtenteils ignoriert. Deswegen betrachte ich als wichtig ein solches Thema zum Vordergrund zu bringen.

Für diejenigen, die Deutsch außer den DACH-Ländern und irgendwelche andere Sprache in einem anderen Land als dem der Muttersprachler lernen, fungiert die Schule oder das Sprachzentrum, wo der Kurs stattfindet, als Hauptvermittler sowohl der Sprache im Ganzen, als auch der sogenannten Landeskunde. Hartmann und Judd (1978: 383) beschreiben das Sprachlernen als ein Verfahren des Kulturerwerbs. Man kann Landeskunde und Sprache nie wirklich trennen, da sie einander ständig beeinflussen und bestimmen⁷⁵.

Das bietet uns einen großzügigen Rechercheraum, um festzulegen, was man als typisch Deutsch betrachtet und welche Darstellungen der deutschsprachigen Länder den Lernenden übertragen werden. Natürlich kann man in dieser Art und Weise die Stereotypen über die Deutschen studieren, welche Kenntnisse über

⁷⁴ <https://rumaenien.diplo.de/ro-ro/themen/kultur/-/2173074>, zuletzt zugegriffen am 10.09.2019.

⁷⁵ „Language learning is necessarily a culture-learning process. (...) It is neither possible nor desirable to separate the linguistic aspects of a language from its surrounding culture; on the contrary, the presentation of culture in language classes is usually set forth as an explicit goal” Hartman, P. und Judd, E. (1978). *Sexism and TESOL Materials*. *TESOL Quarterly* 12 (4): 383-393.

Deutsch-Muttersprachler zum Vorschein kommen, trotzdem hat die vorliegende Arbeit einen anderen Zweck.

Da in der Grundschule die Kinder ihr Selbst- und Weltbild entwickeln und sie fast 30 Stunden pro Woche in der Schule verbringen, ist es wichtig festzulegen, welche Perspektiven über die Geschlechterrollen sie erwerben. Durch Perspektiven bezeichne ich in diesem Rahmen die Anschauungen über die sogenannten weiblichen und männlichen Aktivitäten, die aus den deutschen DaF-Lehrbüchern herausgezogen werden können. Zu diesem Zweck habe ich die Bilder der Jungen und Mädchen in den obengenannten Lehrbüchern und den textuellen Inhalt von verschiedenen Übungen analysiert. Ich interessierte mich für die Tätigkeiten, die meistens mit Jungen oder Mädchen assoziiert werden, um die verschiedenen Stereotypen in Bezug auf männlichen oder weiblichen Figur zu beobachten und für die beruflichen Positionen in denen sich die Männer und Frauen dieser Lehrbücher befinden.

4. Geschlecht und Geschlechterrollen

Das Geschlecht definiert man nicht nur mithilfe des Unterschieds zwischen Männern und Frauen, sondern auch durch die Aufteilung und sozialen Wert der Männlichkeit und Weiblichkeit (Blackstone, 2003: 3356). Frank und Treichler (1989) leiten auch die gemeinschaftliche Kultur als Schöpferin der Geschlechterrollen ein. Das Geschlecht stellt auch die sozialen Erwartungen, Regeln und Normen, die an Männlichkeit und Weiblichkeit verliehen werden, dar (Holmes, 2009:18). Der Terminus Vergeschlechtlichung definiert Geschlechterrollen, und zwar was Männer und Frauen, Jungen und Mädchen beruflich und sozial tun (Sunderland 1994, p. 2). In diese Richtung zeigen Freeman und McElhinny (1996:261), dass die Schule eine Einrichtung ist, wo Kinder ihre soziale Identität zueinander verstehen. Singh (1998) betont die Bedeutung von richtigen Repräsentationen der Jungen und Mädchen, da Bücher den Kindern helfen können ihre Geschlechteransichten und -annahmen wieder zu analysieren. Darüber hinaus können sie in dieser Art und Weise auch egalitäre Geschlechter Einstellungen entwickeln⁷⁶.

In Rumänien wurde schon 2004 eine Analyse der schulischen Lehrbücher durchgeführt. Laut der Studie sind die rumänischen Kursbücher voll mit Klischeevorstellungen. In den meisten Situationen sind die männlichen Figuren anwesend im öffentlichen Raum. Sie haben sowohl wichtige historische, politische, soziale und wirtschaftliche Rollen, als auch körperlich anstrengende Arbeiten. Darüber hinaus wird den Männern eine wesentliche Eigenschaft auch auf der kulturellen und forschenden Ebene verliehen. Im Vergleich zu den männlichen

⁷⁶ „Books containing images that conflict with gender stereotypes provide children the opportunity to re-examine their gender beliefs and assumptions. Thus text can provide children with alternative role models and inspire them to adopt more egalitarian gender attitudes.” Singh. M. (1998). *Gender issues in children's literature*. <https://www.ericdigests.org/1999-3/gender.htm>, zuletzt zugegriffen am 10.09.2019.

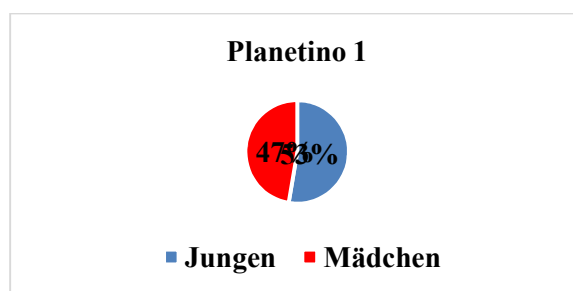
Charakteren sind die weiblichen Charaktere im öffentlichen Raum sehr wenig aktiv. Sie sind insbesondere im privaten Raum tätig. Die Frauen kochen, waschen, gießen die Blumen, füttern die Kinder und Tiere, spinnen oder stricken. Die weiblichen Figuren sind auch eher emotional, halten Normen ein, sind abergläubisch und gläubig.⁷⁷

Das beschränkt sich nicht trotzdem nicht nur auf Rumänien. Ernst (1995) und Simpson und Masland (1993) beschreiben die männlichen Figuren aus amerikanischen Kinderbüchern als stark, abenteuerlustig, unabhängig und fähig. Sie sind eher Kämpfer, Abenteurer und Retter. Frauen auf der anderen Seite sind süß, naiv, konformieren sich und sind abhängig. Darüber hinaus sind sie eher Hauswartinnen, Mütter, Prinzessinnen und Damen in Not. In diesem Sinn ist es sehr wichtig welchen Bildern die Kinder täglich ausgesetzt werden. Schulbücher können Ihnen helfen entweder die alten Stereotypen weiterleiten, oder auf sie verzichten, um eine neuere, weltoffenere Gesellschaft zu schaffen.

5. Die Analyse der Serie Planetino

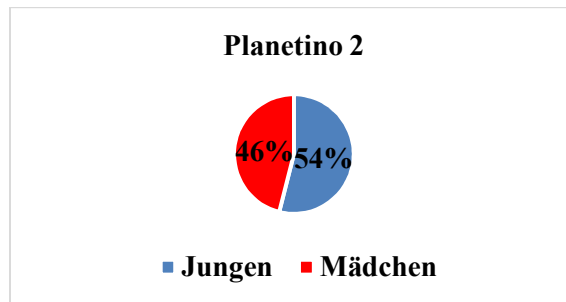
5.1 Quantitative Analyse

Die quantitative Analyse der ausgewählten Serie schließt die Übungen ein, die von einer Zeichnung oder einem Foto mit Kindern begleitet werden. Dabei habe ich die Übungen gezählt, die Jungen und/oder Mädchen enthalten. In Planetino 1 habe ich insgesamt 101 Übungen mit Kinderzeichnungen oder -fotos gezählt. Darunter gibt es 82 Mädchen und 91 Jungen, d.h. 47% Mädchen und 53% Jungen (Grafik 1). Diese Prozente ändern sich nur geringfügig weiter. D.h. in Planetino 2 gibt es 46% Mädchen und 54% Jungen (Grafik 2) mit einer gesamten Anzahl von 88 Übungen, darunter 58 mit Mädchen und 68 mit Jungen. Planetino 3 beinhaltet auf der anderen Seite 65 Übungen, 45 mit Mädchen und 62 mit Jungen (Grafik 3). Das ist die geringste Anzahl von Mädchendarstellungen und der größte Unterschied zwischen der Anwesenheit der zwei Geschlechter in dieser Serie.

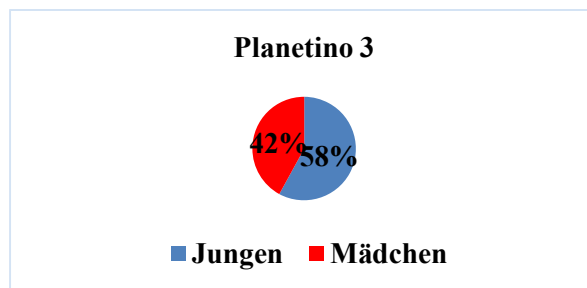


Grafik 1: Anzahl von Jungen und Mädchen in Planetino 1.

⁷⁷ Balica M., Fartusnic C., Horga I., Jigau M. und Voinea L. (2004). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*, Bukarest: MarLink Verlag. S. 52.



Grafik 2: Anzahl von Jungen und Mädchen in Planetino 2.



Grafik 3: Anzahl von Jungen und Mädchen in Planetino 3.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Kinderbilder meistens sowohl Jungen, als auch Mädchen enthalten. Trotzdem erscheinen diese Unterschiede, weil manche Übungen geschlechterorientierte Tätigkeiten⁷⁸ darstellen, deswegen beobachtet man manchmal entweder Fotos mit einer Gruppe von Mädchen (beim Einkaufen, z.B.), oder von Jungen (beim Fußball oder Computer spielen). Die Tätigkeiten werde ich aber später im Laufe der Arbeit analysieren.

5.2 Qualitative Analyse

Neben der gesamten Anzahl von Jungen und Mädchen kann man weiter auch die Tätigkeiten der Kinder auswerten. Mädchen spielen eher mit Puppen und sind ordentlich, während Jungen bevorzugen Computerspiele oder Fußball. Figur 1 zeigt z.B. zwei Mädchen beim Einkaufen, die sich in der Spielabteilung befinden. Eine von ihnen freut sich über die Puppen und die Puppenkleider, während die andere erklärt, dass sie keine Puppenfan ist, sondern eher Fußballspielerin. Interessant ist es zu beobachten, dass das puppenorientierte Mädchen ein rosa T-Shirt und einen Rock trägt, während das andere Hose trägt.

⁷⁸ Aus der Perspektive der Autoren.



Fig. 1: Planetino 1, S. 56



Fig. 2: Planetino 2, S. 19

Jungen wollen nicht einkaufen, sie finden das blöd und uninteressant. Deshalb bevorzugen sie Fußballspiele, wie etwa in Figur 2. Zwei Jungen spielen Fußball, ein Mann sieht sie auf der Straße, tritt beim Spiel ein, aber der Ball zerbricht ein Fenster. Natürlich wird die Person in der betroffenen Wohnung, eine Frau, böse und stört das Spiel. Auch in Figur 3 spielen nur Jungen Fußball, während in Figur 4 spielen sie am Computer, aber auch ein Fußballspiel.



Fig. 3: Planetino 1, S. 61



Fig. 4: Planetino 1, S. 61

Was die Berufe betrifft, haben die Schüler im Kursbuch immer nur eine Lehrerin, da der Lehrer nur Sport unterrichtet. Wenn die Kinder aber krank sind und zum Arzt gehen oder der Arzt bei ihnen zu Hause vorbeikommt, besuchen sie nur einen Mann, nie eine Ärztin (Figuren 5 und 6).



Fig. 5: Planetino 2, S. 12

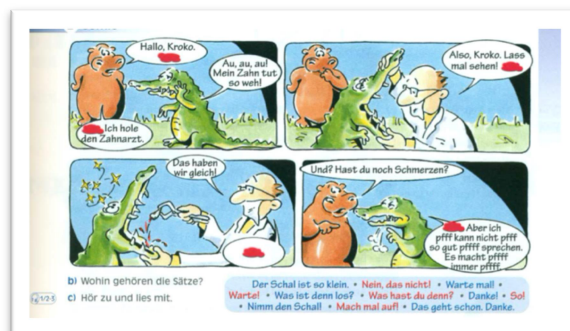


Fig. 6: Planetino 2, S. 6

Zum Thema Geschlechterrollen in der Familie oder zwischen Freunden, gibt es Beispiele in allen drei Kursbüchern, am Ende, in dem Theaterinhalt. In der ersten Serie lernen die Schüler über den König Adalbert und das Gespenst. Genauso wie in den meisten Märchen, hat der König die größte Verantwortlichkeit über das Land und die Königin spielt eine sekundäre Rolle (siehe Figur 7, dritte Strophe): „der König hat so viel zu tun“, die Königin hilft ihm so gut wie sie kann.



Figur 7: Planetino 1, S. 75.

Im zweiten Kursbuch der Serie lesen die Kinder über Hans im Glück. Die Autoren umschreiben das Märchen und ein neuer Text ergibt, zwar Hansi (Figur 8). Hansi ist ein Junge, der für seinen Geburtstag einen CD-Player bekommt. Er tauscht das Geschenk mehrmals mit seinen Freunden – immer wieder Jungen – und bekommt ein Radio, einen Gameboy, einen Ball, ein Spiel und am Ende ein Heft. Solche Sachen werden im Rahmen der Serie als Jungensachen dargestellt. Mädchen bekommen für ihren Geburtstag Puppen, Kleidung, Bücher oder Tiere.



Fig. 8: Planetino 2, S. 80

Das dritte Kursbuch enthält im Kapitel Lesen eine Geschichte über die Reise von Carlo und Steffi nach Planetanien (Figuren 9 und 10). Carlo hat ein Raumschiff repariert und damit können die beiden Kinder Planetino zu Hause besuchen. Steffi möchte wissen, ob das Raumschiff wirklich fliegen kann, aber sie muss Carlo zweimal darüber fragen, da sie unsicher ist, wie die richtige Frage lautet. Carlo auf der anderen Seite ist ganz sicher und antwortet „Natürlich ist das (Fliegen) möglich. (...) Was denkst du denn!“. Diese Einstellung befindet sich auch weiter, als er Steffi erzählt, dass er den Weg nach Planetanien kennt („Na klar.“) und beschließt allein den Reisetag. Steffi probiert noch einmal ihre Meinung auszudrücken („Vielleicht sind wir gar nicht in Planetanien“), aber Carlo lehnt vom Anfang an ihr Kommentar („Quatsch. (...) Ich kenne doch den Weg.“) ab. Das Mädchen bleibt also fern von Jungensachen, wie z.B. Technik oder Orientierung, indem der Junge wird als der Held dargestellt. Das Mädchen ist eher verständnisvoll und tolerant, während der Junge scheint aggressiver und kämpferisch in Bezug auf anderen.

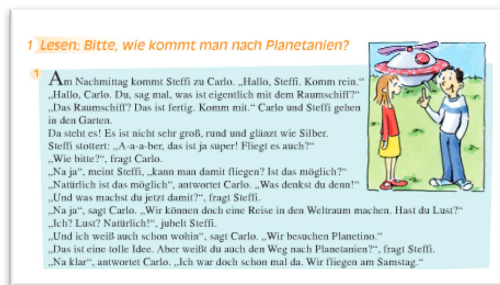


Fig. 9: Planetino 3, S. 88

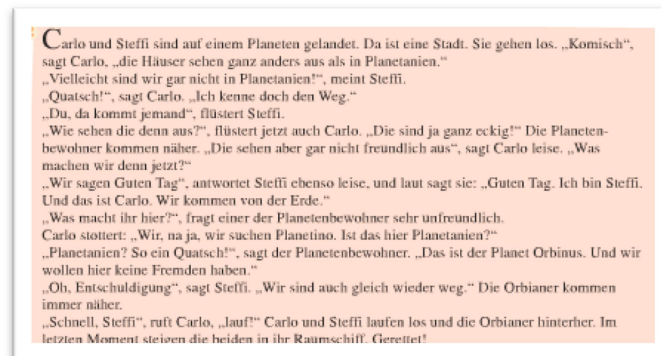


Fig. 10: Planetino 3, S. 88.

6. Schlussfolgerungen

Fremdsprachen-Kursbücher sollten Lernenden neue Welten und Horizonte darstellen. Sie sollten ihnen helfen ihre Weltanschauungen erweitern und tolerantere Perspektiven über die Gesellschaft, einschließlich Geschlechterrollen

entwickeln. Die Serie Planetino zeigt aber Kindern eine stereotypische Welt, wo Mädchen rosa tragen und mit Puppen spielen. Sie sind immer wieder ordentlich, tolerant, brav und genießen Lesen oder Tiere halten. Nur selten spielen sie Fußball oder verhalten sich anders. Wenn sie als Erwachsene dargestellt werden, sind sie meistens Lehrerinnen, Mütter oder Feen im Buch. Jungen bevorzugen Gameboys, Computerspiele und Fußball. Sie haben nur selten Freundinnen, am meisten haben sie Freunde. Die Jungen im Buch mögen Technik und viel schlafen und ihnen gefällt es nicht in der Schule. Deswegen haben sie schlechte Noten oder sein Lieblingsfach ist Sport. Als Erwachsene sind sie aber Direktoren, Sportlehrer, Ärzte und Väter. Diese Darstellung bewahrt die Rahmen einer stereotypischen Gesellschaft, wo Jungen und Mädchen prädefinierte Rollen spielen. Lediglich anhand des Verzichtes auf solche Weltanschauungen können wir eine wirklich egalitäre Gesellschaft für unsere Kinder bilden.

7. Bibliografie

- Balica M., Fartusnic C., Horga I., Jigau M. und Voinea L. (2004). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*, Bukarest: MarLink Verlag.
- Hartman, P. und Judd, E. (1978). *Sexism and TESOL Materials*. *TESOL Quarterly* 12 (4): 383-393.
- Koop, G., Büttner, S., Alberti, J. (2010). *Planetino 3. Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Koop, G., Büttner, S., Alberti, J. (2013). *Planetino 1. Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Koop, G., Büttner, S., Alberti, J. (2015). *Planetino 2. Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Singh, M. (1998). *Gender issues in children's literature*. <https://www.ericdigests.org/1999-3/gender.htm>. (zuletzt zugegriffen am 10.09.2019).
- Vettorel, P., Lopriore, L. (2013). *Women's representations in English course-books in Italy. A diachronic survey from the 50s to the 80s*. *Lingue e linguaggi*. (10): 137-168.
- Webografie
<https://www.dw.com/ro/anul-trecut-in-germania-au-venit-mai-mult-romani-decat-sirieni/a-45896884>
<https://ziarullumina.ro/educatie-si-cultura/tot-mai-multi-elevi-studiaza-in-limba-germana-98366.html>
<https://rumaenien.diplo.de/ro-ro/themen/kultur/-/2173074>

Compatibilitatea competențelor specifice de comunicare ale studenților alolingvi la orele de limbă română

Maria PRUTEANU

*Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie
„Nicolae Testemițanu” din Republica Moldova*

Rezumat

În scopul eficientizării procesului de predare – învățare a limbii române cu orientare profesională de către studenții alolingvi este important de utilizat material didactic autentic în cadrul activităților de formare a deprinderilor necesare viitorului specialist în medicină.

Materialul didactic autentic reprezintă metode, modele, blocuri terminologice bazate pe situații reale de comunicare a mediciniștilor. Studenții sunt implicați în aceste metode de învățare – evaluare ce urmează să se valorifice în procesul de predare – învățare – evaluare și creează o ambianță cât mai apropiată de compatibilitatea competențelor de comunicare cu orientare profesională. O asemenea strategie de predare – învățare face posibilă formarea și obținerea unei imagini profesionale într-un mediu lingvistic prezent sub diferite forme de comunicare.

Cuvinte cheie

competențe specifice, compatibilitate lingvistică, motivație profesională, legitate tehnologică, sarcină comunicativă, produs verbal-comunicativ, suport lingvistic productiv.

1. Introducere

Inteligența și cultura unui om se poate aprecia și după faptul cum înțelege el valorile altor popoare, mai ales ale aceluiași popor în care el se integrează individual, în mijlocul căruia trăiește și activează.

Învățarea unei limbi nu este un scop în sine, ci un mijloc de comunicare. În cadrul orelor de limbă română noțiunea de comunicare este dependentă de esența colaborării profesor – student; student – profesor, care se poate afirma doar în baza unui nivel de cultură înaltă a comunicării profesionale. Activitatea profesorului, încrederea pe care acesta o inspiră, atitudinea binevoitoare față de discipol, crearea unui mediu agreabil facilitează comunicarea.

Obiectivul acesta final, deloc ușor, însă necesar, e rațional să fie realizat prin diverse exerciții de modificare, de completare, exerciții gramaticale, exerciții de recunoaștere și motivare, exerciții cu caracter creator etc., unde studenții alolingvi sunt puși în situația să aplice reguli și definiții învățate la situații noi de comunicare și să le utilizeze ca orientare a propriei lor activități verbale.

Cercetătoarea T. Smirnova constată că o limbă se învață în baza unui sistem educațional care presupune anumite circumstanțe și factori ce interacționează în

acest proces, prevede consecutivitate în selectarea „suportului lingvistic” și legitățile organizării tehnologice. Componentele esențiale ale sistemului sunt: scopul învățării, sferile comunicative funcționale, suportul lingvistic care asigură comunicarea în cadrul temei concrete.

Sistemul formării competențelor comunicative trebuie să ia în considerare atât complexitatea comunicării, cât și eficiența ei în practica educațională.

Din cele patru deprinderi integratoare (înțelegerea după auz, lectura, vorbirea, scrierea), ni se par mai importante cele care se referă la vorbire: să posede un lexic adecvat temei abordate, să solicite o informație, să construiască/prezinte mesaje după repere verbale și vizuale, să improvizeze dialoguri prin analogie cu cele ale modelului specific de conversație, să descrie un eveniment prin compararea lui cu unul cunoscut, să alcătuiască comunicări similare, schimbând unele circumstanțe etc.

La etapa inițială a formării „unui manual comunicativ”, medicinistului îi sunt necesare patru elemente:

- sarcina comunicativă;
- produsul verbal;
- suportul lingvistic;
- compatibilitatea competențelor specifice de comunicare în diferite situații de vorbire.

Orice acțiune verbală a studentului de la medicină trebuie să fie orientată nu numai spre produsul verbal, ci și spre îndeplinirea anumitor sarcini specifice de comunicare.

2. Aspecte pozitive ale programei-cadru: *Limba română pentru mediciniști*

Programa-cadru a cursului *Limba română pentru mediciniști* are în calitate de obiectiv de bază al procesului de predare – învățare – evaluare a limbii române formarea competențelor comunicative prin intermediul operaționalizării funcțiilor comunicative. La această etapă studentul (medicinistul) asimilează un număr mare de unități în cadrul funcțiilor verbale, pe care le dinamizează în baza „indicatorilor funcționali”.

Acest mijloc de avansare spre comunicare în realizarea acestui proces de învățare, explorat tot mai activ în practica educațională, s-a recomandat pozitiv sub mai multe aspecte:

- creșterea volumului de metode verbale;
- conștientizarea situațiilor de utilizare eficientă sub raport instructiv – formativ;
- posibilități multiple de combinare a competențelor lingvistice, lexicale, gramaticale, fonologice, ortografice, socio-lingvistice;

- siguranța alegerii unui sau altui model de comunicare, ținând cont de compatibilitatea competențelor de comunicare;
- ambianța stimulatorie a principiilor de creare a sistemului de competențe elementare în cadrul predării;
- schimbarea permanentă a partenerilor de comunicare ca obiectiv al educației lingvistice într-o manieră constructivă;
- lucrul în grup sau în perechi cu aplicarea tehnologiilor moderne de asimilare a limbii române;
- motivarea activității prin acceptarea celor trei funcții ale limbajului: funcția expresivă (relația cu emițătorul mesajului), funcția interogativă (relația cu destinatarul) și funcția de reprezentare (relația între enunț și învelișul exterior al actului de comunicare).

Trebuie să constatăm că multitudinea de competențe n-ar exista, dacă sistemul didactic n-ar fi compatibil cu realitatea înconjurătoare. Sistemul de competențe în care se stabilesc „anumite contracte de exprimare” [3] îl reunește cu funcția competenței specifice de comunicare. Valorificarea metodologică a acestui sistem contribuie direct la „reunirea pârgiilor structurale” ale actului de comunicare și pot asigura, la diferite niveluri de cunoaștere a limbii române, funcționarea optimă a competenței de comunicare, în baza căreia se modelează și se dezvoltă competențele lingvistice.

Unii metodiști, așa ca A. Bidu-Vrânceanu [3] și G. Grădinari [5] formulează ideea potrivit căreia toate competențele se întemeiază pe mai multe obiective:

- Capacitatea de a se documenta, de a procesa informația, de a generaliza și a face concluzii la diferite „semnificații ale competenței lexicale”, de a găsi și promova multiple variante ale categoriilor lexicale, de a prezenta profesional atitudinea într-o multitudine de situații.
- Capacitatea de a citi, a audia, a face un discurs oral cu ajutorul diferitelor metode și tehnici care contribuie la dezvoltarea actului de comunicare în general.
- Materialul propus pentru însușirea limbii, repartizat într-o grupă de studenți cu diferite niveluri de cunoaștere a limbii române, nu poate fi același, deoarece chiar și „codurile lingvistice” sunt asimilate în dependență de „contribuția lexicală și gramaticală a utilizatorului”.
- Funcționalitatea și accesibilitatea comunicării orale poate prezice multiple interacțiuni social-economice, participând în „evoluția competențelor lexicale, gramaticale, de lingvistică, socio-lingvistice în compatibilitate firească cu competența de comunicare”.

În aria acestor idei, ne vom referi la opinia cercetătorului Besuan T. E. [2], care evidențiază următoarele trăsături ale competenței de comunicare:

- Necesitatea unui larg ansamblu de unități lexicale, blocuri semantice, structuri gramaticale specifice actului de comunicare.
- Capacitatea de a-și exprima responsabilitatea pe care și-o asumă medicinistul la diferite etape de dezvoltare a competențelor în general.

Scopul final în predarea – învățarea limbii române de către medicii este verbalizarea operativă a actului de comunicare și dezvoltarea performanțelor profesionale, ținând cont de compatibilitatea competenței specifice de comunicare cu celelalte competențe.

3. Compatibilitatea „structurilor de comunicare”

Dezvoltarea competenței specifice de comunicare se efectuează prin dezvoltarea compatibilității structurilor acestora: materia lingvistică, socio-lingvistică și corelarea acestora dintr-o perspectivă cultural-profesională, fapt ce contribuie la dezvoltarea dinamică a personalității viitorului specialist și a identității acestuia cu cerințele pieții internaționale. Profesorii și studenții trebuie să fie motivați să integreze corect elementele variate ale competenței de comunicare, pentru a forma și dezvolta o personalitate echilibrată atât în domeniul unui comportament verbal adecvat în societate, cât și în domeniul profesional de activitate.

În cadrul predării – învățării – evaluării limbii române e necesar să ne axăm pe motivațiile și necesitățile medicinistilor, pe obiective reale.

În cercetarea noastră competența specifică de comunicare vizează și eficiența educației noului specialist și a instruirii acestuia prin proiectarea lui justificată.

În acest sens au fost implicate motivațiile, aptitudinile, interesele și capacitățile medicinistului de a dezvolta în permanență realizările practice ale competenței specifice de comunicare, ea fiind compatibilă în toate aspectele de exprimare cu componentele competenței lingvistice și sociolingvistice.

Regulile de aplicare conștientă și activă a competenței specifice de comunicare (CSC) sunt:

- utilizarea exemplelor pentru asigurarea accesibilității CSC: realizarea conexiunii dintre cunoștințele inițiale și cele dezvoltate deja pe parcursul însușirii limbii române;
- crearea și dezvoltarea situațiilor de comunicare profesională, fenomen care influențează îndeosebi creativitatea medicinistilor;
- operaționalizarea cunoștințelor teoretice și practice în cadrul activităților de instruire practică a viitorilor medici;
- potențialul creativ al profesorului poate fi apreciat numai atunci când el stimulează evoluția CSC în colaborare dinamică cu medicinistii și le permite acestora să aprecieze valoarea practică a CSC în raport cu activitatea tehnicilor de instruire proiectate în vederea compatibilității cu acele componente care pot stimula activitatea individuală a studenților.

4. Metodologia de aplicare a competenței de comunicare

Acțiunile întreprinse în cercetarea noastră au favorizat elaborarea unor tehnologii flexibile de lucru spre dezvoltarea CSC, concomitent, ținând seama și de volumul de cunoștințe și deprinderi practice pe care le posedă studenții și capacitatea de aplicare a CSC spre integrarea lor în societate.

La aplicarea CSC, compatibilă cu cele șase componente ale sale, am recurs la elaborarea unei rețele de potrivire cu dominante, luând în considerare și gradul de complexitate al materiei asimilate. În consecință, prin activitate comună în sala de curs, a fost elaborat un model – rețea a semnalelor de comunicare cu ajutorul CSC.

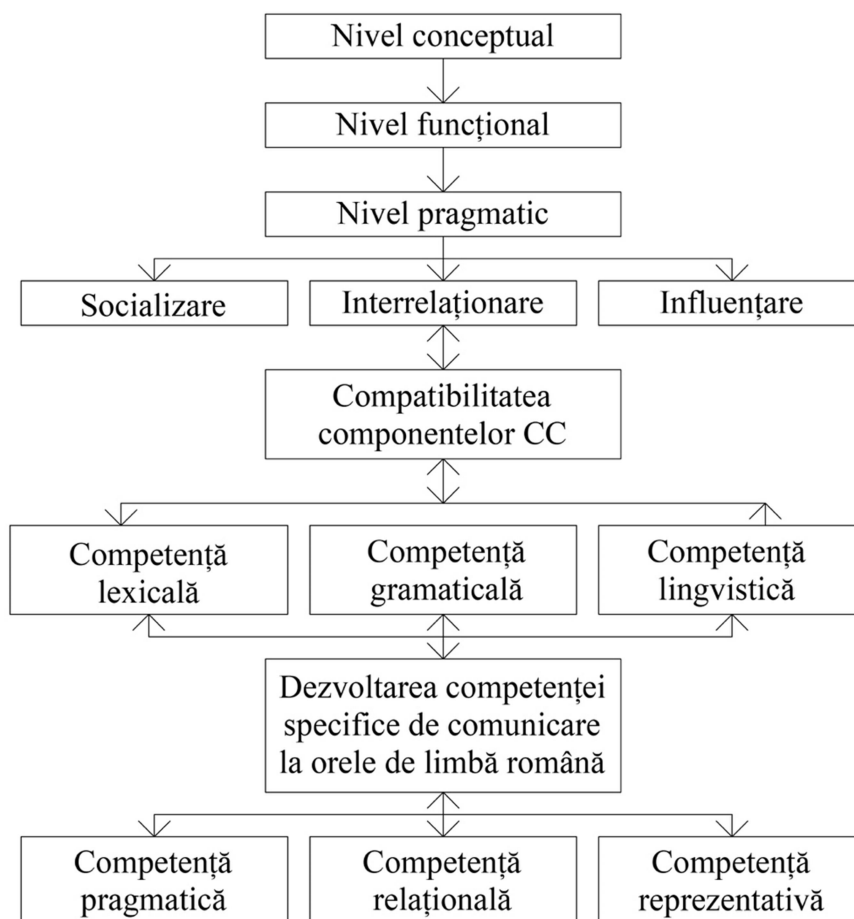


Figura 1. Metodologia de valorificare a CSC în rețeaua de competențe specifice compatibile procesului de predare – învățare – evaluare a limbii române pentru medicii

Asemenea acțiuni de formare a CSC în baza valorificării componentelor ei au fost practicate cu ajutorul textelor *Sistemul auditiv – urechea* și *Sistemul imunitar* [6; 112; 225].

Valențele formative ale CSC în cadrul componentelor flexibile au fost determinate de contextul situației, unde strategia profesorului interacționează cu personalitatea medicinistului și conținutul informațional evaluat. În cazul nostru ne-am condus de următoarele principii:

- crearea condițiilor de practicare a diverselor surse de informații;

- posibilitatea de a determina interesele studenților în funcție de volumul de informație receptat;
- semnificația componentei lexicale, gramaticale;
- importanța volumului de unități lexicale în raport cu dezvoltarea CSC;
- continuitatea procesului de formare și dezvoltare a CSC, apreciind valoarea practică a componentelor ei.

Modelul de valorificare a CSC este conceput în baza unor noi concepții didactice și metodologice ce țin de principiile de predare a limbii române, orientate spre comunicare fluentă și creativă. Abordarea comunicativă a acestui proces vizează și aplicarea corectă a principiilor de predare a limbii române. Așadar, în cadrul lecțiilor de limbă română la mediciiști, accentul trebuie să fie pus pe semnificația specială a CSC și compatibilitatea ei cu componentele de bază, care exprimă o noțiune profesională, dinamizează reperele funcționale ale limbii și este aplicabilă în procesul cunoașterii și în situațiile profesional-tehnice.

Studierea limbii române, învățarea și practicarea verbală a unităților lexicale prin implementarea metodologiei de valorificare a CSC nu poate avea câștig de cauză dacă nu se ia în considerare exersarea autentică a informației prin operații de identificare, explicare, constatare, integrare etc.

5. Importanța metodelor active de instruire

În opinia noastră, credem, de asemenea, că rămâne iminentă acțiunea de plasare a accentului pe metodele interactive de instruire în ceea ce privește dezvoltarea CSC la mediciiști. Acest fenomen, după cum menționează I. L. Bim [7], stimulează o tratare specifică a celor cinci etape de exersare a limbii:

- *Evidențierea formelor optime de organizare a materialului lingvistic* care e necesar să corespundă obiectivelor de instruire (cerințele tehnologiilor moderne de predare; interpretarea metodică a unităților de vorbire);
- *Alegerea materialului lingvistic concret* în dependență de scopul instruirii: conturarea sferelor de activitate a mediciiștilor; selectarea unităților de comunicare și a metodelor comunicative;
- *Structurarea metodică a materialului lingvistic*: sistematizarea exercițiilor care se prezintă ca formă de coeziune a materialului lingvistic;
- *Componenta fundamentală* a strategiei de predare este compatibilitatea CSC cu componentele sale, care favorizează valorificarea rațională a materialului lingvistic;
- *Competența specifică de comunicare* a medicinistului în procesul de studiere a limbii române se formează prin diverse activități de receptare, producere, interpretare, interacțiune.

Referințe bibliografice

1. Babără, N. (2004), *Sugestii metodico-didactice privind predarea limbilor moderne în afaceri*. În: Strategii actuale în lingvistică, glotodidactică și știința

- literară. Materialele Conferinței științifice internaționale. Bălți: Presa universitară bălțeană, vol. III.
2. Besuan, T. (1985), *Modern Methods of Teaching English*. Timișoara: Tipografia Universității din Timișoara.
 3. Bidu-Vrânceanu, A. (2006), *Lexic comun, lexic specializat*. București.
 4. Bota, V. (1992), *Tehnici de comunicare: transmisii de date*. Cluj-Napoca.
 5. Grădinari, G. (2007), *Formarea competențelor comunicative ale studenților prin Case Study*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”.
 6. Mincu, E. et al. (2012), *Limba română. Limbaj medical cu suport gramatical și de cultivare a limbii*. Chișinău: CEP Medicina.
 7. Бим, И. Л. (1977), *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы учебника*. Москва: „Просвещение”.
 8. Пассов, Е. И. (1995), *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва

Dezvoltarea competențelor de lectură ale studentului-cititor în baza diverselor modalități de lectură

Lidia STRAH

Universitatea de Stat din Moldova,

Rezumat

Lectura presupune o activitate compusă dintr-o multitudine de procese, diversificate în funcție de finalitatea urmărită.

În activitatea de lectură un rol anumit îl are modul de organizare a textului, structura lui logico-gramaticală, componentele.

Activitatea de lectură a studentului străin urmează să fie corelaționată cu cea de limbaj, iar receptarea în lectură are toate particularitățile limbajului.

Cercetarea respectivă evidențiază specificul activității de lectură cu următoarele orientări: semnificația textului și semnificația receptorului. Astfel lectura pentru studenții străini poate fi de patru forme: de determinare, de cunoaștere, de studiere, de identificare; iar competența lecturii va presupune atât cunoașterea, cât și stăpânirea tuturor formelor de citire.

Cuvinte cheie

lectură specifică; procesul receptării; lectură comprehensivă; rezultate interpretative; argumentare explicativă, discursivă, polemică și persuasivă.

1. Introducere

Formarea armonioasă a personalității independente și creative, utile societății la cel mai înalt grad, trebuie să se producă paralel cu dezvoltarea continuă a deprinderilor de comunicare.

Prin urmare, dezvoltarea competențelor de lectură în învățarea limbii române de către studenții străini necesită un mecanism care ar ține seama de următoarele cinci etape metodice:

- Etapa de pregătire pentru lectură prin predarea alfabetului românesc, care conține litere specifice, inexistente în limbile-bază ale studenților străini, semne grafice pe care aceștia nu le cunosc.

- Etapa a doua, asocierea „caracterelor” cu materialul de limbă însușit în perioada comunicării orale, se realizează prin recunoașterea exprimării grafice a unor „blocuri de cuvinte” cunoscute și îmbinate în enunțuri scurte, dar foarte uzuale.

- Etapa următoare este „lectura primitivă” ce ține de înțelegerea spontană în sistemul accesibil al vorbirii. În cazul dat se exclude definitiv analiza relației literă sunet.

- În etapa a patra, când lectura este consacrată accelerării ritmului de vorbire și îmbogățirii vocabularului, se oferă studenților străini texte cu conținut complex și conversații introductive.

Aceasta etapă este de cooperare profesor–student, student–profesor–student. Lecturii imitative îi urmează discuții productive în baza textului-călăuză.

2. Îmbunătățirea procesului de lectură

Pentru valorificarea în practica educațională a acestor etape, este necesară respectarea anumitor principii care fac posibilă dezvoltarea competențelor de lectură ale studentului străin.

Activitatea de lectură a studentului străin urmează să fie corelată cu cea de limbaj, iar receptarea informației pe parcursul lecturii are toate particularitățile limbajului asimilat. Dorim să menționăm că în dezvoltarea competențelor de lectură există o anumită direcție – mai întâi studentul recepționează, apoi emite informația, care nu este doar o emiteră a textului, dar o emiteră-decodare a textului inițial. Este posibil ca după prima percepere a textului inițial, pentru înțelegerea lui, studentul străin, în calitate de receptor al textului, poate să ia o pauză de percepere a informației. De fapt, competențele de lectură pot fi evaluate în exterior, numai la momentul de receptare și, eventual, la o emiteră schițată doar „în gând”.

Pentru a depăși aceste dificultăți, pe care le-a demonstrat practica la nivelul educației lingvistice a studentului străin, este necesar de a-l implica într-o activitate de dezvoltare a competențelor de lectură, un moment la care ne referim la lectura pe etape. Această lectură a textelor devine dinamică, pe măsură ce evaluăm lectura cuvintelor ulterioare (să nu uităm de relația literă-sunet și a ritmului de vorbire), astfel înțelegerea contextelor, textelor devine corectă și mai rapidă. Un rol esențial în atingerea nivelurilor de înțelegere/interpretare a contextelor/textelor îl are controlul conștient al profesorului-student. Studentul străin, care în procesul de dezvoltare a competențelor de lectură este „ademenit” de automatisme, nu poate să înțeleagă informația și nu este capabil de a transmite un mesaj.

În opinia cercetătoarei T. Slama-Cazacu, receptarea multilaterală a contextului/textului scris, lectura sa simplă, citirea informației ca decodare a literelor-sunet este treapta deosebită a procesului de citire. Cercetătoarea vorbește despre îmbunătățirea procesului de lectură prin acumularea unei cantități optime de informație, analizând factorii care asigură calitatea și cantitatea acestor competențe și anume, dezvoltă capacitatea de înțelegere completă a contextului/textului citit. Studentul străin are posibilitatea să atingă cel mai înalt nivel al lecturii – perceperea calitativă a sensului.

Nu ne este indiferent scopul pentru care se studiază lectura. Primele etape de evaluare a competențelor de lectură privesc asimilarea semnelor grafice, a blocurilor semantice, a contextelor; descifrarea limbajului scris cu scopul comunicării și informării în general devine o conexiune calitativă a profesorului cu studentul străin.

Watzlawick P., Ghez N., Crișan Al., Ionescu-Ruxăndoiu L. afirmă că asimilarea unei informații textuale e necesară să interacționeze cu studentul-cititor

și cu activitatea cognitivă a acestui cititor-student. Atenția, în cazul dat, se deplasează spre definirea competențelor de lectură ca proces de actualizare progresivă a semnificației noțiunii de lectură. Activitatea de lectură a studentului străin atât în aspect instrumental, cât și în raport cu înțelegerea contextului/textului, interpretul-studentul străin asimilează textul-lectură-comunicare. În aceste condiții, relația între obiectul citirii și activitatea de interpretare se inversează: contextul/textul devine rezultatul activității interpretative a studentului străin, care formează textul ca instrument al lecturii calitative.

3. „Competența autentică” – limită a interpretării contextului/textului prin lectură

În activitatea de constituire a specificului de dezvoltare a competențelor de lectură e necesar să facem distincția dintre valoarea textului, creată de autor, cu valoarea și interesele, modul de a cunoaște, ale studentului-receptor, susține Șendelis E.U., distincția dintre între valoare-înțelegere-interpretare a contextului/textului în baza semnificației competențelor de lectură, iar înțelegerea, în cazul nostru, devine valoarea calitativă în reconstrucția unui text-comunicare.

Din perspectivă logică putem explica și noțiunea de „competență autentică”, ca limită a interpretării contextului/textului prin lectură. Pe de o parte, înțelegerea lecturii, iar pe de altă parte, cunoașterea acestui aspect și a cunoștințelor asimilate de către studentul străin sunt însăși dovedite de activitatea studentului străin în acest domeniu.

Cercetătorul Crișan A. menționează, că prin lectura unui text competențele de lectură dezvoltate pot îmbunătăți sfera de cunoaștere contextuală-textuală, sfera capacităților și sfera convingerilor a oricărui student străin. Lectura, în opinia cercetătorului, are drept obiectiv transmiterea unui bloc coerent de cunoștințe, care și determină progresul cognitiv și funcțional al studentului străin în comunicare. Interpretarea contextului/textului, prin dinamizarea permanentă a capacităților cognitive, cum sunt: selectarea, analiza, sinteza – are o importanță deosebită în perfecționarea progresivă a competențelor de lectură. Pentru ca o lectură să fie reușită ea trebuie realizată eficient, trebuie să fie precedată de „o anumită colectivitate” de cunoștințe și capacități generate de cunoștințe și capacități generate de cunoștințe relative ale contextului/textului, de cunoștințele generale.

4. Importanța mecanismelor de activitate dinamică a lecturii

Mecanismele de activitate dinamică a lecturii includ formarea cunoștințelor, abilităților și comportamentului lectoral al studentului străin. Un rol important în activitatea de lectură o au următoarele principii pe care le pot folosi profesorii: principiul interacțiunii receptării și interpretării, al utilizării mecanismelor de activitate pe formele de abordare a contextului/textului, al priorității studentului străin în raport cu contextul/textul.

Un rol deosebit în procesul de dezvoltare a lecturii și interpretare a celor citite este „susținerea probelor” de lectură. Diferitele modele de lectură conduc spre „descifrarea” *diverselor categorii de contexte/texte*:

- Demonstrarea explicativă a contextului/textului are funcția de a condiționa acumularea de informație prin expunerea problemei, atitudinii și formularea de concluzii;

- Demonstrarea discursivă și justificarea informației asimilate, care prevede examinarea părerilor contrare (discuții dinamice bogate, conversații introductive, motivaționale cu formulări contraargumentate).

Componentele instrumentului metodic de argumentare sunt de natură logico-lingvistică, care descriu relațiile arbitrare ale studentului străin cu sursa textuală. După M. Meyer modelele de afirmare ale „demonstrației textuale” pot fi următoarele:

- Demonstrare-raționament care stabilește legătura dintre enunțurile unui context sau text.

- Demonstrare-acțiune care prezintă atitudinea cognitivă a studentului străin, având capacitatea de a examina, a observa, a compara, a aprofunda, a aprecia.¹

Aceste trăsături sunt confirmate și de Maingueneau D. din perspectiva formării diverselor competențe de lectură: *a subiectului interpretat și a subiectului analizat*.² Autorul definește aceste competențe ca secvențe ale contextului/textului și care rezultă în baza a trei componente: competența lingvistică, competența situațională și competența discursivă.

5. Modelele dominante în metodologia de predare – învățare a limbii

În funcție de scopul orientării în procesul de citire-scriere, lectura în limba a doua, în cercetările specialiștilor, poate fi prezentată cu ajutorul a patru modele dominante în metodologia de predare – învățare – evaluare a limbii române pentru studenții străini: *de determinare, de cunoaștere, de studiere, de identificare*. Dezvoltarea competențelor de lectură în limba română pentru studenții străini presupune atât cunoașterea și stăpânirea tuturor modelelor de citire, cât și formarea de competențe lingvistice. *Lectura de determinare* îl ajută pe studentul străin să obțină imagini generale despre materialul citit. *Lectura de cunoaștere* îi propune studentului străin să integreze informația de cunoaștere a textului, fără anumite specificări, am numit-o lectură „pentru sine”. *Lectura de studiere* presupune înțelegerea totală și corectă a informației conținute în diferite texte; este o lectură meditativă, urmărește formarea competențelor de a rezolva independent dificultățile de înțelegere a contextului/textului.

Lectura de identificare presupune citirea ziarelor și a textelor din domenii diferite. În procesul lecturii de identificare studentul străin este orientat spre dezvoltarea competențelor cu o structură logico-semantică a conținutului, de alegere a informației, de selectare și îmbinare a blocurilor semantice contextuale/textuale este firesc ca activitatea de lectură a studentului străin să aibă momente

specifice pentru educația lingvistică în procesul de predare – învățare– evaluare a limbii române, momente pe care le consemnăm în următoarele concluzii:

- Dezvoltarea competențelor de lectură în activitatea de lectură a studentului străin poate ajunge la o treaptă superioară a citit-scrisului, dacă este „implicată corect” competența de înțelegere a sensului context/text.
- În aspect instrumental activitatea de lectură a studentului străin presupune o interacțiune a studentului-cititor cu informația textuală prin demonstrarea competenței cognitive a acestui student.
- Dezvoltarea competențelor de lectură ale studentului străin se produce în baza diverselor modalități de lectură: de determinare, de cunoaștere, de studiere, de identificare. Fiecare model de lectură are o valoare formativ specifică: competențe de asimilare a conținutului, de diferențiere a informației textuale, de utilizare a blocurilor semantice ș.a.

Referințe bibliografice

1. Crișan, Al. (1992), Textul, lectura și proiectarea conținuturilor învățării. Chișinău, Revista „Limba română”, nr. 4.
2. Ionescu-Ruxăndoiu, L. (2003), Conversația. Structuri și strategii. București: Editura ALL Educațional.
3. Maingueneau, D. (2000), Elements de linguistique pour le texte. Paris: NATILAN.
4. Meyer, M. (1991), Logique, language et argumentations. Paris: Pichette.
5. Slama-Cazacu, T. (1991), Psiholingvistica o știință a comunicării. București: ALL Educațional.
6. Шендельс, Е.И. (1987), Внутренняя организация текста. Москва, журнал «Иностранные языки», № 4.