

ROMANIAN – AMERICAN UNIVERSITY

**CROSSING BOUNDARIES IN CULTURE
AND COMMUNICATION**

**VOLUME 11, NUMBER 1
2020**



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
Mihaela Ciobanu, 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 COANCĂ, 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
------------------------	---

PEDAGOGY & TRANSLATION

The role of motivation in the learning of Spanish by Romanian university students Anda-Lucia CILTAN & Victor-Emanuel CIUCIUC	8
---	---

I libri di testo scolastici nell'era della digitalizzazione: introduzione ad una nuova metodologia progettuale ed editoriale Gian Maria FORNI	25
---	----

Analiză asupra motivației studenților în mediul online – studiu de caz adaptat predării limbii române ca limbă străină – Ana Mihaela ISTRATE	39
--	----

Modele conceptuale pentru formarea deprinderilor de comprehensiune literală și contextuală integrată în procesul de lectură Nadejda BÂLICI & Marcel BÂLICI	46
--	----

Arhitecturi ideatice ale bunelor practici didactice premergătoare etapelor de comprehensiune interferențială și integrativă în formarea competențelor de comunicare verbală Nadejda BÂLICI & Marcel BÂLICI	53
---	----

Dualismul și monismul aplicabil dreptului de autor pentru operele derivate, traducerile/retroversiunile Rodica ANGHEL	60
---	----

CULTURAL STUDIES

<i>Deep culture</i> -rooted stereotypes: a contrastive study of Romanian and Spanish cultures through ethnic-referring expressions Victor-Emanuel CIUCIUC	88
---	----

L'osmosi tra l'Io e il Cosmo nell'antica Ellade Sara BACCHINI & Rosina SCALISE	127
---	-----

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 9th 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 two sections: cultural studies and pedagogy & translation. 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.

◆ PEDAGOGY & TRANSLATION ◆

The role of motivation in the learning of Spanish by Romanian university students

Anda-Lucia CILTAN & Victor-Emanuel CIUCIUC
University of Bucharest

Abstract

Lately, student's motivation in the classroom has been marked as a prominent topic within the field of linguistics, due to its impact on the overall performance of the learner. The motivational framework proposed by Dörnyei (1994) represents one of the main models that included this affective learning factor and stands as foundation of the present paper. According to him, there are three dimensions of motivation: the social one that encompasses integrative and instrumental motivation, the personal one that includes the need for achievement and self-confidence and the educational one that integrates the teacher-specific and the course-specific motivation. Hence, since motivation is considered an important factor in learning a foreign language, the present paper intends to observe these dimensions in Romanian university students who are learning Spanish gender-wise and to construe relevant teaching implications. Overall, the study corroborates previous research, which proved that female students show higher motivation levels than males.

Keywords:

Motivation, affective factors, foreign language learning.

1. Introduction

Studying the affective factors in learning a new language has become a widely debated subject during the last decades, as, according to Tokuhama-Espinosa (2010), said factors are part of the individual aspects of learning. Amongst them, motivation is one of the elements that impacts both the way in which teachers teach and the way in which students learn (Tokuhama-Espinosa 2010). Dörnyei (1994) proposes a framework on L2 motivation that expands on Gardner's (1988) initial socioeducational model that included integrative motivation, which is intrinsic and refers to the integration of the individual in the target linguistic community, and instrumental motivation, which is extrinsic and includes professional and academic reasons. Hence, Dörnyei (1994) distinguishes between three dimensions of motivation: the social one, the personal one and the educational one. Over time, an impressive amount of studies has shown that these factors carry weight in foreign language motivation: for example, Kissau & Salas (2013) proved that classroom characteristics (i.e. the educational dimension) represent a contributing element.

This paper aims to investigate the role played by all three types of motivation (and their under-types) as main constituents of the affective schema of Romanian university students who are learning Spanish from a gender perspective and to extract and highlight the instructional implications that result from the data analysis.

2. Motivation in language learning

Motivation has been proven a crucial factor that influences the way in which people learn an L2: as Bécirovic (2017: 212) states, “numerous studies confirm that success will be insignificant and inappreciable if there is no motivation for learning a foreign language”.

However, motivation seems to act differently depending on the learner’s type or form of instruction (elementary and secondary school student, university student, adult taking private classes etc.) and, even more so, depending on the gender of the learner. Previous research, among which Dörnyei, Csizer & Nemeth’s study (2006), has shown that female learners have a higher degree of motivation to learn foreign languages than males. This is probably the most relevant study to sustain this finding, since it involved an impressive number of 13.391 Hungarian eighth graders.

Sung & Padilla (1998), who investigated motivation in 144 elementary and 451 secondary school students learning Chinese or Korean as second languages, have also confirmed the finding. Iwaniec (2019: 138) observed 599 Polish secondary school students learning English and found “a significant difference between Polish female and male learners of English in terms of their overall motivation”, meaning the dimensions of ideal L2 self, of international orientation and of self-regulation. In addition, Özütürka & Hürsen (2014) carried out a study on 172 Turkish students who were studying English and the results revealed a higher motivation in female students when compared to male students.

Another study that proved gender differences in motivation is Suleiman’s (1993), which observed 22 Arabic-speaking university students learning English. Even if the sample is small in this case, it is still considered a reinforcement of the claim that females are more motivated than males. Yet another paper that discusses gender differences within the motivational factor of learning a foreign language is Shaaban & Ghaith’s (2008), which looked at 180 Lebanese students who were studying English. The study revealed that female students are more committed to learning English than males and, what is more, the goal of studying English is more appealing to females than to males, according to their findings. Moreover, Eccles et

al. (1983 in Akram & Ghani 2013: 537) claim that teachers (together with parents) “contribute to gender differences in motivation”.

As a confirmation of previous findings there is also Kissau’s study (2006) to be mentioned, which looked at 490 students from Ontario who were learning French. The paper showed gender discrepancies connected to classroom-related variables and to societal factors as well, i.e. the way that language is viewed by the society. Also, Bécirovic (2017) tested the motivation levels to learning English of 185 elementary and high school students in Bosnia and Herzegovina and the results indicated that females are more motivated than males in extrinsic (instrumental) motivation, and in attitudes, motivational strength and personal goals.

Abu-Rabia (1997) also found gender differences related to motivation on 52 Canadian-Arab eighth graders, in the sense that females showed a higher integrative type of motivation in learning English; nonetheless, the author mentions that this difference might be associated with the difference in roles between men and women in Arab communities. Another study, which confirms the distinction in integrative motivation between males and females, is Mori & Gobel’s (2006). The paper verified motivation in learning English for 453 Japanese university students, showing female students to “have a greater interest in the cultures and people of the target language community” (Mori & Gobel 2006: 205). Hence, a great number of previous studies have shown gender differences on the scale of integrativeness, but only very few on the scale of instrumentality, making this an interesting research sub-focus for the present study.

However, there are also studies that contradict this finding, such as Akram & Ghani’s (2013), where 420 twelfth-grade Pakistani students who were learning English were questioned, and Akram’s (2015) later study, which represented a research on 186 Arab university students learning English. Both papers showed no significant difference relating motivation and gender.

As for the other factor which may influence motivation, the learner type, university students from Akram’s (2015) study showed a high level of (integrative and instrumental) motivation in learning a foreign language. Moreover, in one of the previously mentioned study on 180 Lebanese university students, Shaaban & Ghaith (2008: 639) showed that “students’ expectancy to achieve their goals and perception of their ability to achieve those goals are strong determinants of their motivation”. In their view, the findings prove that these two variables should be included in future research on the influence of motivation on language learning, which is one of the reasons why this study adopted Dornyei’s (1994) model that encompasses such factors.

Mori & Gobel’s (2006) findings on university students also highlight the idea that motivation is a multifaceted factor in language learning, where each

dimension plays a separate part and weighs differently in the overall motivation level. Moreover, Özütürka & Hürsen's study (2014) showed that university students are highly motivated to attend English classes, to meet the deadlines for projects and, overall, to attain perfection while solving tasks. The study also mentions the importance of course-specific factors, like activities in which students need to take responsibilities, and teacher-specific factors, such as the relationship established between teacher and students.

Moreover, Busse & Walter (2013: 435) measured motivation in 94 students at two major universities in the UK who were studying German and found that, although students show a progressive desire to attain proficiency, "their effort to engage with language learning decreased over the course of the year", along with their "levels of intrinsic motivation and self-efficacy beliefs".

Regarding the methods involved, all of the mentioned studies used the questionnaire as a methodological tool, devised on various dimensions, depending on the size and purpose of the study. For example, due to the large extent of the study, Dörnyei, Csizer & Nemeth's (2006) contained a wider variety of dimensions that referred not only to motivation, but also to language attitudes; however, within the motivational framework, they looked at integrativeness, instrumentality and cultural interest, among others. The motivational dimensions included in the aforementioned researches as variables of the instrument follow the dimensions of the Expectancy-value theory (as in Mori & Gobel 2006), of the Self-Determination and Self-Efficacy Theories (as in Busse & Walter 2013) and of Dörnyei's L2 Motivational Self System theory (as in Iwaniec 2019), among others.

Another important detail to mention is that almost all of the studies mentioned followed Gardner's (2004) questionnaire format and/or items. For this reason, the present paper also adopted Gardner's Attitude/Motivation Test Battery¹ and included the most relevant dimensions of motivation, as presented by Dörnyei (1994).

3. Methodology

3.1 Research questions and objectives

The present study addresses the following research questions:

- i. How important are the social, personal and educational dimensions of motivation (and their sub-dimensions) in the learning of Spanish for Romanian male university students?

¹From now on AMTB

- ii. How important are the social, personal and educational dimensions of motivation (and their sub-dimensions) in the learning of Spanish for Romanian female university students?

The results of the study will shed light on the importance of each type of motivation dissociated by gender in the learning of a foreign language in an academic environment and will prove any existing differences between males and females students from the point of view of the factors that influence them in L2 learning. Moreover, it will help draw instructional implications that could further improve the teaching process to better integrate the affective factors, generally, and motivation, specifically.

3.2 Participants

The participants of the study are 52 students in the Spanish Department at the University of Bucharest. They were chosen because the aim of the study is, as aforementioned, to establish which of the three levels of motivation (the language level or the social dimension, the learner level or the personal dimension and the learning situation level or the educational dimension) has a greater impact on male and, respectively, female university students when learning a new language.

3.3 Instrument and data gathering technique

The research instrument used to reach the objectives of the study was a questionnaire, where the items related to the social dimension (integrative and instrumental motivation) were taken from Wimolmas (2013), who adapted it from Gardner's AMTB (1960, as cited in Wimolmas 2013) and from Prapphal's Attitudes Testing (1981, as cited in Wimolmas 2013). The items related to the personal dimension (the need for achievement and the self-confidence) and to the educational dimension (the course-specific and teacher-specific) were taken from Gardner's AMTB (2004), while the group-specific constituents were designed by the author.

The questionnaire is a 6-point Likert Scale ranged from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree" containing 21 sentences that the students have to rate – 3 sentences per sub-category: the integrative and instrumental motivation within the social dimension, the need for achievement and self-confidence within the personal dimension, and the course-specific, teacher-specific and group-specific constituents within the educational dimension. The first part of the questionnaire includes social data of the participants (gender and age) and the second part consists of the 21 items that check their motivation for learning Spanish, in a random order.

The questionnaire was created with Google Forms and was administered online and distributed through e-mail and social media platforms; the participants were not told the purpose of the test; they were simply asked to complete it. The questionnaire was chosen as a method because it was considered the most appropriate way to obtain sufficient, genuine responses from the students, allowing for an uncomplicated further process of data collection, evaluation and analysis. The items included in the questionnaire are presented in Table 1.

Language Level: Integrative Motivation
1. Studying Spanish enables me to understand Spanish books, movies, pop music etc.
2. Studying Spanish enables me to better understand and appreciate the ways of life of native Spanish speakers.
3. Studying Spanish enables me to discuss interesting topics in Spanish with the people from other national backgrounds.
Language Level: Instrumental Motivation
4. I am interested in reading only Spanish textbooks for my university study, but not other Spanish texts e.g. newspapers, magazines.
5. I am more interested in earning a university degree and a good job than learning Spanish language itself.
6. I am more interested in furthering my higher education than learning Spanish language itself.
Learner Level: Need for Achievement
7. I wish I could speak many foreign languages perfectly.
8. I want to learn Spanish so well that it will become natural to me.
9. Studying Spanish is important because other people will respect me more if I know Spanish.
Learner Level: Self-confidence
10. I don't get anxious when I have to answer a question in my Spanish class.
11. I would get nervous if I had to speak Spanish to a tourist.
12. It worries me that other students in my class seem to speak Spanish better than I do.
Learning Situation Level: Course-specific
13. I think my Spanish class is boring.
14. I enjoy the activities of our Spanish class much more than those of my other classes.
15. I like my Spanish class so much, I look forward to studying more Spanish in the future.
Learning Situation Level: Teacher-specific
16. I look forward to going to class because my Spanish teacher is so good.
17. My Spanish teacher has a dynamic and interesting teaching style.
18. My Spanish teacher is a great source of inspiration to me.

Learning Situation Level: Group-specific
19. I feel like I want to give up when one of my classmates corrects me.
20. It helps me that my classmates are linguistically competent.
21. It helps me that my classmates are interculturally competent.

Table 1. Questionnaire items

4. Results and discussion

The integrative motivation shows a clear difference between males and females in all three statements, as depicted in Figure 1. This, in itself, indicates that female students are more motivated to learn Spanish for integration reasons, i.e. in order to feel included in the linguistic, cultural and social community of Spanish native speakers. Males also show above-the-average results (above 3), but, nonetheless, it is females who predominantly wish to learn Spanish for intrinsic motives. This finding is in line with a series of previous findings mentioned in the paper, such as Mori & Gobel (2006), among others.

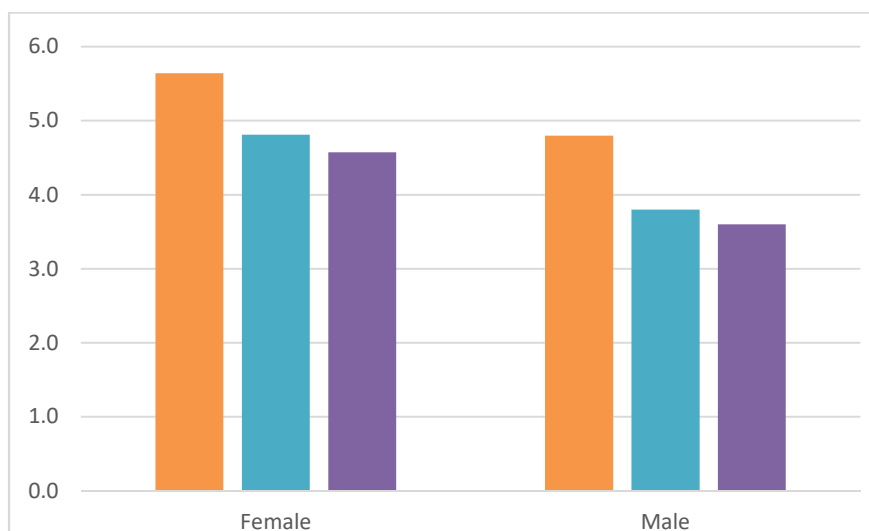


Figure 1. Language Level: Integrative Motivation

The instrumental motivation shows a prominent discrepancy between males and females, but, in this case, it is males who have a visibly higher score (see Figure 2). This indicates that male students are more motivated to learn Spanish for material and educational benefits, thus being guided by an extrinsic type of motivation more. However, even the highest score for males is only a little above half the maximum score (above 3), highlighting that instrumental motivation is not the preferred incentive for these students in the Spanish Department, regardless of gender.

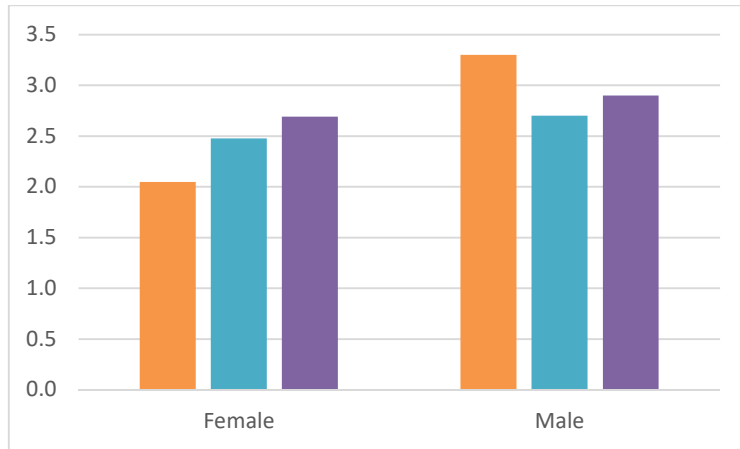


Figure 2. Language Level: Instrumental Motivation

The need for achievement, which is part of the learner level, shows almost no difference between males and females, except for the third sentence of this category, where females scored higher, agreeing to the idea that they will be more respected if they know Spanish to a larger extent than males, as Figure 3 clearly illustrates. Nevertheless, another detail worth mentioning is that the first two sentences of the category, which refer to speaking many foreign languages fluently (Spanish included), have an average which is close to the maximum score (6), while, for the third sentence, even females, who gave a higher figure, are below half (below 3).

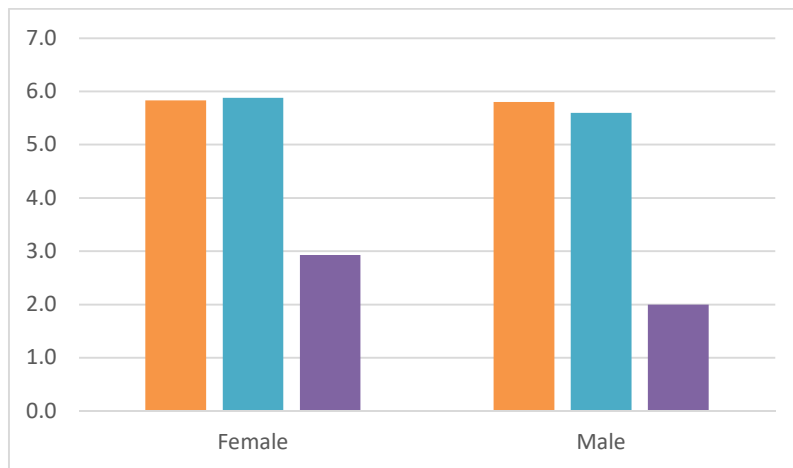


Figure 3. Learner Level: Need for Achievement

The second part of the learner level, the self-confidence construct, indicates higher scores for male students, which translates into a lower degree of self-confidence. More precisely, the first sentence shows almost the same level,

meaning that neither females nor males get anxious when they have to give an answer in the Spanish class. But, for the next two sentences, the noticeable difference between men and women reveals higher anxiety levels for men, which is especially triggered when other students in the class speak Spanish better than them (visible in the last sentence of Figure 4, where females rated this sentence with an average of 2.4, while males rated it with a 3.2 score).

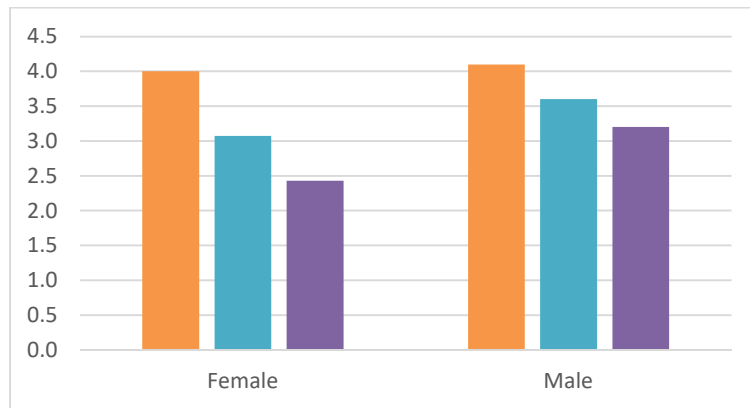


Figure 4. Learner Level: Self-confidence

Considering the course-specific components, females are noticeably more motivated by the class activities and they enjoy them more than males (as shown by the results for the last two sentences in Figure 5, which are significantly higher in females). Moreover, they consider their Spanish class significantly less boring than males, as indicated by the first sentence.

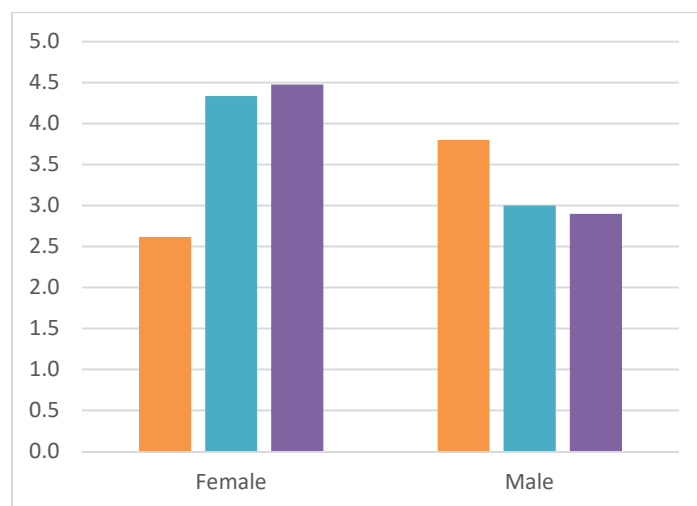


Figure 5. Learning Situation Level: Course-specific

The next type of factors, the teacher-specific factors, evidently indicate that females are more motivated by their teacher than males. However, for the first sentence, which refers to the students' desire to go to class because their teacher is good, there is a smaller difference between females and males (0.6, more exactly) when compared to the rest of the sentences. Thus, the next two sentences illustrated in Figure 6, that present the teacher as having an interesting teaching style and as being an inspiration to the students, show an impressive difference between men and women.

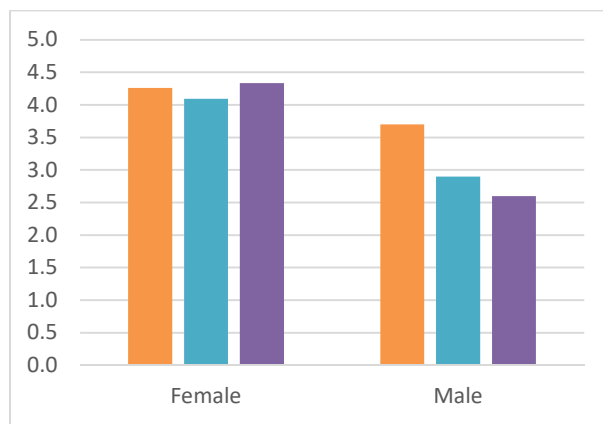


Figure 6. Learning Situation Level: Teacher-specific

The last type of factors discussed, the group-specific ones, show nearly no difference between male and female students: both males and females feel that they are helped by the linguistic and pragmatic competences of their classmates and neither feels discouraged when they are corrected by one of their classmates. The very similar results for this category (visible in Figure 7) point to the fact that group-specific factors represent a motivation source for males and females alike.

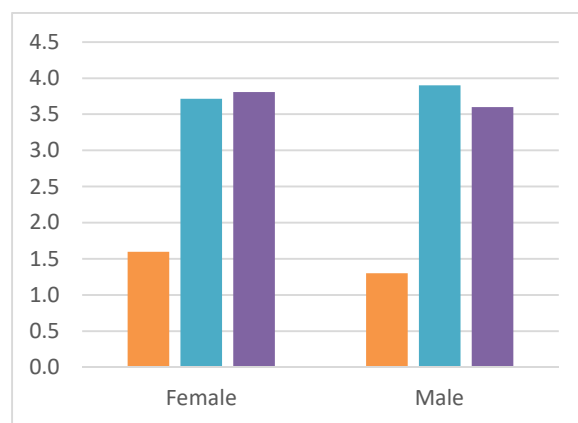


Figure 7. Learning Situation Level: Group-specific

4.1 Instructional implications

Taking into consideration the results of the study that show an overall higher motivation for females (which is visible within the integrative level, within the need for achievement and within the course- and teacher-specific categories), teachers should, first of all, try to develop a deeper connection with all students. Then, in order to improve the educational process, teachers could concentrate their efforts into showing students the importance of learning a foreign language at a societal level. Furthermore, for the last two categories, teachers should involve students more in the course-specific matters (such as choosing a certain topic to discuss) and should include a diverse and wide range of instructional materials to avoid boredom and to keep students focused.

On the other hand, the fact that males have a higher motivation within the instrumental and the self-confidence levels translates into teachers' need of encouraging students to express their ideas and opinions in a foreign language. Moreover, teachers should build an appropriate class environment for students to speak freely, without the fear of making mistakes; this should also boost their confidence when using a foreign language.

Even more, teachers' main focus should be placed on the students' needs, which is why teachers are supposed to provide students with efficient learning strategies that are individually designed for each classroom to help learners achieve their goals. Lastly, as Klimova (2011: 2602) states, "showing enthusiasm for teaching and students' learning inevitably leads to a classroom atmosphere in which motivation arises easily".

5. Conclusions

In conclusion, as previously mentioned, the present study indicates higher motivation level for females within the integrative, the need-for-achievement, the course and the teacher-specific categories and higher motivation levels for males within the instrumental and the self-confidence categories; the course-specific category shows nearly identical motivation levels of the two genders.

Hence, profusely investigating students' motivation when learning a foreign language helps teachers construct a better mental picture of the overall driving forces, which influence and support their decision to study a certain L2. Additionally, knowing the motivating factors of the students aids a teacher to understand better their behaviour and overall performance. Consequently, this can be translated into more appropriate individualised teaching, which leads to the designing and propagation of new methods and strategies that are highly likely to impact students' learning process positively.

6. Limitations and future research

One limitation of the present paper lies within the dimensions of the sample and the complexity of the study. Therefore, a future research idea would imply a bigger sample and would include the investigation of the changes in the students' motivation levels over the course of a year, as Busse & Walter (2013) did, which would allow for the observation of possible modifications, i.e. either a decrease or an increase of certain types of motivation. This would help predict future student behaviour and would help construct materials in accordance with these trends. Another idea would be to use a more extended instrument, checking for types of class activities that motivate each gender more, like Kissau & Salas (2013).

References

- Abu-Rabia, S. (1997). Gender Differences in Arab Students' Attitudes Toward Canadian Society and Second Language Learning. *The Journal of Social Psychology, 137*(1), 125-128.
- Akram, M. (2015). Arab students' motivation in learning English: a study of PYP students. *International Journal of English Language Teaching, 3*(2), 80-90.
- Akram, M., & Ghani, M. (2013). Gender and Language Learning Motivation. *Academic Research International, 4*(2), 536-540.
- Becirovic, S. (2017). The Relationship between Gender, Motivation and Achievement in Learning English as a Foreign Language. *European Journal of Contemporary Education, 6*(2), 210-220.
- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changer and their Causes. *Modern Language Journal, 97*(2), 423-456.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78*, 273-284.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Nemeth, N. T. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (1988). The socio-educational model of second language learning. Assumptions, findings and issues. *Language learning, 38*, 101-126.
- Gardner, R. C. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Canada: The University of Western Ontario.
- Iwaniec, J. (2019). Language learning motivation and gender: The case of Poland. *Journal of Applied Linguistics, 29*(1), 130-143.

- Kissau, S. (2006). Gender Differences in Second Language Motivation: An Investigation of Micro- and Macro-Level Influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9, 73-96.
- Kissau, S. P., & Salas, S. (2013). Motivating Male Language Learners: The Need for "More Than Just Good Teaching". *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 88-111.
- Klimova, B. F. (2011). Motivation for learning English at a university level. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2599-2603.
- Mori, S., & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194-210.
- Özütürk, G., & Hürsen, C. (2014). Determination of University Students Motivation in EFL Classroom. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 7-12.
- Shaaban, K. A., & Ghaith, G. (2008). Student Motivation to Learn English as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33(6), 632-644.
- Sung, H., & Padilla, A. M. (1998). Student Motivation, Parental Attitudes, and Involvement in the Learning of Asian Languages in Elementary and Secondary Schools. *Modern Language Journal*, 82(2), 205-216.
- Tokuhama-Epinosa, T. (2010). *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*. Norton Professional Books.
- Wimolmas, R. (2013). A Survey Study of Motivation in English Language Learning of First Year Undergraduate Students at Sirindhorn International Institute of Technology (SIIT) Thammasat University. *Proceedings in FLLT conferences 2013: The 3rd International conference on foreign language and teaching*.

**I libri di testo scolastici nell'era della digitalizzazione:
introduzione ad una nuova metodologia
progettuale ed editoriale**

Gian Maria FORNI

Scuola Secondaria di I Grado, Istituto Comprensivo 3, Cervia, Italia

Riassunto

In accordo con le più recenti "Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado", le ex-scuole medie tendono a mettere in secondo piano i programmi scolastici, intesi come la mera conoscenza mnemonica e dogmatica di dati, fatti e nomi, in favore di altri e ben più elevati obiettivi: "passare da un'istruzione primaria ad una secondaria di 1° grado significa confrontarsi con il problema del modello. [...] Conoscere in maniera 'secondaria' vuol dire, allora, adoperare costrutti mentali esplicativi che si fondano su un uso appropriato dell'analogia. [...] [In ambito matematico-scientifico [...] particolare importanza è attribuita alle modalità attraverso le quali si elabora la descrizione scientifica del mondo, concentrando soprattutto l'attenzione sul processo di matematizzazione degli oggetti fisici e sulla conseguente costituzione di un modello che rimpiazza in senso letterale gli oggetti reali"]¹.

Obiettivi di ampio respiro e assolutamente necessari per far diventare gli alunni non solo contenitori di nozioni acritiche, ma anche e soprattutto cittadini, italiani e del mondo, con un proprio pensiero critico e di ampio respiro.

Obiettivi, però, che ogni professore tende a raggiungere secondo proprie modalità, sfruttando le proprie conoscenze interdisciplinari e multidisciplinari. Modalità e conoscenze che spesso è difficile mettere in pratica con i testi scolastici che vengono messi a disposizione dalle case editrici, nonostante i buoni proponenti degli autori e delle stesse case editrici.

Non è raro che i professori, soprattutto quelli delle materie umanistiche, al momento della scelta dei testi scolastici rimangano perplessi osservando l'offerta a disposizione. Ad esempio, per quanto concerne Italiano, ci sono libri che offrono una buona antologia di testi, ma sono scadenti per quanto riguarda gli esercizi o le spiegazioni.

Per quanto concerne Storia, alcuni libri di testo tendono a trattare in maniera superficiale argomenti che un insegnante potrebbe voler approfondire; oppure, altri libri offrono esercizi vecchio stampo, in cui si richiede un completamento nozionistico. Questi sono solo alcuni esempi.

Personalmente, da docente, tendo a integrare i temi trattati nei vari libri di testo (Italiano, Storia e Geografia) con numerose dispense, in quanto i difetti più sopra esposti risultano spesso presenti. E ciò viene fatto anche da numerosi miei colleghi.

Per superare queste limitazioni, e per venire incontro alle diverse metodologie didattiche dei vari professori, si potrebbero creare strumenti per realizzare libri di testo modulari, "assemblabili" dai docenti all'inizio del triennio, a inizio anno, o nel corso dell'anno scolastico, secondo le esigenze.

Quanto andrò a esporre è un'idea sia per rendere più organico il lavoro di insegnamento dei professori, sia per renderlo maggiormente piacevole agli alunni.

1. Le criticità dei libri di testo tradizionali

Scrivere un libro di testo per la scuola Secondaria di Primo Grado non è un compito semplice, tutt'altro. Bisogna documentarsi scrupolosamente per non cadere in errori più o meno grossolani, bisogna scrivere il testo in maniera chiara e concisa, bisogna creare esercizi sia utili sia accattivanti, bisogna scegliere attentamente eventuali grafici, disegni e foto, bisogna seguire le direttive ministeriali per favorire lo sviluppo di un pensiero critico negli alunni.

Riuscire a fare tutto ciò, e in maniera almeno sufficiente, è quasi impossibile. Ci sono testi riescono in due o tre tra gli ambiti più sopra esposti, magari in quattro, ma non in tutti. Nel libro *“Grammatica a scuola”*² si giunge a questa verità attraverso una serie di sondaggi compiuti tra insegnanti, relativamente alla qualità delle lezioni sui vari argomenti e alla qualità degli esercizi proposti da oltre trenta grammatiche dedicate alla scuola Secondaria di Primo Grado e al biennio della scuola Secondaria di Secondo Grado. Nel capitolo dedicato proprio agli esercizi di grammatica, leggiamo: *“Dei vari esercizi proposti [...] quelli che sondano la padronanza del corretto uso dei modi e dei tempi sono soltanto quelli a completamento e di trasformazione e questa tipologia è complessivamente sacrificata rispetto al semplice riconoscimento. [...] Gli esercizi che risultano da questo sondaggio non paiono idonei, insomma, a un realistico obiettivo didattico per la secondaria inferiore”*³. Si riscontra, infatti, che alcuni esercizi potrebbero ammettere una doppia o, addirittura, tripla soluzione, oppure che alcuni esercizi potrebbe non essere semplice completarli, per l'alunno, in quanto le lezioni sono costruite o mancanti di alcuni elementi.

Esistono comunque insegnanti che potrebbero voler continuare a utilizzare anche quegli esercizi che secondo questo sondaggio vengono ritenuti inutili dalla maggior parte dei docenti interpellati, ed è proprio per questo che le case editrici li mantengono nei propri testi. Esercizi, però, che potrebbero non venire mai completati da milioni di alunni nel corso dei diversi anni scolastici, e che invece avrebbero potuto essere sostituiti con esercizi ritenuti maggiormente utili dai più. Allo stesso modo, altri insegnanti potrebbero voler continuare a far studiare i propri alunni su certi libri, o perché incapaci di coglierne le lacune o perché certi passaggi non interessano loro. Si tratta comunque di situazioni che sarebbe meglio evitare, al fine di migliorare la qualità della didattica.

Gli autori dello studio giungono allora a questa conclusione: *“Il bilancio non è positivo e va messo in relazione con le mediocri prestazioni in lingua*

italiana che emergono da sondaggi internazionali e da test di accesso all'università. Come spesso capita, le colpe vanno equamente distribuite: i libri di testo non sono in genere scadenti (conviene ripeterlo), ma sono strutturati – per l'inerzia degli autori, per la politica commerciale delle case editrici, per la scarsa voglia di sperimentare strade nuove da parte degli insegnanti – in modo poco funzionale per gli scopi da raggiungere. A mio giudizio, il rimedio dovrebbe essere radicale: ridurre la teoria in tutti i casi in cui essa non è funzionale nemmeno a una corretta riflessione metalinguistica; aumentare le applicazioni, con particolare insistenza dove l'incertezza d'uso è più grave; differenziare la didattica linguistica tra secondaria inferiore e biennio della superiore, prendendo spunto dalla progressione che normalmente si applica nell'insegnamento di una lingua straniera e, magari, dal protocollo elaborato per misurare la competenza dell'italiano come lingua seconda dalla Società Dante Alighieri (PLIDA) o dalle Università per Stranieri⁴.

L'inerzia degli autori nel modificare la composizione dei libri di grammatica, qui sottolineata, è determinata anche dall'età media molto avanzata dei docenti italiani. Questi, formati su libri di testo tutt'altro che moderni, continuano a insegnare quanto hanno appreso, nel modo in cui l'hanno appreso. Secondo le ultime statistiche del MIUR, il 75,4% degli insegnanti della Secondaria di Primo Grado e l'82,1% degli insegnanti della Secondaria di Secondo Grado hanno più di 45 anni⁵. Risulta, quindi, da un punto di vista prettamente commerciale, utile per le case editrici mantenere invariata l'ossatura dei libri di testo, affinché questi vengano utilizzati dagli insegnanti di ruolo (insegnanti che, inutile dirlo, scelgono i libri di testo anche per gli insegnanti supplenti, solitamente più giovani e inclini a utilizzare metodologie didattiche più al passo con i tempi).

Nell'anno scolastico 2017/2018, stando ai dati del MIUR, sono oltre 730 mila i docenti titolari, di cui oltre 300 mila con oltre 54 anni di età (Tabella 6).

Tab. 6 – Distribuzione dei docenti titolari per classi d'età e per ordine di scuola

Classe di età	Infanzia		Primaria		I grado		II grado	
	Docenti	%	Docenti	%	Docenti	%	Docenti	%
Fino a 34 anni	3.120	3,6%	10.746	4,4%	4.461	2,8%	4.520	1,8%
35- 44 anni	18.422	21,0%	54.732	22,2%	34.216	21,8%	39.467	16,1%
45-54 anni	32.857	37,4%	94.139	38,2%	54.345	34,6%	85.136	34,6%
Oltre 54 anni	33.349	38,0%	86.820	35,2%	64.231	40,8%	116.682	47,5%
Totale	87.748	100,0%	246.437	100,0%	157.253	100,0%	245.805	100,0%

Fonte: MIUR, Portale Unico dei Dati della Scuola, 2019

Come si può ben comprendere, e come ben sanno gli insegnanti delle scuole Secondarie di Primo e Secondo Grado, la situazione non è migliore se

prendiamo in esame le Antologie, i libri di Epica, i manuali di Storia e di Geografia. Analizzando specificatamente i manuali di Storia, la situazione è forse ancora più critica. Discutere di storia antica, medievale, moderna o contemporanea non è assolutamente la stessa cosa, in quanto ogni epoca porta con sé problematiche particolari e inedite.

Un antichista o un medievalista non possiede assolutamente le medesime competenze e conoscenze di un contemporaneista quando si deve discutere della Grande Guerra, così come un contemporaneista non possiede assolutamente le medesime competenze e conoscenze di un antichista quando si deve discutere della civiltà fenicia. Quando si leggono e si studiano i manuali di Storia si può osservare, abbastanza facilmente, quali sono i campi di studio principali degli autori, e quali, invece, sono quelli meno padroneggiati. Spesso, per questo motivo, mancano temi o considerazioni importanti, o per imperizia, o per l'appartenenza a determinati orientamenti politici/religiosi o per la non precisa conoscenza dell'argomento trattato.

Non si vuole, comunque, affermare che gli autori dei manuali di Storia scrivano questi testi in maniera errata volontariamente ma che, molto più semplicemente, questi manuali potrebbero venire scritti in maniera decisamente più accurata se i vari argomenti fossero trattati da esperti dell'ambito. Questo permetterebbe agli alunni di comprendere meglio, con tutta probabilità, gli argomenti trattati, senza fraintendimenti e in maniera più costruttiva. Allo stesso modo, gli insegnanti eviterebbero di cadere in errori grossolani, in quanto non sono onniscienti e devono fidarsi ciecamente, per quanto non conoscono, dei libri di testo utilizzati.

Nel 2001 il Council of Europe, a tal proposito, affermò: *“Among its recommendations on the teaching history in twenty-first century Europe we find the following principles:*

- *the need for stronger mutual understanding and confidence between peoples, particularly through a history teaching syllabus intended to eliminate prejudice and emphasising positive mutual influence between different countries, religions and ideas in the historical development of Europe;*
- *reaffirming the educational and cultural dimensions of the major challenges in the Europe of tomorrow;*
- *stressing that ideological falsification and manipulation of history are incompatible with the fundamental principles of the Council of Europe as defined in its Statute”⁶.*

Garantire che ogni epoca possa venir trattata da un esperto, quindi, migliorerebbe senz'altro la qualità sia del libro di testo, sia della didattica

dell'insegnante, e si eviterebbero situazioni imbarazzanti, come quella che ha visto protagonista il libro di testo *"Incontra la Storia - Fatti e persone del medioevo"*⁷ (2018), scritto da Vittoria Calvani ed edito da Mondadori.

Il capitolo relativo alla nascita e alla diffusione dell'Islam non solo è risultato colmo di grossolani errori, ma anche scritto in maniera tanto superficiale da urtare, giustamente, sia la sensibilità della comunità islamica italiana, sia l'orgoglio degli storici di professione. Per questi motivi il testo è stato ritirato dalla vendita e numerosi articoli sono apparsi su quotidiani e siti specializzati nell'arco di pochi giorni.

2. La tecnologia informatica al servizio dell'editoria e della didattica

Nel paragrafo precedente abbiamo constatato come scrivere un libro di testo sia un compito arduo e complicato, e che a causa di ciò gli autori tendono a perpetuare le medesime metodologie di insegnamento, sia per semplificare il lavoro di stesura, sia per venire incontro alle esigenze dei docenti titolari di cattedre. Gli autori di questi libri di testo, infatti, devono necessariamente tener conto dell'età media e della *forma mentis* degli insegnanti operativi nel triennio della Secondaria di Primo Grado e nel biennio/triennio della Secondaria di Secondo Grado. Gli insegnanti più giovani, per questo motivo, si trovano spesso costretti a utilizzare libri di testo, scelti in precedenza da altri, che mal si conciliano con le metodologie didattiche più innovative studiate presso le Università, o assimilate attraverso corsi o esperienze lavorative all'estero, in cui la componente digitale è sempre più presente.

Tutto ciò va a ricadere negativamente nella didattica, in quanto gli alunni della scuola italiana continuano a *"subire"* metodologie d'insegnamento in parte antiquate, non in linea con i più recenti standard europei e non solo, anche a causa di un deficit delle stesse strutture scolastiche. Nello studio *"Digital Education at School in Europe - Report"*, pubblicato nel 2019, l'Italia risulta in compagnia di Bulgaria e Ungheria quando si parla di investimenti in infrastrutture: *"In many countries, investment in infrastructure is clearly indicated among the objectives of the digital education strategy. In some countries, investment in digital infrastructure is still an important need identified in relation to digital education and therefore a major focus of the strategy (e.g. in Bulgaria, Italy and Hungary)"*⁸.

Senza dover aspettare che lo Stato, e quindi il MIUR, porti le strutture scolastiche italiane al livello di quelle dei più avanzati stati europei, si potrebbe agire su un altro componente molto importante in ambito didattico, la cui qualità nell'arco degli ultimi decenni non è aumentato in maniera percepibile, come abbiamo visto: il libro di testo. In maniera non invasiva, e anche piuttosto semplice,

si potrebbe venire incontro sia alle esigenze degli insegnanti più attempati e consuetudinari, sia degli insegnanti più giovani, desiderosi di mettere in pratica le metodologie didattiche più recenti e innovative.

2.1. Dall'Encyclopédie, alla raccolta di saggi per arrivare ai libri di testo

Tra il 1751 e il 1772 Diderot e D'Alembert diressero i lavori che portarono al completamento della mastodontica opera letteraria nota come Encyclopédie, non scrissero di proprio pugno le oltre 60.000 voci che componevano tale ciclopico sforzo. Questo accadde non solo perché Diderot e D'Alembert non avevano il tempo materiale per farlo, ma anche perché non possedevano le conoscenze per discutere approfonditamente di ogni singolo argomento trattato. Specialisti di ogni ambito si occuparono di analizzare, in maniera corretta (per il tempo), le numerose singole voci.

La medesima metodologia sarà utilizzata nei decenni e nei secoli successivi da altre famose e rinomate opere, tra cui la “*Cambridge Encyclopedia*”. Le varie voci che compongono questa immensa opera sono compilate da studiosi di quella specifica materia. Questo *modus operandi* fa sì che la qualità dell'opera sia molto elevata, e che gli errori siano ridotti al minimo, se non inesistenti.

Anche le raccolte di saggi, molto utilizzate in ambito universitario, ripropongono la stessa metodologia. Eminentissimi studiosi curano delle raccolte in cui altri esperti discernono specifici argomenti. Prendiamo quale esempio l'opera “*Dizionario dell'Occidente Medievale*”⁹, a cura di Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt. I curatori hanno raccolto saggi scritti da altri eminentissimi medievalisti, ognuno competente in uno specifico campo. Nel primo volume, possiamo trovare il saggio “*Alimentazione*”, scritto da Massimo Montanari, Professore in “*Storia dell'alimentazione*”¹⁰ presso l'Università di Bologna, oppure il saggio “*Artigiani*”¹¹, scritto da Philippe Braunstein, Professore presso le università di Bielefeld e Siena, e tra i massimi esperti mondiali della storia del lavoro nelle città in Francia, Germania e Italia durante il medioevo.

Questa metodologia editoriale, comune alle enciclopedie e alle raccolte di saggi, permette agli editori e ai curatori di offrire ai lettori un prodotto di elevata qualità, in cui gli errori sono ridotti al minimo. Magari non si potrà concordare al 100% su quanto viene affermato nell'opera, ma sicuramente non saranno presenti sbagli grossolani o infelici inesattezze (come, ad esempio, nel precedentemente citato libro di testo “*Incontra la Storia - Fatti e persone del medioevo*”¹², scritto da Vittoria Calvani ed edito da Mondadori).

Sfortunatamente i libri di testo non seguono questa linea editoriale, in quanto sono spesso realizzati da una, due o tre persone, le quali curano ogni aspetto degli stessi: i testi, gli esercizi, gli approfondimenti e via discorrendo. Questo porta necessariamente a una diminuzione della qualità del prodotto in quanto nessuno è onnisciente e ognuno ha dei punti di forza e di debolezza. C'è chi eccelle nello scrivere testi divulgativi, chi eccelle nell'inventare esercizi e chi eccelle nel creare approfondimenti accattivanti e interdisciplinari. Inoltre, ognuno di questi autori è specializzato in determinati settori: c'è chi è un esperto di storia Romana, c'è chi è esperto nella letteratura Rinascimentale, c'è chi è specializzato nella letteratura latina, e via di questo passo.

Alla luce di ciò, sarebbe auspicabile che i libri di testo possano venire realizzati da équipe di studiosi, così da migliorare notevolmente la qualità complessiva del prodotto. Si tratta, posto così, più di un desiderio che di un'eventualità concreta, in quanto si porrebbero numerose problematiche: come scegliere gli studiosi? Come suddividere i capitoli da scrivere? Come dividersi i proventi del libro di testo? Come scegliere il curatore? Chi curerebbe gli approfondimenti? Gli scrittori potrebbero non essere in linea con le linee didattiche ministeriali, quindi chi li coadiuverebbe? Chi si occuperebbe di realizzare gli esercizi? E questi sono solo alcune delle criticità che potrebbero sorgere. Queste criticità, però, potrebbero venire superate se le case editrici si spingessero oltre, valicando i limiti dell'editoria classica, e spingendosi verso l'editoria digitale.

2.2. La nascita di un'editoria mista tradizionale – digitale

Abbiamo visto in precedenza come i libri di testo siano ancora oggi eccessivamente incatenati a metodologie didattiche antiquate, come molti insegnanti faticino a slegarsi da queste metodologie, come le case editrici siano ancorate a un sistema editoriale vecchio stampo e, in ultimo, come gli insegnanti più giovani faticino a trovare libri di testo in linea con le proprie innovative idee didattiche.

Le case editrici, sempre per questi motivi, non possono pubblicare libri di testo eccessivamente innovativi, perché potrebbero essere dei flop editoriali, non venendo scelti dagli insegnanti più tradizionalisti, e allo stesso tempo alcuni studiosi, interessati a pubblicare libri di testo di nuova generazione, per i medesimi motivi, potrebbero veder respinti i propri lavori perché non in linea con le linee editoriali italiane odierne. Insomma, è un cane che si morde la coda, come si suol dire. Una situazione da cui è difficile uscire.

Vi sarebbe, nonostante tutto, una soluzione in grado di accontentare gli uni e gli altri, in grado di non nuocere agli insegnanti più tradizionalisti e di supportare

gli insegnanti più innovatori, e al contempo di non intaccare gli introiti delle case editrici (i libri di testo scolastici generano, in Italia, un fatturato di circa 600 milioni di Euro ogni anno).

Sfruttando i più moderni e recenti strumenti di editoria online (nel prossimo paragrafo tratterò più dettagliatamente le modalità di pubblicazione), si potrebbe creare un sistema modulare per la creazione di libri di testo personalizzati, attraverso un processo editoriale “*LEGO-like*”.

Oggi chiunque può creare la propria playlist di musica preferita, attraverso iTunes, YouTube Music o Spotify, scegliendo tra milioni di canzoni, suddivise in centinaia di generi e sottogeneri, di migliaia di artisti.

Lo stesso principio può essere utilizzato per creare un libro di testo scolastico. Le case editrici potrebbero mettere a disposizione diversi saggi per ogni argomento, scritti da diversi autori, e l’insegnante sceglie quello che gradisce di più, in accordo con la propria didattica, con le proprie idee politiche/religiose e con le potenzialità delle classe.

Allo stesso modo, l’insegnante potrebbe inserire un certo numero di approfondimenti, secondo i propri desideri, e determinati esercizi, secondo le proprie preferenze: esercizi a completamento, esercizi di realtà, e via discorrendo. L’insegnante, quindi, potrebbe assemblare il proprio libro di testo secondo le esigenze del momento, attingendo da un’elevata offerta di testi ed esercizi, tutti di alta qualità e scritti da specialisti del settore. L’insegnante, in conclusione, diventerebbe il curatore del testo scolastico.

La creazione di libri di testo modulari, inoltre, permetterebbe a esperti, ricercatori e professori di inserirsi nel mondo della didattica dedicata ai ragazzi tra i 10 e i 19 anni, normalmente snobbata o perché è un’istituzione chiusa in sé stessa, autoreferenziale, in cui è difficile integrarsi, o perché la redazione di un libro di testo risulta un’attività eccessivamente dispendiosa in relazione al ritorno economico o di immagine. Creare dei brevi saggi, lunghi cinque, sei o sette pagine, invece, potrebbe attirare questi studiosi, in quanto con uno sforzo minimo farebbero conoscere il proprio nome al di fuori degli ambiti specialistici e, al medesimo tempo, nel caso i propri saggi fossero scelti da un buon numero docenti, potrebbero guadagnare discrete somme di denaro.

3. Piattaforme e metodologie per la creazione di libri di testo modulari

In questo paragrafo esporrò - in maniera didascalica e sintetica - come, secondo la mia prospettiva di fruitore e insegnante, potrebbe svilupparsi la filiera editoriale che porta alla creazione di un libro di testo modulare, in accordo con quanto esposto nei paragrafi precedenti. La genesi di un libro di testo di questo tipo

dovrebbe essere, per quanto possibile, il più semplice possibile, così da stimolare esperti, ricercatori e professori ad arricchire l'offerta a disposizione. Al contempo, gli scritti dovrebbero possedere una certa omogeneità nella forma e nel layout, al fine di non far sembrare un libro di testo modulare, una volta "assemblato", il vestito di Arlecchino. In ultimo, il portale o la App per assemblare un libro di testo dovrebbe essere semplice e razionale, così da venire incontro alle capacità informatiche del maggior numero di insegnanti, allargando il bacino d'utenza.

3.1. L'Amazon Education Publishing è un buon punto di partenza

La piattaforma per la pubblicazione di testi educativi e didattici di Amazon risulta, a mio parere, la perfetta base di partenza, per i seguenti motivi:

- la pubblicazione del testo è relativamente semplice in quanto, nel caso non si fosse esperti nella produzione di eBook, basta caricare il proprio testo in formato .doc(x);
- nel caso il proprio libro integri tabelle, grafici o foto, si può utilizzare il tool Kindle Textbook Creator per formattare adeguatamente il testo;
- l'autore può decidere autonomamente il prezzo di vendita e in quali paesi rendere disponibile il proprio libro;
- i guadagni vengono inviati direttamente al proprio conto corrente;
- Amazon offre la possibilità di stampare, in vari formati, i testi pubblicati.

Chris McMullen, professore di Fisica presso numerose università statunitensi e autori di numerosi testi pubblicati grazie ad Amazon, descrive la propria esperienza con queste parole: *"La vision fresca e dinamica di Amazon sulle pubblicazioni accademiche mi ha attratto e mi ha avvicinato all'autopubblicazione. Gli studenti scelgono il materiale che meglio soddisfa le loro esigenze, esattamente come dovrebbe essere"*¹³.

Naturalmente, al momento, Amazon e gli altri portali simili permettono la pubblicazione e l'acquisto di interi libri, non di singoli capitoli o saggi. Quegli studenti o insegnanti che volessero leggere solo determinati capitoli, sarebbero costretti ad acquistare l'intero volume. Come esposto in precedenza, il nostro obiettivo è quello di andare oltre questa visione, permettendo la creazione di libri di testo modulari, creati dagli insegnanti.

3.2. Un'evoluzione dell'Amazon Education Publishing

Per permettere la realizzazione di libri di testo modulari si dovrebbe adeguare la piattaforma Amazon Education Publishing attraverso queste aggiunte/modifiche:

- gli autori dei saggi/capitoli non dovrebbero più occuparsi del layout del testo. Questo sarebbe curato dallo staff della piattaforma (in questo specifico esempio, Amazon), al fine di renderlo omogeneo e organico;
- i saggi/capitoli dovrebbero essere venduti a un prezzo fisso, così che sia la qualità degli stessi, e non il prezzo, il reale discriminante per la scelta;
- si dovrebbe creare un'équipe che vagli i vari saggi/capitoli, al fine di verificarne la correttezza ed evitare eventuali cause legali;
- il portale deve permettere, attraverso un'interfaccia semplice e intuitiva, la creazione di libri di testo modulari (*qui in basso un esempio di interfaccia grafica*);

CAPITOLO 1: L'inizio del Medioevo

• Capitoli tra cui scegliere (Uno solo)

- "I germani e la fine dell'Impero Romano", di Gian Maria Forni
 - "La fine del mondo antico", di Enrico Benzoni
- "La caduta dell'Impero Romano d'Occidente", di Elisa Gasperoni

• Approfondimenti (Massimo due)

- "Come si viveva a Roma nel III secolo d.C.", di Virginia Bianchi
- "La diffusione del messaggio cristiano", di Franco Rossi
- "Le radici germaniche d'Europa", di Giuseppe Neri
- "La lavorazione dell'acciaio dei popoli del nord", di Ugo Verdi

• Esercizi (Massimo uno)

- Autore: Flavio Ginepro
- Autore: Silvio Rosa
- Autore: Francesca Giglio
- Autore: Marta Abete

- la piattaforma deve contemplare la possibilità di stampa, così di dotare gli studenti anche di una versione cartacea del libro di testo;
- il libro di testo così composto deve essere primariamente per una fruizione su dispositivi mobile quali Tablet e Chromebook, così da favorire un'alfabetizzazione informatica sia degli studenti sia dei docenti (*Sviluppo della cultura digitale (art. 6, c. 2 quater, legge n. 128/2013) Per promuovere lo sviluppo della cultura digitale e l'alfabetizzazione*

informatica, sono definite politiche di incentivo alla domanda di servizi digitali, anche tramite la definizione di nuove generazioni di testi scolastici, nonché attraverso la ricerca e l'innovazione tecnologica, considerati fattori essenziali di progresso ed opportunità di arricchimento economico, culturale e civile, così come previsto dal Codice dell'amministrazione digitale (decreto legislativo n. 82/2005)¹⁴;

- il costo di tali libri di testo modulari non deve essere superiore a quello dei libri di testo tradizionali.

3.3. Problematiche che potrebbero insorgere

Realizzare la piattaforma per permettere la creazione di libri di testo modulari, agli occhi di aziende come Amazon o di un editore di libri scolastici, potrebbe essere il problema minore. Le reali difficoltà sopraggiungono allorché si devono tenere in conto le variabili descritte precedenti. In Italia non è raro, anzi!, che una classe della Secondaria di Primo Grado possa cambiare l'insegnante di Matematica o di Italiano ogni anno. Come gestire un libro modulare, in questi casi? Molto semplicemente si potrebbe permettere all'insegnante, all'inizio di ogni anno scolastico, di modificare in parte o completamente il testo composto dall'insegnante precedente. Queste modifiche sarebbero comprese in un abbonamento che andrebbe a coprire tutti e tre gli anni della Secondaria di Primo Grado.

Un altro problema cui si dovrebbe far fronte è la possibilità da parte dell'insegnante di utilizzare gli esercizi anche di altri autori, non solo dell'autore che si è scelto (prima di sceglierli, si deve dare la possibilità di valutarli, no?). In questo caso vi sarebbero due soluzioni:

- le soluzioni saranno visibili all'insegnante solo dopo che questo ha scelto in via definitiva l'utilizzo di quegli esercizi nel proprio libro di testo modulare;
- parte degli esercizi non sono visibili nella versione valutativa.

L'ultimo problema, probabilmente quello più ostico, riguarda le possibilità di adozione presso le scuole italiane pubbliche. Il MIUR vigila attentamente sui libri di testo disponibili sul mercato, e lo fa congiuntamente alle stesse case editrici. L'introduzione del modello di pubblicazione qui descritto, basato sulla possibilità di creare libri di testo modulari, potrebbe portare alla creazione di un *muro* per impedirne l'utilizzo.

4. Conclusioni

Le più recenti tecnologie informatiche sarebbero oggi in grado di permettere un'evoluzione sostanziale nello sviluppo, nella creazione e nella

fruizione dei libri di testo scolastici. Tablet ed eBook Reader rendono possibile a studenti e insegnanti di trasportare in forma digitale volumi di centinaia di pagine in meno di 200 grammi. Portali editoriali, come il già citato Amazon Education Publishing, permettono a studiosi, ricercatori e professori di pubblicare i propri lavori e di metterli a disposizione di studenti o di altri insegnanti.

Facendo compiere a questo ecosistema un ulteriore passo evolutivo, in un prossimo futuro potremmo essere in grado di permettere la creazione di libri di testo modulari, “assemblati” secondo le esigenze dell’insegnante in relazione alle classi in cui si opera (*ad esempio, per classi in cui il numero di studenti DSA è elevato si potrebbero scegliere testi semplificati*).

Questo nuovo modello editoriale, inoltre, permetterebbe a studiosi, ricercatori e professori di avvicinarsi al mondo dell’editoria scolastica, un ambiente oggi snobbato perché o eccessivamente autoreferenziale o incapace di regalare soddisfazioni economiche. Nonostante il mercato dei libri di testo valga circa 600 milioni di Euro, in Italia, è ancora considerato un mercato di serie B da molti valenti autori, purtroppo.

Alla luce di ciò, anche per migliorare la qualità dei libri di testo (come abbiamo visto nel primo paragrafo), sarebbe almeno un interessante esperimento editoriale l’avvio di un servizio per la creazione di libri di testo modulari. Amazon, considerando l’infrastruttura attualmente in essere, la notevole forza economica e la fama del proprio brand, sarebbe il miglior candidato per tentare questa evoluzione/rivoluzione editoriale.

Note

1. Pag. 2, *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di I° grado*, Allegato C, 2004
2. *Grammatica a scuola*, AA.VV., a cura di Loredana Corrà e Walter Paschetto, FrancoAngeli Editore, Milano, 2011
3. Pag. 93, *Ibidem*
4. Pag. 95, *Ibidem*
5. Pag. 8, *Piano scuola 2020-2021 - Documento tecnico sull’ipotesi di rimodulazione delle misure contenitive nel settore scolastico*, MIUR, 2020
6. Pag. 373, *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, di Lawrence J. Saha e Anthony Gary Dworkin, Springer Science & Business Media, New York, 2009
7. *Incontra la Storia - Fatti e persone del medioevo*, di Vittoria Calvani, Mondadori Education, Milano, 2018

8. Pag. 17, *Digital Education at School in Europe*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Lussemburgo, 2019
9. Dizionario dell'Occidente medievale, AA.VV., a cura di Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2003
10. Pag. 17, *Ibidem*
11. Pag. 65, *Ibidem*
12. Vedi nota 7
13. <https://www.amazon.com/gp/education-publishing>
14. Pag. 1, *Adozioni libri di testo - anno scolastico 2014/2015*, MIUR, 2014

Bibliografia

Editori e librai nell'era digitale: dalla distribuzione tradizionale al commercio elettronico, di Roberta Cesana, FrancoAngeli Editore, Milano, 2002

Amazon vs Apple. Breve storia della nuova editoria. A 10 anni dal Kindle, di Mario Mancini, goWare, Firenze, 2017

Il lavoro editoriale, di Dario Moretti, Edizioni Laterza, Bari, 2015

International Handbook of Research on Teachers and Teaching, di Lawrence J. Saha e Anthony Gary Dworkin, Springer Science & Business Media, New York, 2009

Grammatica a scuola, A A.VV., a cura di Loredana Corrà e Walter Paschetto, FrancoAngeli Editore, Milano, 2011

Documenti Ministeriali e Pubblicazioni

Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di I° grado, Allegato C, 2004

Piano scuola 2020-2021 - Documento tecnico sull'ipotesi di rimodulazione delle misure contenitive nel settore scolastico, MIUR, 2020

Adozioni libri di testo - anno scolastico 2014/2015, MIUR, 2014

Digital Education at School in Europe, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Lussemburgo, 2019

Libri di testo consultati

Incontra la Storia - Fatti e persone del medioevo, di Vittoria Calvani, Mondadori Education, Milano, 2018

Noi e la storia - Conoscere, ragionare, comunicare, di Roberto Roveda e Marta
Vannucci, Paerson, Verona, 2017

Siti consultati

<https://www.amazon.com/gp/education-publishing>

<https://www.lulu.com/>

<https://press.barnesandnoble.com/>

**Analiză asupra motivației studenților în mediul online
– studiu de caz adaptat predării limbii române ca limbă străină –**

Ana Mihaela ISTRATE

Romanian-American University, Bucharest

Rezumat

Studiul de față își îndreaptă atenția asupra celor mai recente provocări, la care profesorii de limbi străine au fost supuși în ultimele douăsprezece luni, ce au urmat declanșării crizei medicale provocate de pandemia de Covid19. Abordează cele mai importante aspecte legate de predarea sincronă și asincronă în mediul online, evidențiază unele dintre cele mai importante teorii în domeniul predării online a limbilor străine și își îndreaptă atenția asupra motivației intrinseci și extrinseci, care îi determină pe tineri să continue acumularea de informații și în mediul online.

Nu în ultimul rând, articolul își îndreaptă atenția asupra felului în care studenții s-au adaptat la predarea limbilor străine în mediul online, cu ajutorul platformei de predare Microsoft Teams și a celei de evaluare Microsoft Forms.

Cuvinte cheie

Motivație intrinsecă, Microsoft Teams, predare sincronă, CMLL, FLT

1. Introducere

Studiile în domeniul predării online în sistem sincron sau asincron datează din anii 1980 și au reprezentat un motiv de confruntări acerbe între specialiștii în domeniu și profesorii de limbi străine, care considerau extrem de dificilă adaptarea la sistemul online. În ultimul an calendaristic, societatea academică a fost forțată să facă transferul în mediul online, fără a mai putea analiza posibilele implicații psihopedagogice.

Ca profesor de limbi străine și trainer intercultural, am avut posibilitatea în trecut să predau în mediul online, cu ajutorul platformei de comunicare Skype și am avut posibilitatea să observ că adesea mediul online poate fi mult mai eficient decât sistemul față-în-față, în special atunci când este vorba despre ore de predare susținute de la distanță.

Unul dintre cele mai importante beneficii ale predării sincrone în mediul online o reprezintă posibilitatea de comunicare în timp real cu studenții, care au pot interacționa în mediul virtual atât cu profesorul, cât și cu colegii, beneficiind de implicare și activare, profesorul putând să ofere un feedback imediat. Instrumentele de lucru s-au îmbunătățit atât de mult, încât profesorul are posibilitatea chiar să

grupeze studenții și să le distribuie sarcini separate, astfel încât să poată fi posibil chiar și lucrul în echipă.

Din propria experiență am realizat că acest tip de activități sunt extrem de folosite în cazul cursurilor de pregătire/ perfecționare de scurtă durată, sau a cursurilor realizate în modul. Însă criza medicală din martie 2020, care a forțat instituțiile de învățământ superior să își închidă porțile, de teama răspândirii virusului în comunitățile academice, a însemnat pasul uriaș spre digitalizare. Astfel că Departamentul de Limbi Străine, din cadrul Universității Româno-Americane, împreună cu toate celelalte departamente ale universității am trecut în mediul online, prin intermediul platformei Microsoft Teams. S-a dovedit că parteneriatul puternic dintre universitate și compania Microsoft, care are chiar un incubator de cercetare în cadrul campusului, a sprijinit implementarea platformei Teams într-un timp foarte scurt. Profesorii au beneficiat de cursuri de perfecționare, studenții au primit instrucții online despre modul în care trebuie să utilizeze platforma, iar activitatea a fost reluată în cel mai scurt timp posibil.

2. Platforma Microsoft Teams în predarea limbilor străine

Specialiștii consideră că învățarea limbilor străine se realizează cel mai bine prin imersiunea în limbă, prin contactul direct între student și mediul înconjurător, prin contact cu colegii sau profesorii.

Marie Noelle Lamy și Regine Hampel sugerează că învățarea limbilor străine este un proces de concentrare internă asupra proceselor mentale, ce la rândul lor contribuie la stimularea proceselor cognitive, însă teoreticienii din domeniul sociocultural consideră că limbile și mai exact procesul de învățare a limbilor străine este un proces interpersonal care ne plasează ca indivizi într-un context și care este intermediat de mediul în care funcționăm. (Lamy and Hampel 2007: 36)

Krashen sugerează că cea mai importantă responsabilitate a orelor de predare a limbilor străine este să ofere un canal de comunicare, pentru achiziția de noi informații, activitate care se realizează cu ajutorul tehnicilor comunicative. În această categorie am putea enumera expunerea la un mediu lingvistic nou, facilitat de orele față-în-față. Atunci când această comunicare se realizează în mediul online, cu ajutorul platformelor tehnologice, interacțiunea își pierde din putere, schimbul de informații dintre colegi este aproape inexistent, în timp ce acela dintre profesor și studenți se realizează doar unidirecțional, dinspre profesor spre cursanți. Nu în ultimul rând, interacțiunea cu vorbitorii nativi, pe drumul spre școală, în mijloacele de transport în comun, pe culoarele universității este inexistentă, atâta timp cât am fost cu toții forțați de situație să rămânem în siguranța propriului

nostru cămin. Astfel că producția lingvistică scade, nepermițând studenților să ia contact permanent cu mediul lingvistic la care ar fi trebuit să fie expuși.

Pe de altă parte sunt și specialiști care afirmă că sistemul de predare sincron în mediul online ajută la formarea unor abilități de negociere a sensurilor și a unei forme de interacțiune, diferite de cea din timpul orelor normale de curs. Cu toate acestea, transferul de cunoștințe din cadrul orelor virtuale nu înseamnă dezvoltarea unor abilități lingvistice imediate. Poate că în unele situații un sistem hibrid ar fi ajutat mai mult, însă acum, puși în fața unei situații extrem de dificile, într-un timp atât de scurt a trebuit să ne folosim de toate abilitățile de comunicare verbală și nonverbală, de mimică, gesturi, de limbajul corpului, atât cât permite ecranul în fața căruia ne aflăm. Nimeni nu fusese pregătit pentru această experiență. Studenții întâmpină dificultăți la achiziția lingvistică, nu reușesc să înțeleagă importanța studiului individual, în timp ce profesorii se lovesc de dificultăți de ordin tehnic și de imposibilitatea de a face transferul de cunoștințe în mediul virtual la aceleași standarde ca în cazul orelor față-în-față.

Potrivit celor mai recente studii care au analizat nivelul de implicare al studenților în mediul online, s-a putut observa că o combinație hibrid între online și față-în-față ar fi modul ideal de achiziție de informații în cazul limbilor străine. Un alt aspect important este legat de abilitățile digitale ale studenților, de capacitatea de a gestiona platforma de învățare, precum și de tipul de conexiune la internet de care dispun, care le poate permite să se conecteze în timp real sau le îngreunează întregul proces de comunicare în timpul orelor de curs sau seminar.

De exemplu, în grupul de studenți internaționali înmatriculați la programul de Limba Română ca Limbă Străină, există mulți studenți care se pot conecta doar pe dispozitive mobile, în special telefon mobil, care automat prezintă dezavantajul dimensiunii ecranului, în același timp neoferind toate facilitățile de care dispune varianta de desktop. Există studenți care vin din țări precum Camerun, Nigeria, Guineea și nu numai, care nu dispun de un computer sau laptop cu cameră încorporată, ceea ce îngreunează procesul de învățare.

Însă toți acești studenți sunt extrem de activi în privința activităților asincrone: își efectuează cu regularitate temele pe care le încarcă în platformă, cer în scris feedback suplimentar și scriu mesaje în platforma de chat a aplicației Microsoft Teams, pentru a-și clarifica unele probleme pe care nu le-au putut înțelege în timpul orelor de curs.

În același timp, nivelul de implicare în timpul orelor este legat de expunerea pe care studenții o au la tehnologie și la orele care impun utilizarea tehnologiei în achiziția limbii. În cazul limbilor străine, și în special în cazul achiziției limbii române ca limbă străină, în afara videoconferințelor propriu-zise, care implică conectarea pe platforma Microsoft Teams, participarea efectivă la

videoconferințele organizate de profesor, studenții sunt expuși la o serie de abilități comunicative, precum comunicare non verbală, limbajul trupului, toate acestea cu o putere mult mai scăzută față de participarea efectivă în cadrul orelor față-în-față, unde profesorul deține un bagaj mult mai mare de tehnici de lucru, pentru a înlesni procesul de achiziție a noii limbi străine.

Pe de altă parte, în timpul orelor online, profesorul are posibilitatea de a accesa foarte rapid surse de informații, suport vizual, pe care îl găsește la un click distanța cu ajutorul motoarelor de căutare de tip Mozilla, Google Chrome, Safari etc. literatura de specialitate sugerează că orele online au capacitatea de a înlesni achiziția limbii, prin intermediul mijloacelor multimedia, care dezvoltă abilitățile de comunicare. Cu toate acestea am putut observa o regresie evidentă față de grupa de studenți a anului anterior, care a putut beneficia de un semestru de ore față-în-față și un semestru de activități exclusiv online. Absența verbalizării, lipsa implicării, sau mai exact teama de a face mai multe greșeli de pronunție, îi împiedică pe studenții internaționali înscriși la programul de limba română să preia inițiativa în timpul orelor de seminar sau lucrări practice.

Motivația intrinsecă este influențată de expunerea la diferite limbi străine, dar și la variabile demografice precum vârstă, gen, mediul de proveniență, etc. cu cât sunt mai avansați în vârstă, studenții au tendința de a se simți inconfortabil și evită să se implice activ în timpul orelor. În general ei sunt buni executanți, rezolvă temele de casă și proiectele suplimentare, dar ezită atunci când li se cere să vorbească în fața colegilor, chiar și atunci când sunt numiți de profesor. O altă situație este în cazul unui student care vorbește patru limbi străine, provine dintr-o familie de origine africană, dar care locuiește în Europa de mai mulți ani, unde tânărul nu întâmpină nici nea mai mică dificultate în verbalizare, răspunde activ de fiecare dată când i se cere și chiar preia inițiativa, atunci când nimeni nu dorește să răspundă.

3. Platformele de predare online ca suport pentru achiziția limbilor străine

Platforma Microsoft Teams a reprezentat unica opțiune pentru Universitatea Româno-Americană atunci când, forțați să închidem instituțiile de învățământ, a trebuit să găsim o soluție imediată, pentru a nu întrerupe foarte mult timp procesul educațional. Compania Microsoft s-a bucurat de o colaborare eficientă cu universitatea, de-a lungul anilor, ce a determinat formarea unor incubatoare de cercetare, laboratoare în care tinerii studenți de la Facultatea de Informatică Managerială își desfășoară o parte din activitățile practice. Prin prisma acestui parteneriat, a fost aleasă Microsoft Teams ca platformă educațională pentru activitățile online. Astfel că în numai două săptămâni s-a implementat întreg

sistemul, profesorii au beneficiat de cursuri de perfecționare, iar studenții au primit instructaj asupra modului în care se pot conecta la platformă, cum pot accesa materialele, iar reluarea cursurilor a avut loc la sfârșitul lunii martie 2020.

Una dintre cele mai importante facilități ale platformei o reprezintă posibilitatea de a programa cursurile în platformă, sub forma unui calendar săptămânal, extrem de intuitiv, ce permite accesarea orelor prin simpla apăsare a butonului Join. Faptul că platforma este accesibilă și de pe dispozitivele mobile permite chiar și studenților aflați în deplasare la ora la care este programată activitatea de curs sau seminar.

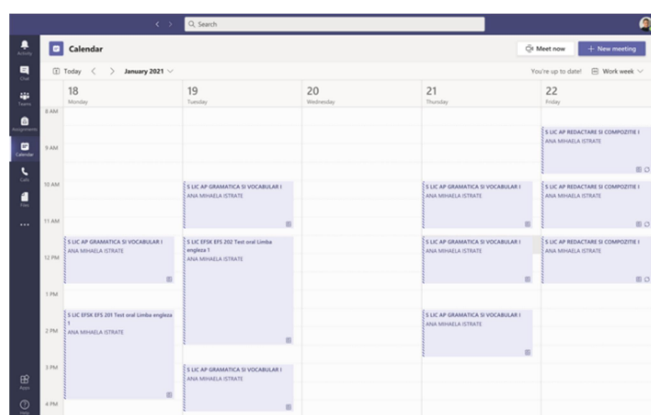


Fig. 1 Calendarul de activități din platforma Microsoft Teams

Așa cum au putut observa specialiștii, platforma Microsoft Teams este extrem de importantă ca un instrument de lucru în echipă, ce permite dezvoltarea de proiecte moderne, prezentări interactive și cursuri ce pot fi înregistrate și vizualizate ulterior.

Ca profesor de limbi străine am realizat că anumite instrumente de care platforma Microsoft Teams dispune mi-au permis să realizez nenumărate activități interactive, să programez proiecte care trebuie încărcate și prezentate până la o anumită dată, având în același timp un feedback imediat.

4. Concluzii

Predarea online în sistem sincron a fost de-a lungul ultimelor decenii foarte mult dezbătută, evidențiindu-se atât avantajele, cât și dezavantajele, însă nimeni nu și-a imaginat cât de importantă va deveni în contextul ultimului an de activități online. Profesorii și studenții, forțați să se adapteze la sistemul online, au putut să își reia unele din activități, cu avantajele și dezavantajele inerente unei schimbări atât de bruste. Însă cu toții am putut să ne reluăm interacțiunea în mediul virtual,

într-un mod care într-un fel putem spune că este o replică a sălii de curs sau de seminar.

Studiul de față face o scurtă trecere în revistă a celor mai importante teorii legate de avantajele și dezavantajele modului de predare online în sistem sincron, evidențiind în același timp cele mai importante componente ale motivației intrinseci și extrinseci, care îi poate împinge pe tinerii acestor timpuri să își continue pregătirea și în mediul online, rupându-se de confortul inactivității.

Liantul care poate face schimbarea este determinat și de nivelul de implicare al profesorului care poate fi capabil să creeze un mediu virtual suficient de confortabil și interesant, încât să îi atragă pe studenți, să determine procesele cognitive, să inițieze dorința de cunoaștere și dezvoltare.

În același timp, cu cât platforma de comunicare este mai intuitivă, răspunde mai bine nevoilor grupului de studenți, este ușor accesibilă și pentru profesor, cu atât mai mult studenții se vor angrena în activități asemănătoare cu cele pe care le realizau în cadrul orelor de curs sau seminar față-în-față. Cu toate acestea nimeni nu poate garanta că abilitățile noastre tehnice sunt suficient de bune pentru a ne putea desfășura activitățile online într-un mod foarte asemănător cu cele din perioada anterioară pandemiei care a debutat în anul 2020.

Ținând cont de diferitele stiluri de învățare, pot afirma că seminarele practice de limba română ca limbă străină pe tot parcursul perioadei de studiu în mediul online reprezintă o îmbunătățire față de orele obișnuite, deoarece mi-au permis mie ca profesor să accesez în timp real o categorie mult mai mare de surse de informație. Am lucrat mult mai frecvent cu aplicații de dicționar, <https://dexonline.ro/>, <https://www.dictionardesinonime.ro/>, <https://hallo.ro/dictionar-englez-roman/>, am apelat mult mai mult la elemente vizuale prin accesarea motorului de căutare Chrome sau Mozilla și accesarea de materiale vizuale, am apelat la aplicația de youtube.com, pentru a accesa filmulețe scurte, am utilizat foarte multe din materialele puse la dispoziție de Institutul Limbii Române, pentru pregătirea cursanților pentru examenul final de atestat de limba română, <https://www.ilr.ro/exemple-de-teste-pentru-autoevaluare/>.

Nu în ultimul rând, trebuie menționat faptul Microsoft Teams dispune și de instrumente de comunicare între profesor și student, sau de tip student-student, prin email, fereastră de chat și chiar posibilitatea de apel telefonic/ video, care au permis studenților să apeleze cadrele didactice ori de câte ori aveau nevoie de clarificări și lămurirea unor noțiuni insuficient înțelese în timpul orelor de curs/seminar.

Bibliografie

- Bailey, Daniel, Almusharraf, Norah & Hatcher, Ryan, 2020. *Finding satisfaction: intrinsic motivation for synchronous and asynchronous communication in the online language learning context*, Education and Information Technologies
- Gudea, Sorin Walter, 2008. *Expectations and Demands in Online Teaching: Practical Experiences*, InformationScience Publishing, Hershey, N.Y.
- Krashen, Stephen, 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press
- Lamy, Marie Noelle; Hampel, Regine, 2007. *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Palgrave Macmillan, pp. 19-24
- Pelletieri, J. 2000. *Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence*, in M. Warschauer and R. Kern (eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 59–86

Modele conceptuale pentru formarea deprinderilor de comprehensiune literală și contextuală integrată în procesul de lectură

Nadejda BĂLICI

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

Marcel BĂLICI

Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat

Lucrarea își propune să identifice modalități de conexiune dintre diverși centri sinestezici de receptare a realității și implementarea graduală a tehnicilor didactice în modele stratificate de relevare a mesajului citit. Nivelul de complexitate a interpretării este literal și contextual, dar această etapă este esențială pentru determinarea vectorului de acțiune conform strategiei de învățare. Comprehensiunea contextualizată reprezintă elaborarea practică a modelelor de abordare a înțelegerii în aspect stratificat și de ghidare etapizată, de la unități fonetice segmentale la apropierea structurilor circumstanțiale de comunicare. Contextualizarea la nivel intersegmental/fragmente de lexem implică elementele intrinseci ale înțelegerii literale și contextuală prin metoda stratificată de aplicare a tehnicilor didactice.

Cuvinte cheie

Competențe de comunicare, comprehensiune ghidată, comprehensiune contextuală, tehnici didactice.

1. Introducere. Clarificări terminologice

Stilurile de învățare și activitățile didactice sunt componente facilitatoare ale procesului de comprehensiune etapizate și ghidate conform structurilor metodologice conceptuale și din perspectivă contextuală. Proiectarea didactică presupune conceptualizarea algoritmică a unui traseu de învățare, finalitatea căruia este formarea competențelor. Competența lingvistică presupune valorificarea subcompetențelor de comunicare bazată pe comprehensiunea literală și integrată în corelare cu cea de comprehensiune. Este important a se releva abilitățile și dexteritățile necesare utilizatorului în vederea **menținerii** subcompetențelor expuse.

Criteriile de selectare a itemilor circumscriși proiectării de formare a dexterităților și abilităților de comprehensiune a mesajului global, vor presupune, de asemenea, clasificarea sarcinilor în funcție de stilurile de învățare ale utilizatorilor. În teza de cercetare a lui Mihai Covaci, “Dezvoltarea stilurilor de

învățare și a tipurilor de inteligență la studenții psihologi”, autorul face referire relevantă la elementele componente ale conceptului de stil de învățare expuse de Pritchard:

- Un anumit fel în care un individ învață.
- Un mod de învățare, o preferință sau cea mai bună manieră de a gândi, procesa și demonstra că informația a fost asimilată și, astfel, a existat învățarea.
- mijloacele preferate ale unui individ de a dobândi cunoștințe și abilități.
- Obiceiuri, strategii sau comportamente mentale obișnuite privind învățarea, ca o modalitate de gândire a procesului de studiu pe care le are persoana” (1, p. 42).

Sistematizând, vom remarca aspectele componente ale stilului de învățare. Este un anumit fel de asimilare a informației mai facilă, în comparație cu alte căi de învățare. Utilizatorul va stabili mijloacele de achiziționare a cunoștințelor precum și tipurile de resurse pe care le consideră ca elemente favorizante în procesul de învățare, de asemenea, stilul de învățare pentru utilizator devine, în timp, o expresie caracteristică a modului de abordare a actului de asimilare a noilor cunoștințe, sunt formate obiceiuri de învățare.

Conform viziunilor metodologice pe care le-am propus am ținut cont de diverse stiluri de învățare:

- Stilul asimilator – vor fi facilitate sarcinile care vizează acumularea datelor, obținerea noilor cunoștințe prin intermediul diversificării surselor de informare, prezentarea modelelor de învățare bazat pe paradigmele de învățare fragmentată și structurată după principiul trecerii de la simplu spre complex.
- Stilul convergent – poate fi asociat traseului didactic de învățare prin realizarea de proiecte, dar sarcinile conform cu algoritmul de conștientizare a itemului, de implicare, modificare, creare și mediere a noilor reprezentări mentale, cognitive care contribuie la augmentarea performanță a competențelor, se va realiza la nivel individual de către utilizator.
- Stilul divergent - presupune abordarea actului de învățare în mod similar cu cel convergent, dar obiceiurile de studiu includ o mai mare prezență a relațiilor de parteneriat pentru realizarea proiectului de achiziționare a competențelor.

Învățarea calitativă presupune obținerea rezultatelor maxime cu un efort minimal, astfel asigurându-se confortul psihologic al utilizatorului care menține motivarea învățării.

2. Bune practici vs. tehnici didactice de lectură contextuală

Lucrarea pe care am luat-o ca punct de reper, bază ideatică și conceptuală a fost: „80 fiches pour la production orale en classe de FLE” Alain Pacthod, Pierre-Yves Roux (referire la descrierea tehnicilor propuse parcursul întregii lucrări, 2). Obiectivul lucrării îl constituie prezentarea viziunilor acționale în procesul de adaptare a tehnicilor propuse pe texte adaptat modelului învățării RLS, dar și aplicării pe proiectarea metodologică a strategiei de învățare a limbajului specializat.

Propunem, pentru etapa de formare a deprinderilor de înțelegere literală și contextuală următoarele tehnici didactice relevante pentru asigurarea cadrului de studiu în vederea formării deprinderilor de comunicare orală a discursului și de configurare a competenței de comunicare orale.

Imaginea sinoptică a tehnicilor didactice poate fi prezentată astfel:

- Cadrele didactice care predau în clasele de RLS, la compartimentul formarea vocabularului circumscris limbajului colocvial utilizează noțiunea de microlimbaj. Multiple sunt lucrările care realizează o descriere minimală a limbii .

Cercetătoarea Elena Platon (și echipa) menționa: „Așa am ajuns să înțelegem cu adevărat care sunt avantajele standardizării procesului de evaluare și, implicit, a celui de predare și cât de ușor se poate asigura controlul întregului proces didactic dacă te ghidezi după criterii ferm certificate în cadrul mai multor limbi” (3, p.6). Conceptul de microlimbaj apare ca un rezultat al cercetărilor anterioare din mediul lingvistic divers.

Astfel, la compartimentul de prezentare a microlimbajului circumscris domeniului “ La cumpărături” utilizatorii vor citi/audia un text-discurs care va face referire la aspecte din domeniul cumpărăturilor din alimentară sau electrocasnice. Initial, utilizatorii vor identifica lexemele circumscrise domeniului de activitate, optional, cuvântul poate fi asociat cu o imagine, poate fi prezentat un Articol lexicografic în limba studiată sau se va traduce cu ajutorul dicționarilor bilingve. După etapa de asigurare că utilizatorii au înțeles semnificația cuvântului, clasa poate fi împărțită în grupe de lucru.

Diversele stiluri de învățare presupun valorificarea valențelor de asimilare a cunoștințelor și informațiilor folosind diverși centri senzoriali. Inteligența bazată pe aspectul kinestezic poate fi pusă în valoare prin sarcina ulterioară:

- Utilizatorii privesc sau ascultă încă o dată textul/discursul propus și efectuează activități de mimare a sensului lexemelor citite/audiate. Pasul următor va presupune sincronizarea mimării, asigurându-se cadrul favorabil învățării în echipă.

- Tehnica „Dialogului mut” reprezintă modalitatea clasică de transfer a factorilor de receptare/transmitere a informațiilor de la modalitatea tandemică de cunoaștere grafem/fonem la interpretarea imaginii.

Model de sarcini propuse:

- (pentru domeniul – Locuința) propunem activitatea de mobilare a unui spațiu – de exemplu -sufrageria - cu obiectele preferate de către utilizator. După studiul temei care include lista de lexeme referitoare la domeniul Locuința, utilizatorilor li se cere să alcătuiască un fișier cu imagini echivalente semantic cu lexemele din microlimbaj.
- se vor forma perechi pentru realizarea sarcinii didactice,
- primul utilizator va selecta un lexem - de exemplu – birou și va prezenta imaginea acestuia prin mimică și gesture,
- utilizatorul al doilea va prezenta primului student imaginea din fișier,
- după acordul dat de utilizatorul 1 urmează etapa de plasare în spațiu conform preferințelor ,
- utilizatorul 2 va realiza, după timpul de pregătire de 7–10 minute, un discurs oral prin care va descrie aspectul camerei „mobilate”, își va expune opinia vis-a-vis de rezultatul sarcinii realizate, va prezenta argumente pro și contra (dacă e cazul) opțiunilor partenerului de studiu,
- utilizatorul 1 va produce și prezenta, după timpul acordat pregătirii, un discurs oral referitor la modalitatea de îndeplinire a propriilor instrucțiuni, nivelul de satisfacere a preferințelor în domeniul aranjării în spațiu a obiectelor pentru sufragerie, comentariu referitor la colaborarea interpersonală pentru efectuarea pașilor acționali ai unui proiect de studiu.

Următorul model de tehnică didactică este o variație a tehnicii precedente și implică timpii de reacție la înțelegerea mesajului audiat. Utilizatorul va mima concomitent cu activitatea de citire a colegului.

Relativ la conștientizarea topicii cuvintelor în enunț și prezentarea modelelor de structuri gramaticale stabile propunem forma adaptată a tehnicii care presupune selectarea și prezentarea categorială după modelul organizării informației în coloane. De exemplu, pentru studierea perechii categoriale Substantiv + Verb, la prima coloană se vor include cuvinte de genul: profesorul, șoferul, bibliotecara etc..., în coloana a doua vor fi consemnate acțiuni: depășește, explică, propune. Din coloana a treia se va selecta o literă, de exemplu M, se formează următoarele enunțuri:

- Profesorul explică materia.
- Șoferul depășește o mașină.
- Bibliotecara propune un manual.

O formă mai facilă de realizare a acestei tehnici este corelarea rubricii 2/3, Substantiv/Verb. O variație a acestei tehnici este lucrul direct cu textul și efectuarea activității de plasare în enunț conform modelelor categoriale: substantiv, verb, adjectiv, pronume personal etc.

După citirea unui text, este oportun a se propune utilizatorului o imagine relevantă pentru textul studiat. Cititorul va putea analiza corelarea ideatică dintre text și imagine și va putea propune o modalitate de abordare analitică a elementelor comparate din text și, ulterior, imagine. Utilizatorul va opta și pentru alte imagini semnificative.

Dezvoltarea competențelor de comunicare bazate pe elemente de stratificare a discursului în contexte de ghidare didactică se va realiza în corelare cu formarea abilităților de memorare a informației intrinseci discursului care urmează a fi, ulterior, prezentat. În această ordine de idei propunem următoarea tehnică:

- Utilizatorii stau, preferential, în semicerc, deoarece au nevoie a vedea gesturile adiacente sarcinilor pe care le vor îndeplini ulterior.
- Primul utilizator numește un lexem (de exemplu, la tema: Orașul) – semafor și asociază prezentarea lexemului cu gestul echivalent semantic.
- Următorul utilizator reia informația de la precedentul/precedenții utilizatori și completează cu noile date despre cuvânt.

Completarea tehnicii se va realiza prin proiectul de prezentare a discursului realizat conform succesiunilor de tehnici didactice.

Următorul model de achiziționare a elementelor de vocabular se va realiza prin intermediul unităților de corespondență fonem/grafem. Utilizatorilor li se va propune un tabel cu lexeme selectate conform criteriilor categorial – semantice. Din materialele prezentate utilizatorilor vor face parte dicționarele care prezintă informațiile după primul și ultimul grafem/fonem. Va fi consultat, de asemenea, fișierul cu lexeme care conțin vocale în hiat, diftongi, triftongi. Materialul va fi prezentat în următorul mod:

- Se vor stabili obiectivele de transmitere / receptare și producere adecvată a corespondenței grafem /fonem la începutul și/sau la sfârșitul cuvântului, de realizare a sarcinilor de pronunție corectă pentru hiat, diftongi, triftongi, clasificare a lexemelor după principiul semantic ciscumscrise unui domeniu al realității, formarea conștiinței fonologice prin intermediul evaluării comportamentului observabil relativ la modificarea de valențe semantică a lexemului, de utilizare corectă a elementelor intersegmentale ale cuvântului, de conexiunea ideatică – semantică dintre lexem și mesaj la nivel de enunț sau text.

- Prezentarea materialului se realizează după metoda insuficienței informaționale care se aplică în diverse topici ale lexemului.
- Utilizatorul va completa cuvântul cu părțile- lipsă, astfel, prezentându-se cuvântul – unitate semantică – în integralitatea sa din perspectiva semnificației.
- Optional, se va propune elaborarea unui proiect, bazat pe algoritmul de prezentare a unui discurs.
 - Selectarea temei pentru producerea unui mesaj oral.
 - Selectarea unui grup de cuvinte relevante pentru tema aleasă.
 - Corelarea dintre lexem și aplicarea acestuia ca modalitate de monitorizare observabilă a nivelului de înțelegere corectă a semnificațiilor cuvintelor/ vor fi utilizate dicționare explicative pentru asocierea lexemului cu articolul lexicografic adiacent, dicționare bilingve pentru realizarea activității de traducere, dicționare vizuale pentru efectuarea conexiunilor sinergetice ale diverselor centri senzoriali, dicționarele personalizate din fișierul utilizatorului.
 - Corelarea dintre cuvintele – cheie și imagini.
 - Elaborarea unei viziuni de prezentare a elementelor de reper pentru discursul elaborat./multiple imagini, cuvinte – cheie, reprezentări grafice, scheme, tabele, etc.
 - Elaborarea planului de prezentare conform criteriilor expunere a diverselor tipuri de texte,
 - Realizarea prezentării în format divers.

Conform opiniei cercetătorului Florin Remus Mogonea, referindu-se la conceptul de strategie didactică, după modelul propus anterior, pot fi enumerate următoarele aserțiuni:

- „Ansamblul de metode generale implicate în reușita actului de construire,
- Modalități de programare a evenimentelor didactice,
- Mod concret de corelare a metodelor în funcție de forma de organizare...” (4, p.143).

Așadar, înșiruirea de tehnici propuse sunt adaptate pentru specificul limbii române, iar parcurgerea proiectului de conceptualizare didactică a paradigmei de învățare contribuie la dezvoltarea competențelor de comprehensiune literală și integrată a mesajului lecturat.

3. Concluzii

Strategia didactică reprezintă un complex de abordare din perspectiva duală:

□ Procesul de implementare a noilor reprezentări cognitive în parcursul didactic pentru realizarea proiectului de învățare,

□ Procesul de validare a tehnicilor didactice din perspectiva eficienței.

Eficiența unei tehnici didactice poate fi evaluată în funcție de impactul ei în ansamblu, algoritmului de învățare, de corelare a topicii în cadrul metodei în raport cu experiența lingvistică a utilizatorului.

Din perspectiva conținutului, strategia didactică își propune apropierea modelelor de comprehensiune contextualizată de la segmental spre suprasedgmental.

Bibliografie

Covaci Mihai, Dezvoltarea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții psihologi, cu titlu de manuscris C.Z.U. 159.922 - 37.015.3 (043.3), teză de doctorat în psihologie, Chișinău, 2018

Pachod Alain, Roux Pierre – Yves, „80 fiches pour production orale en classe de FLE”, disponibil pe site-ul FLE (consultat în data de: 20.05.2020)

Platon Elena, Sonea Ioana, Vasiu Lavinia, Vilcu Dina, „Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2, material al proiectului „Perfecționarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar care predau limba română minorităților naționale”, Cluj – Napoca, 2007–2013

Mogonea Florin Remus, Pedagogie pentru viitorii profesori, Editura Universitară, Craiova, 2010

**Arhitecturi ideatice ale bunelor practici didactice premergătoare
etapelor de comprehensiune interferențială și integrativă în formarea
competențelor de comunicare verbală**

Nadejda BÂLICI

*Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae
Testemițanu”*

Marcel BÂLICI

Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat

Lucrarea își propune elaborarea unei viziuni conceptuale de corelare a factorilor de înțelegere a textului din perspectiva comprehensiunii literală și contextuală în tandem cu aspectele de înțelegere interferențială și integrativă. Tehnicile didactice propuse sunt prezentate doar ca elemente ale nivelului incipient de abordare a modului de comprehensiune a textului, valorificarea plenară a conotațiilor lexemului constituie fundamentul pentru traseul didactic ulterior, indispensabil formării competențelor de comunicare verbală. Conceptualizarea conexiunilor dintre paradigmele de învățare și traiectoria metodologică a aplicării modelelor de realizare a itemilor are ca obiectiv crearea casetelor de interpretare a datelor și elaborarea structurilor metodologice certificate din perspectiva eficienței aplicării pe stilul personal de învățare al utilizatorului și plasarea adecvată topică a tehnicii în cadrul strategiei de învățare.

Cuvinte cheie

Comprehensiune contextualizată, strategie de învățare, comprehensiune integrativă și interferențială.

**1. Introducere. Competențe de comunicare verbală vs. caracterul
literal - contextual al textului**

Pentru ca studiul compartimentului gramaticii să fie mai atractiv propunem o variație a tehnicii didactice care face referire la prima și ultima literă a unui cuvânt. Utilizatorul I se cere să spună un cuvânt care începe cu prima sau ultima literă a unui cuvânt (pot fi solicitate diferite cerințe de concretizare a sarcinii).

Descrierea următoarei tehnici poate fi multiplă deoarece asocierile posibile sunt diverse. Inițial, tehnica presupune prezentarea categorială a 7-9 figuri geometrice pe o pagină, iar în instrucțiuni sunt indicate cerințele pentru fiecare figură geometrică. Poate fi prezentat un peisaj, iar din lista de lexeme propuse la

legenda desenului se vor asocia :substantive + adjective, imaginea cu diverse instrumente, iar utilizatorul va realiza asocierea: verb + cuvântul care exprimă semantic instrumentul cu ajutorul căruia se efectuează acțiunea verbului. Poate urma, bineînțeles, îndeplinirea algoritmului de producere a unui text/discurs.

De asemenea, pentru memorarea și învățarea cuvintelor specifice unui domeniu de activitate vom aplica tehnica completării consecutive. De exemplu: primul utilizator afirmă: plec în vacanță și voi lua un rucsac, al doilea repetă cele enunțate de primul și va adăuga obiectul pe care îl va lua el în călătorie. De obicei, astfel de tehnici pot fi aplicate pentru domenii de activitate socială care implică folosirea limbajului colocvial. Din perspectiva realizării microlimbajului specific fiecărui nivel corespondent celor prezentate de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi cu referire la nivelul elementar A1, relativ la limbajul minimal sunt prezentate următoarele obiective:

- Poate să înțeleagă și să utilizeze expresii familiale și cotidiene, precum și enumerări foarte simple care vizează satisfacerea nevoilor concrete. Poate să se prezinte sau să prezinte pe cineva, poate să răspundă la întrebări referitoare la detalii personale...” (1, p.29), în mod deosebit, la studierea aplicării adecvate a iterației și a conectorilor semantici specifici acestuia.

Lucrarea de cercetare în domeniul monitorizării modului de citire și a impactului ei asupra lectorului „Dimmi come leggi? Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado” de G Castellana expune caracteristicile specifice diverselor tipuri de texte și întrebările care pot releva plenar valențele semantice ale mesajului scris.

Este relevantă aserțiunea inclusă în lucrarea de cercetare a impactului lecturii, a stabilirii diverselor etape de interpretare a impactului actului de citire în strategia de învățare: „ Con la scelta del tema si e cercato di raccogliere una delle priorită educative di ordine nazionale - il miglioramento della capacita degli studenti di comprendere testi scritti - ma in un ottica per cosi dire „scolastica” , attraverso la formulazione di domande che fossero in grado di guidare il docente verso azioni successive alla rilevazione di carenze e criticita (2, p.9).

Astfel, sunt importante activitățile de utilizare a perechii conceptual didactice de genul întrebare - răspuns în vederea augmentării valențelor semantico - ideatice ale textului, dar și pentru conturarea unei structuri interne ale textului receptate în raport cu modelul de producere a mesajului verbal care va contribui la formarea competențelor de comunicare verbală. Întrebarea – Cine? are rolul de a identifica în cadrul textului personajele implicate, identificarea personajului constituie punctul de pornire pentru completarea cu idei complementare. Cui? – este întrebarea care implică sistemul de relații care se stabilește logic între

personajele din text, iar întrebarea Cum? denotă modalitatea de desfășurare a unei acțiuni, circumstanțele de producere ale acesteea -- frecvența, intensitatea, concomitența, consecutivitatea.

Studiul limbii române ca limbă străină rezidă în corelarea armonioasă dintre stilurile de învățare a utilizatorilor și strategiile didactice bazate pe procesul de asimilare a conținutului din mediul ambiant de cunoaștere. O abordare dihotomică dintre caracteristicile inteligenței emoționale și stilul de învățare bazat pe teoria cunoașterii prin fiecare este asigurat de tehnica didactică ce presupune corelarea dintre mesajul non – verbal experimentat prin registrul mimico – gestual al utilizatorului, deprinderea acestuia de a înțelege semnificația unui enunț cu caracter de cooperare interpersonală și implicarea vădită a rezultatului generat de inteligența emoțională a utilizatorului în situații de acceptare/refuz al unui obiect/proponeri, agrearea/dezagrearea unui program de lucru, condiții de închiriere, obligații și drepturi ale părților în contractul de muncă .

2. Tehnici didactice

Este necesară tehnica de formare a deprinderilor de aplicare conformă cu circumstanțele structurilor intonaționale. Utilizatorilor li se propune realizarea următorului model de studiu:

- Pe pagina prezentată utilizatorilor sunt mai multe rubrici cu relevarea următoarelor circumstanțe posibile: Evenimente de familie/ naștere a unui copil, căsătorie, etc./ planificări familiale: vizita la muzeu, vizionarea unui film, o seară de romanețe, la teatru,etc.../, evenimente sociale: maraton, meci de fotbal, expoziție de artă.
- Pentru fiecare eveniment este propus un text de informare.
- Utilizatorii vor citi în diferite registre intonaționale anunțurile referitoare la diverse circumstanțe,de exemplu: pierderea cheilor în comparație cu planificarea unei vacanțe de scurtă durată în mijlocul naturii.
- Ulterior, se va solicita derularea inversă a procesului de desfășurare a activităților de efectuare a sarcinii. Vor fi expuse modalitățile de înțelegere a textului din perspectivă integratoare,pornind de la literar/contextual, apoi vor fi prezentate modalitățile de comprehensiune interferențială integratoare pentru a se ajunge la parametrii analitico-evaluativi ai procesului de înțelegere a diverselor tipuri de texte.
- Arhitectura structurilor intonaționale este în concordanță cu finalitatea structurilor stratificate de contextualizare pornind de la topica fonem/ grafem în lexem ,urmează plasarea adecvată a unităților fonetice la nivel intersegmental, este indispensabilă , pentru comprehensiunea enunțului,

contextualizarea cuvântului în propoziție sau frază. Corelarea paradigmatelor de abordare a comprehensiunii textului din perspectiva temporal vectorială de înțelegere de la detaliat spre global sau invers- înseamnă parcurgerea traseului de contextualizare comprehensivă pe diverse nivele, iar modalitatea de exprimare intonațională este un indiciu al înțelegerii textului de utilizator.

Tehnica didactică poate fi modificată în funcție de obiectivele propuse.

Următorul traseu acțional are etapele mai jos menționate:

- Se vor stabili obiectivele de corelare dintre abilitățile de citire și pronunție corectă.
- Utilizatorilor li se va propune să audieze din dicționarul de sunete mostrele de sunete imitații din natură.
- La nivelul unității fundamentale fonemice utilizatorii vor corela grafemul cu prima literă din sunetul emis, marcarea se va face cu cifre ,
- Pentru nivelul fonetic intersegmental vor fi prezentate îmbinările de sunet – Roxana cu marcarea conturată a silabelor care se repetă.
- Ulterior li se va propune utilizatorilor opere muzicale de genul: adormitul copiilor, jocuri pentru copii, chemarea păsărilor, imitări/ se vor acorda atenție operelor din folclor și, în mod special, folclorul copiilor.
- Prezentarea surselor poate fi interpretată pornind de la următorul model:
 - Citirea textului propus cu elementele intejecționale, imitări din natură.
 - Completarea rubricii :“Cunosc” cu elementele pe care utilizatorul le-a înțeles, cu siguranță.
 - Completarea rubricii care prezintă datele despre care utilizatorul nu este sigur că le -a înțeles corect.
 - Pentru realizarea procesului de comprehensiune ghidată a mesajului este important a se apela la experiența utilizatorului în corelare cu experiența lingvistică- intercultural anterioară. Astfel, este momentul oportun pentru relevarea procesului de relevare a textului de a se plasa un element vizual – de fundal sau de prim – plan, iar studentul va realiza conexiunea dintre elementele textului deja înțelese, corelarea armonioasă dintre receptarea mesajului transmis de imaginile adiacente prin abordarea intuitivă a experienței interculturale a utilizatorului.
 - Relevarea sensului se va face în mod fragmentar, informațiile vor fi completate periodic, cadrul didactic va avea rolul de facilitator, deoarece el va favoriza actul de înțelegere a mesajului.
 - Urmează prezentarea audio/video ca modalitate diversă de transmitere a mesajului.

- Va fi repetată sarcina de completare duală a tabelului referitor la înțelegerea textului cu informații care au fost înțelese integral și care trebuie să fie clarificate (de aceasta dată, probabil, vor fi mult mai puține).
- Tradițional, algoritmic, profesorul va avea acel rol social de facilitator.
- Următoarea sarcină va consta în familie: selectarea cuvintelor– sunete/ imitație conform criteriilor de unicitate, repetare, similitudine. Un factor favorizant pentru formarea competențelor fonetice, ca trăsătură a competenței de receptare a mesajului scris/oral și, ulterior, un element indispensabil pentru manifestarea socio-profesională a competențelor de comunicare verbală îl constituie prezentarea/identificarea/selectarea și interpretarea lexemelor asimilate cu un nivel quasi–similar de pronunție.
- Pentru următoarea etapă utilizatorul va acorda atenție lexemelor din compartimentul factori non – favorizanți, lexeme grupuri de sunete care nu au echivalent de pronunție în limba utilizatorului vs. limba studiată.
- Profesorul va propune algoritmul de studiu al factorilor non– facilitanți (care implică un mai mare nivel de dificultate).
- Utilizatorul va prezenta oral un discurs relativ la circumstanțele de folosire a textului propus și alte detalii despre cultura care înglobează astfel de modele folclorice, dar va prezenta și un discurs reflecție despre strategia de studiu, metodologia aplicată ca system, eficiența și oportunitatea fiecărei tehnici didactice.

O modalitate de contextualizare a corelației dintre lexem, arhitectura structurilor intonaționale și factorii facilitanți incluși în experiența lingvistică și interculturală a utilizatorului poate fi dezvăluită de tehnica triadei: sursă imagine din domeniul psihologiei / imagini care reflectă diverse stări emoționale/ al doilea compartiment al triadei va conține un număr identic de texte cu cel al reprezentărilor stărilor emoționale. Din perspectiva rolului și tipurilor de lectură putem identifica următoarele tipuri de lecturi:

- Lectură – informație;
- Lectură – distracție;
- Lectură – refugiu,
- Lectură – plăcere:
- Lectură – cultură,
- Lectură – existență,
- Lectură ca întreținere,
- Lectură ca recreere,
- Lectură curiozitate (3).

Astfel, este important ca partenerul de elaborare a strategiilor de studiu ale utilizatorilor să țină cont de diversitatea tipurilor de lectură și să implementeze valențele lor multiple în diverse activități didactice.

Va urma etapa de asociere dintre text și imaginea propusă. Pentru transmiterea mesajului oral un rol aparte îl va avea comprehensiunea valențelor ideatice ale acelor surse. Utilizatorul va citi în diverse registre intonaționale, activitate care va permite favorizarea atmosferei de contextualizare a discursului realizat/ prezent în diverse domenii ale realității sociale și profesionale și impactul lor asupra subiecților-receptori în cadrul procesului de comunicare verbală.

O variație a tehnicii: „Bulgărele de zăpadă „este modelul propus în continuare:

- ✓ Din setul de imagini - literă (consoane) utilizatorul va extrage o fișă aleatoriu(de exemplu: C),
- ✓ Va fi pronunțat fonemul corespunzător grafemului conform regulilor de pronunție.
- ✓ Ca model de sarcină la compartimentul „Fonetica”se va solicita pronunțarea corectă a îmbinărilor de grafeme consoană + vocală (de exemplu: ce, co, ci, câ, că, ca, cu).
- ✓ Se vor alcătui cuvinte dintr-un anumit domeniu de activitate, iar îmbinările de grafeme vor fi plasate în topică diversă (de exemplu: carte, cabinet, bancă, caiet, curte, când, cât, încape, începe, pricepe, ceapă, ceai, ceva, cineva, etc.),
- ✓ Stabiliți tema unui domeniu de cercetare: La Universitate, de exemplu.
- ✓ Realizează planul simplu de idei al discursului.

Cu lexemele care pot fi circumscrise domeniului discursului se alcătuiesc enunțuri. Utilizatorul va alcătui textul discursului, folosind enunțurile alcătuite anterior.

Tehnica are titlul “Bulgărele de zăpadă”, deoarece prin comparație crește nivelul de contextualizare a elementelor discursului.

Modelele de sarcini propuse includ viziunea metodologică pentru realizarea următoarelor deziderate:

- Stabilirea stilului de învățare a utilizatorului (asimilator, convergent, divergent, kinestezic).
- Elaborarea modalităților de realizare a confluenței dintre stilul de învățare a utilizatorului și stilul de predare al cadrului didactic – facilitator.
- Încadrarea diverselor paradigme de cunoaștere în conceptul metodologic de predare/învățare/evaluare, (vezi: paradigma tradițională, behavioristă, postmodernistă, constructivistă etc.).

- Valorificarea diverselor tipuri de inteligență pe care le poate avea utilizatorul (verbal– lingvistică, spațială, kinestezică, emoțională etc.).
- Conturarea la nivel de sistem lingvistic al circumstanțelor de contextualizare a unităților fundamentale fonetice, lexicale, ulterior, amplasarea adecvată a structurilor gramaticale, aplicarea normei lingvistice și folosirea structurilor gramaticale stabile ca factori facilitatori ai cunoașterii și formării deprinderilor de învățare.
- Conceptualizarea structurală a discursului conform criteriilor de structură a unui text din perspectiva construcției ideatice și utilizarea adecvată a conectorilor semantico-gramaticali.
- Formarea graduală a abilităților de receptare a informației prin intermediul dezvoltării deprinderilor de citire a textului și audiere a unui mesaj, transferul abilităților specifice sarcinii spre deprinderile de comprehensiune și interpretare a unui mesaj scris sau discurs, transferul abilităților și deprinderilor de receptare spre domeniul producerii mesajului/discursului oral ca modalitate esențială pentru formarea, consolidarea și augmentarea competențelor de comunicare verbală.

3. Concluzii

Abordarea didactică este duală: sistematică - din perspectiva conținutului (norma literară și principiile de sistematizare ideatică a textului, ulterior discursului) și ca proces – din perspectiva stratificării abordărilor didactice: de la tehnică, la metodă și apoi la realizarea integratoare a strategiei didactice și de la formarea abilităților, la deprinderi și, ulterior, la competențe care configurează conștiința lingvistică (4, cu referire la materialul informativ integral). Aspectele de construire strategică și abordare metodologică constituie fundamentul teoretic pentru realizarea bunelor practici în domeniul lingvistic, în general, și al RLS, în mod special.

Bibliografie

- Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare/predare/evaluare, Strasbourg, (traducere coordonată și revizuită de Gheorghe Moldovanu), Chișinău, 2003, Ed. Tipografia Centrală, ISBN9975-78-259-0
- Castellana Giusi, Dimmi come leggi Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado, Milano, LED Edizioni, 2018, ISBN 978-88-7916-8
- Ccd – Suceava.ro /pdf/ biblioteca, (consultat pe 29.05.20)
- Pachod Alain, Roux Pierre – Yves, „80 fiches pour production orale en classe de FLE" disponibil pe site – ul FLE, (consultat în data de 20.05.20).

Dualismul și monismul aplicabil dreptului de autor pentru operele derivate, traducerile/retroversiunile

Rodica ANGHEL

Universitatea din București

Departamentul de Engleză

Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Rezumat

Dreptul de autor se întemeiază pe două premise fundamentale. Autorul deține un drept exclusiv de utilizare și de valorificare a operei de creație intelectuală. Folosința operei conferă autorului dreptul de a atrage anumite foloase patrimoniale. Pe de altă parte, societatea, asigurând autorului condițiile necesare pentru crearea și exploatarea lucrărilor sale, poate să intervină în privința operelor publicate. Prin analizarea intereselor de ordin general, limitele dreptului de autor se referă la durata protecției și exercițiul dreptului exclusiv de exploatare.

Concepția dualistă a dreptului de autor a fost admisă în România, prin dispozițiile Legii presei din 1862. Dispozițiile acestei legi recunoșteau scriitorilor, compozitorilor și creatorilor de opere artistice dreptul de a se bucura, ca de o proprietate toată viața, de dreptul de a reproduce, de a vinde sau de a ceda operele lor. Tipărirea, reproducerea sau imitarea unei opere nu era posibilă fără consimțământul autorului¹.

Concepția monistă nu distinge cele două elemente ale dreptului de creație intelectuală, dreptul privativ de exploatare (dreptul patrimonial al autorului de a decide când și în ce formă exploatează opera sa) și dreptul moral la paternitate, pe care nu le consideră a fi drepturi separate. Concepția monistă include dreptul de proprietate intelectuală este încadrat fie în categoria drepturilor asupra bunurilor, fie în categoria drepturilor personale.

Teoria dualistă a dreptului de proprietate intelectuală, cu cele 2 subramuri ale sale, consideră că drepturile morale și drepturile patrimoniale au caracteristici distincte din punct de vedere juridic și de existență, dreptul patrimonial fiind limitat în timp, iar dreptul moral de autor fiind perpetuu.

Odată cu publicarea operei, drepturile patrimoniale își pierd condiția de eventualitate, dobândind certitudine. Dar, după publicare, drepturile morale își păstrează valabilitatea și după încetarea celor patrimoniale.

Cuvinte cheie

Autor, drept de autor, opera derivată, drepturi morale, drepturi patrimoniale.

¹Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, eduția a 2, Editura C.H. Beck, București 2006, p. 333.

1. Introducere

Cele de mai sus sunt doar câteva din consideratele pentru care prezentul document a fost gândit. El se adresează, în mod preponderent traducătorilor și studenților facultăților de limbi străine, care intenționează să își desfășoare activitatea în domeniul traducerilor de documente, ori lucrări purtătoare de drept de autor. Motivul principal al prezentului demers se întemeiază pe faptul că pregătirea universitară în domeniul traducerilor specializate include rareori, sau într-o măsură insuficientă, cursuri de pregătire în domeniul dreptului de autor, iar simpla parcurgere a textului legislației naționale (Legea 8 din 1996) sau a legislației comunitare și internaționale de către persoane neavizate în domeniul științelor juridice le poate da impresia că au înțeles atât modul de reglementare a domeniului dreptului de autor cât și cel al aplicării acestuia, când de fapt, lucrurile nu stau tocmai așa. Doctrina în materia dreptului de autor (înțelegând prin doctrină cursurile de drept dedicate dreptului de proprietate intelectuală, manualele și tratatele din acest domeniu) dar și jurisprudența specifică demonstrează, încă o dată, dualismul acestui domeniu și anume faptul că practica exploatarea drepturilor patrimoniale de autor prin autorizarea de opere derivate, traduceri sau retroversiuni, are nevoie de înțelegerea atât de autorul operei originale cât și de cel al operei derivate că traducătorul nu poate autoriza în nume propriu exploatarea operei sale, că el este beneficiar al drepturilor morale pentru traducerea pe care a realizat-o singur sau în colaborare cu alți traducători, dar doar dacă au acceptul autorului operei originale pentru tot ceea ce înseamnă drepturile patrimoniale.

O dovadă, în sensul celor de mai sus, sunt sentințele civile pronunțate de Înalta Curte de Casație și Justiție, Secția Civilă de Proprietate Intelectuală. Astfel, prin Decizia nr.3414 din 2007, pronunțată în dosarul nr. 20979/2005, s-a constatat “inexistența drepturilor patrimoniale invocate de traducător asupra traducerii în limba română a operei “Shogun” de James Clavel“. Pentru a se pronunța, instanța de fond a reținut că: “Editura U., în temeiul contractului încheiat cu F.R.I., în calitate de agent literar al autorului James Clavel, beneficiază de concesiunea dreptului de a edita opera “Shogun”, în limba română pentru o perioadă de 6 ani. La expirarea acestei perioade, drepturile ce formau obiectul contractului urmau să revină automat proprietarului, respectiv F.R.I., în baza contractului menționat și a celui încheiat cu traducătorul D.C. Editura U. a editat romanul autorului James Clavel în limba română, ca titular exclusiv pentru perioada menționată în contract asupra drepturilor de editare și distribuție a operei în România. Din interpretarea art. 9 prevăzut de contractul de editare, rezulta că la expirarea duratei de 6 ani, nu se mai poate edita de editura U sau de altă editura versiunea în limba română, întrucât dreptul de autorizare a traducerii revine autorului operei, ca drept exclusiv, reglementat de art. 13, lit.e) din Legea 8-1996. Astfel, deși termenul folosit în art.9

din contract vizează “drepturi” asupra traducerii, în realitate este vorba despre dreptul exclusiv al autorului de a autoriza realizarea de opere derivate, inclusiv de traduceri asupra operei. Ulterior, în baza cesiunii dreptului de editare a operei în limba română, editura a încheiat contractul cu traducătorul, în calitate de autor al operei derivate. În consecință, obiectul contractului fiind cesionarea unui drept exclusiv al operei originale, prin agentul său literar, către o editură din România, acest drept nu poate fi cesionat de o persoană care nu îl deține, deci nici de traducătorul operei. Traducătorul beneficiază de drepturi morale și patrimoniale asupra traducerii, cele prevăzute de art.10 și 13 din legea dreptului de autor, însă nu poate exercita drepturi patrimoniale, cum ar fi reproducerea și distribuția operei; fiind vorba de o operă derivată, este obligatoriu acordul autorului ori al moștenitorilor acestuia. Într-o situație similară, s-a aflat și editura S.C.H București în legătură cu drepturile de traducere, reproducere și difuzare a operei literare, “*Sein und Zeit*” (Fire și Timp) de Martin Heidegger. Aceeași problemă a constituit obiectul Deciziei T.B. nr. 963 din 2007 în cazul publicării fără acordul autorului operei originale a traducerii romanului “Baraba”. Romanul “Varava” a fost scris în limba engleză de Maria Corelli și a fost tradus în limba rusă de prințesa Kropotkin în anul 1902. Versiunea în limba rusă a fost găsită de Ludovic Cosma în 1906 și a fost tradusă și publicată în română în 1924. Romanul “Varava , istorisire de pe timpul lui Cristos” în varianta lui Ludovic Cosma se afla în 1924 sub imperiul Legii asupra proprietății literare și artistice nr. 126 din 1923. Potrivit acestui act normativ, autorul operei originale se bucura de dreptul exclusiv de a autoriza traducerea operei sale pe tot parcursul vieții, iar autorul traducerii nu se putea bucura de drepturi morale și patrimoniale asupra operei derivate, dacă aceasta nu era autorizată de autor.

Prin urmare, cele susmenționate sunt doar câteva din situațiile pe care jurisprudența din România a trebuit să le dezlege pentru a proteja drepturile morale și patrimoniale de autor. Iată de ce, traducătorii, încă din anii de pregătire universitară trebuie să cunoască drepturile și obligațiile ce le revin atunci când, în laborioasa lor misiune de a aduce la cunoștința cititorilor valorile literaturii, teatrului, poeziei, științei, realizează opere derivate.

2. Dreptul proprietății intelectuale

Pentru a contextualiza prezentul capitol vom menționa că **dreptul de proprietate intelectuală este format din dreptul de proprietate industrială și dreptul de autor**².

² Ioan Macovei, Dreptul proprietății intelectuale, eduția a 2, Editura C.H. Beck, București 2006, p.3

Proprietatea industrială, ca instituție juridică, reprezintă **totalitatea normelor juridice care reglementează raporturile referitoare la creațiile intelectuale aplicabile în industrie și la semenele distinctive ale acestei activități.**³

Noțiunea de **drept de autor** are mai multe accepțiuni.⁴ Prin drept de autor se înțelege **instituția juridică ce include regulile și principiile aplicabile creației intelectuale (obiectul dreptului de autor), precum și dreptul subiectiv propriu-zis, care aparține autorului unei opere.**⁵

3. Dreptul de autor și drepturile care vizează activitatea de traducere și/sau retroversiune

Instituția juridică a dreptului de autor reprezintă ansamblul normelor juridice care reglementează relațiile sociale care decurg din crearea și valorificarea operelor literare, artistice sau științifice ori a altor opere de creație intelectuală. Această instituție, ca instrument de protecție a creatorilor și a operelor acestora, se încadrează în dreptul proprietății intelectuale.⁶

Dreptul subiectiv de autor constituie posibilitatea recunoscută și garantată titularului de a folosi și de a dispune de o creație intelectuală în condițiile stabilite de lege. Opera de creație intelectuală include, pe lângă lucrările apărute ca rod al imaginației și lucrările științifice și tehnice. Titularul dreptului subiectiv de autor asupra operei de creație beneficiază de anumite prerogative morale și patrimoniale.⁷

Dreptul de autor se întemeiază pe două premise fundamentale.⁸ Autorul deține un drept exclusiv de utilizare și de valorificare a operei de creație intelectuală. Folosința operei conferă autorului dreptul de a atrage anumite foloase patrimoniale. Pe de altă parte, societatea, asigurând autorului condițiile necesare pentru crearea și exploatarea lucrărilor sale, poate să intervină în privința operelor publicate. Prin analizarea intereselor de ordin general, limitele dreptului de autor se referă la durata protecției și exercițiul dreptului exclusiv de exploatare.

³A se vedea Yolanda Eminescu, Tratat de proprietate industrială, vol.1 Creații noi, Ed. Academiei Române, București, 1982. p. 17 și urm. I, Macovei, Protecția creației industriale, Ed. Junimea, Iași, 1984, p.13 și urm

⁴A se vedea și C. Stănescu, Drept civil, Contractul de transport. Drepturile de creație intelectuală. Succesiunile EDP București, 1967, p.40 și urm; St. D. Cârpenaru, Drept civil. Drepturile de creație intelectuală. Succesiunile, EDP București, 1971, p.7 și urm

⁵ Op.cit.

⁶ Idem.

⁷ V. Roș, D. Bogdan, O Spineanu-Matei, Dreptul de autor și drepturile conexe, Ed. All Beck, București, 2005, p.33 și urm

⁸ Op. cit.

În contextul actual al progresele tehnologice ce guvernează și domeniul dreptului de autor, trebuie avute în vedere în egală măsură următoarele principii:

- **teritorialitatea,**
- **tratamentul național**
- **reciprocitatea.**

Principiul teritorialității se referă la faptul că dreptul de autor are o caracteristică legată de locul în care se naște opera de creație intelectuală, iar legislația națională poate reglementa doar aspecte legislative aflate în interiorul granițelor. Acest aspect a fost confirmat de Curtea Europeană de Justiție a Uniunii Europene în cazul Lagardere, cu privire la care se arată: “este limpede chiar din formulare că Directiva 2006/115, *Directiva privind Închirierea și Împrumutul*.

4. Scurt istoric al dreptului de autor

Antichitatea nu conține în izvoarele sale legislative nicio referire la drepturile autorilor. Unele surse menționează totuși existența unui comerț cu manuscrisele operelor unor autori, care copiate în mai multe exemplare circulau în mai multe state antice. Comerțul cu aceste manuscrise însemna doar recunoașterea unui drept asupra manuscrisului operei, adică a bunului care forma obiectul tranzacției, și avea în vedere drepturile asupra conținutului manuscrisului fie că era exemplarul original fie că era o transcriere a acestuia ⁹

Spre exemplu, dacă în Alexandria, important centru economic și cultural al lumii elenistice și romane, plagiatorii erau sancționați prin blam public, se poate spune că drepturile morale de autor se bucurau de o anumită recunoaștere, chiar dacă nu erau protejate legal.

În Grecia antică, chiar dacă manuscrisele operelor diversilor autori circulau, fiind transmise la mari depărtări¹⁰, drepturile autorilor erau limitate de dreptul asupra manuscrisului. Comerțul cu manuscrise nu asigura și protecția drepturilor autorilor originalelor. După moartea lui Eschil¹¹ atenienii au permis altor poeți nu numai reluarea tragediilor scrise de acesta ci și modificarea lor .

În perioada **Evului Mediu** se menține aceeași concepție. Datorită condițiilor proprii, industria copiștilor se dezvoltă și se conturează dreptul exclusiv

⁹A se vedea Yolanda Eminescu, Opera de creație și dreptul. Ed. Academiei Române, București, 1987, p.12.

¹⁰Martia consemnează în Epigrame că operele sale au ajuns până în „deșertul Geților” și sunt studiate de „bretoni” Yolanda Eminescu, Dreptul de autor apud Dreptul proprietății intelectuale, Dreptul de autor, Florea Bujorel 2006, p- 24. .

¹¹Eupharion, fiul lui Eschil, a putut prezenta tragediile neaduse la cunoștința publică de tatăl său în timpul vieții, nu în în virtutea vreunui drept de reprezentare, ci grație faptului că manuscrisele au rămas în posesia s.a.m.d.

de transcriere a manuscriselor. Constituind un monopol al călugărilor, copierea manuscriselor devine ceea ce s-ar putea numi o industrie în acest domeniu. Apoi acest monopol a devenit o industrie în mâna universităților, Universitatea din Oxford fiind menționată în istoricul dreptului de autor, pentru dreptul exclusiv de a transcriere operele¹².

În Evul Mediu calitatea de autor nu era revendicată de nimeni, pentru că doar divinitatea era în acea perioadă asociată cu puterea de a crea, iar copiii lucrau sub statutul anonimului.

Bazele dreptului de autor au fost configurate de descoperirea tiparului cu litere mobile de Gutenberg (Johannes Gensfleisch). În anul 1455, Gutenberg editează Biblia cu 42 de rânduri, în limba latină. Invenția este acceptată imediat și este preluată la Paris și la Viena din anul 1469, iar la Londra din 1471.

Apariția tiparului, larga răspândire de care se bucură cu rapiditate în cele mai multe state ale Europei atât activitatea autorilor de vine mai fecundă, dar și mai accesibilă și mai rentabilă pe măsură ce industria de librărie proliferază. Aproape simultan cu această dezvoltare capătă mai multă viață și plagiatul și contrafacerea operelor. Din acest motiv, aceia care într-o mai mică sau mai mare măsură fie direct fie indirect obțin un profit legitim din activitatea intelectuală simt nevoia de a recurge la ceea ce s-ar putea defini în termeni de protecție socială¹³.

În Franța lui Ludovic al XI-lea, tipăriturile nu erau supuse unor reglementări. Francisc I însă a impus librarilor și tipografilor condiția autorizării prealabile a Universității și a Facultății de Teologie în vederea publicării și a vânzării de cărți. Această autorizație viza atât cărțile noi cât și cele tipărite în străinătate. În anul 1537, prin intermediul a două Ordonanțe, sunt formulate sancțiunile pentru nerespectarea acestor interdicții, iar în 1694 se creează chiar și funcția de cenzori regali¹⁴.

Ulterior atât tipărirea cât și vânzarea cărților devine un privilegiu al autorității de stat, iar durata și condițiile conform cărora se acordau privilegiile erau diferite.

În acest sens, primul privilegiu cunoscut a fost acordat la Veneția în 1494 lui Herman Lichtenstein pentru tipărirea lucrării lui Vincent de Beauvois, *Speculum historiae*. În Franța, primele privilegii în legătură cu care există mărturii au fost acordate de Ludovic al XII-lea, în 1507, pentru o ediție a epistolelor Sfântului Pavel și în 1508, pentru operele Sfântului Bruno¹⁵.

¹²Yolanda Eminescu, Op. cit. p. 17-18, apud , Dreptul de autor, Florea Bujorel 2006, p-25.

¹³A se vedea A Breulier, Du droit de perpétuité de la propriété intellectuelle, Auguste Durand Librairie, Paris, p.22 și urm

¹⁴Ioan Macovei, Dreptul proprietății intelectuale, Ediția a 2a, Editura C.H.Beck, București, 2006, p. 312 și urm

¹⁵ Op.cit.

Trebuie să precizăm că privilegiul multiplicării și vânzării operelor nu se acorda autorilor, ci tipografilor. Odată cedat tipografilor un manuscris, autorul acestuia pierdea orice drept asupra respectivului document. În temeiul monopolului conferit, tipografii dobândeau dreptul de proprietate a manuscrisului, precum și dreptul de exploatare și de difuzare a operei. În mod excepțional, privilegiul putea fi cedat și în favoarea unui autor. Primul privilegiu de autor cunoscut a fost acordat lui Jean Celaya¹⁶ în anul 1517.

Conceptul de drept de autor apare la începutul secolului al XVIII-lea. Treptat se încetățenește ideea că autorul unei opere oferă societății servicii mai importante decât tipograful, al cărui rol este secundar din punct de vedere al efortului intelectual. Chiar dacă exemplare din opera unui autor sunt vândute, respectiva operă rămâne bun al autorului. Prin natura sa, dreptul de autor este un tip de proprietate supusă dreptului comun¹⁷.

În anul 1777, Consiliul Regal, la sugestia lui Ludovic al XVI-lea a adoptat regulamentul cu privire la librării și imprimerii, prin care se stabiliea că autorul are perpetuitatea privilegiului, care este transmisibil urmașilor. În situația în care opera era cedată unui librar, privilegiul nu putea depăși durata vieții autorului¹⁸.

Se estimează că prima lege a dreptului de autor în care erau formulate reglementări cu privire la dreptul de reproduce o operă, o lucrare, a fost legea din 19 iulie 1793. În temeiul acestui document legal, autorul unei opere avea drept de folosință viageră asupra operei sale și un drept de uzufruct¹⁹ stabilit la 10 ani în favoarea moștenitorilor sau a cesionarilor. După expirarea acestor perioade, opera trecea în domeniul public. Începând cu anul 1810 drepturile moștenitorilor și cesionarilor au fost extinse la 20 de ani.²⁰

În Anglia, într-o primă perioadă, dreptul autorului era recunoscut în baza dreptului comun²¹. În perioada domniei Reginei Ana, în anul 1709 a fost adoptat

¹⁶A se vedea C.Colombet, Propriete littéraire et artistique et droits voisins, Dalloz, Paris, 1997, p.2. apud Ioan Macovei, Dreptul proprietății intelectuale, Ediția a 2a, Editura C.H.Beck, București, 2006, p. 313 și urm

¹⁷Pentru detalii a se vedea: A. Breulier, op.cit.p.30 și urm; Yolanda Eminescu, op. cit., 1987, p.14 și urm; V. Roș, op.cit., p.36. Idem.

¹⁸A se vedea C. Colombet, op.cit.p.3.

¹⁹Codul civil, Despre uzufruct, *Art. 517*, Uzufructul este dreptul de a se bucura cineva de lucrurile ce sint proprietatea altuia, intocmai ca insusi proprietarul lor, in sa cu indatorirea de a le conserva substanta. (C. civ. 479, 480, 518 si urm., 540 si urm., 554, 557 si urm., 804, 844, 1750, 1824). <http://www.e-juridic.ro/>

²⁰ Ioan Macovei, Dreptul proprietății intelectuale, Ediția a 2a, Editura C.H.Beck, București, 2006, p. 313 și urm.

²¹Expresie ce desemneaza norma juridica sau gruparea de norme juridice prin care se infaptuieste reglementarea legala generala, de principiu, a unui raport social sau a unui domeniu de raporturi sociale, reglementare care primeste aplicare intr-un anumit domeniu,

Statute of Anne, care dorea să stimuleze cultura, arta și știința. Statul din acea perioadă conferea autorilor și succesorilor lor un drept de reproducere a cărților imprimate pentru o perioadă de 21 de ani.²² Acest drept a fost apoi acordat pe viață în 1767 de regele George al III-lea.

În Germania, prima reglementare în domeniul dreptului de autor a fost adoptată în 1837²³. În temeiul acestei reglementări, autorul beneficia de o protecție a operei sale pentru o perioadă de 10 ani, iar în 1845 această perioadă a fost extinsă la 30 de ani.

În SUA, conform unei legi din 1780 autorul deținea un drept de folosință asupra operei sale timp de 14 ani. Începând cu anul 1831 o nouă lege adoptată în acest domeniu extinde dreptul autorului de la 14 la 28 de ani. În situația în care autorul sau soția ori descendenții săi direcți erau în viață, dreptul de reproducere al operei se prelungea cu încă 14 ani.

În România, în perioada domniei lui Al. I. Cuza a fost adoptată Legea presei din 13 aprilie 1862, care într-un capitol distinct a reglementat drepturile autorilor de opere literare și artistice.

Legea presei recunoștea dreptul scriitorilor, compozitorilor și creatorilor de opere artistice de a se bucura ca de o proprietate, de dreptul de a reproduce, de a vinde sau de a ceda drepturile asupra creațiilor lor. Tipărirea, reproducerea sau imitarea unei opere, fără consimțământul autorului, erau sancționate prin confiscarea în folosul autorului și a plății unei amenzi, calculată la prețul a o mie de exemplare din ediția originală. Dreptul autorului era considerat transmisibil doar temporar, iar moștenitorii beneficiau de dreptul de autor transmis pentru o perioadă de 10 ani de la moartea autorului. Sub rezerva reciprocității, legea recunoștea aceleași drepturi și în cazul autorilor străini. În plus, drepturile acordate străinilor se acordau dacă acestea erau recunoscute și în țara lor de origine.²⁴

Autorului îi revenea obligația de a constitui un depozit alcătuit dintr-un număr de exemplare, obligație care conform unei legi din 23 martie 1904 a fost transferată doar în sarcina proprietarilor de ateliere tipografice. Abia după 19 ani, în 1923, în data de 28 iunie a intrat în vigoare Legea nr. 126 cu privire la proprietatea literară și artistică, document de însemnătate pentru reglementarea completă și modernă a dreptului de autor. Acestui document îi revine meritul de a

ori de cate ori (sau in masura in care) acel domeniu nu este supus unei reglementari legale speciale, derogatorii.

²²Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, Ediția a 2a, Editura C.H.Beck, București, 2006, p. 313 și urm.

²³Ibidem.

²⁴A se vedea C. Hamangiu, I. Rosetti-Bălănescu, Al. Băicoianu, *Tratat de drept civil român*, Vol. II, Ed. Națională Ciornei, București, 1929, p.146 apund Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, Ediția a 2a, Editura C.H.Beck, București, 2006, p. 314 și urm

departaja două caracteristici principale: pe de-o parte autorii operelor beneficiază de recunoașterea drepturilor lor fără îndeplinirea de formalități, iar pe de altă parte se trece la recunoașterea acestor drepturi și străinilor, fără a mai condiționa această recunoaștere de reciprocitatea beneficiului.

Autorii de opere literare sau științifice, compozitorii, pictorii, sculptorii, arhitecții, gravorii și în general, toți creatorii unei opere intelectuale, sub orice formă, beneficiază, în timpul vieții, de dreptul exclusiv de a publica, reprezenta sau executa, **de a autoriza traducerile**, adaptările și reproducerile operelor lor, de a le exploata, vinde, dărui sau de a dispune de ele prin testament (art.2).²⁵

Ulterior, Legea din anul 1923 a fost completată prin Legea nr. 596 din 24 iulie 1946 privind contractul de editare și dreptul autorului asupra operelor literare. Documentul din 1946 s-a modificat prin Decretul nr. 17 din 14 ianuarie 1949 pentru editarea și difuzarea cărții. După o serie de alte modificări în anii 1951 (Decretul nr.19/1951), 1952 (Decretul nr. 428/1952) și 1955(Decretul nr.591/1955) legea proprietății literare și artistice a fost abrogată în anul 1956. Decretul nr.321 din 27 iunie 1956 privind dreptul de autor a reglementat drepturile autorilor cu privire la operele literare, artistice sau științifice, precum și orice alte opere de creație intelectuală. Acest decret a fost supus la rândul său unor modificări prin Decretul nr. 358 din 3 august 1957 și prin Decretul nr.1172 din 30 decembrie 1968. Doctrina din domeniu a considerat că prevederile Decretului din 1956 corespundeau celor din doctrina europeană, dar și că un rol decisiv în elaborarea lor a fost exercitat de prevederile Convenției de la Berna pentru protecția operelor literare și artistice²⁶

Ținând seama de evoluția socio-economică și culturală din România, în data de 14 martie 1996, a fost adoptată Legea nr.8 privind dreptul de autor și drepturile conexe. Această reglementare a fost modificată și completată prin Legea nr. 329 din 14 iulie 2006.

Noul cadru legislativ românesc din domeniul dreptului de autor este armonizat cu cel din majoritatea statelor europene.

Protejarea operelor care formează obiectul dreptului de autor este posibilă prin intermediul a două sisteme juridice.²⁷

În țările europene, această protecție este asigurată independent de îndeplinirea vreunei formalități, întrucât potrivit principiilor de drept aplicate în

²⁵Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, Ediția a 2a, Editura C.H.Beck, București, 2006, p. 314 și urm

²⁶Pentru amănunte, Yolanda Eminescu, *Dreptul de autor*, Ed. Lumina Lex, București, 1994, p. 27 și urm apud Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, Ediția a 2a, Editura C.H.Beck, București, 2006, p. 315 și urm.

²⁷Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, Ediția a 2a, Editura C.H.Beck, București, 2006, p. 316.

acest spațiu cultural și socio-economic, protecția intereselor autorilor este prioritară.

Spre deosebire de spațiul statelor din Europa, în Statele Unite ale Americii, acordarea protecției este condiționată de obținerea copyright-ului, care implică înscrierea într-un registru special. Conform sistemului american, prioritate au interesele industriei, nefiind recunoscute drepturile morale ale autorului.

Convenția de la Berna cu privire la protecția operelor literare și artistice este în principal expresia viziunii legiuitorilor europeni. Cele două sisteme juridice, cel european și cel american coexistă, se bucură de consacrare instituțională și în ciuda deosebirilor care le individualizează acestea reprezintă necesități ale realităților juridice²⁸. În continuare ne vom ocupa de aspectele ce vizează drepturile și obligațiile traducătorilor conform Legii nr. 8 din 14 martie 1996, privind dreptul de autor și drepturile conexe, în forma acestui document în vigoare începând cu data de 28 iunie 2010.

Cantonându-ne în continuare în sfera de acțiune a drepturilor de autor și a prevederilor legii nr. 8 din 1996, privind dreptul de autor și drepturile conexe menționăm că domeniile pentru care Ministerul Culturii și Patrimoniului Național organizează examen de traducător sunt următoarele, existând posibilitatea organizării de examene și pentru alte domenii la cerea candidaților și în măsura în care există și posibilitatea evaluării adecvate:

- ARTĂ
- CHIMIE
- ELECTRONICĂ-TELECOMUNICAȚII
- FILOSOFIE-RELIGIE
- FIZICĂ
- GEOGRAFIE
- INFORMATICĂ
- ISTORIE
- LITERATURĂ
- MEDICINĂ-FARMACIE
- SOCIOLOGIE-POLITOLOGIE
- ȘTIINȚE JURIDICE
- ȘTIINȚE AGRICOLE
- ȘTIINȚE MATEMATICE
- ȘTIINȚE ECONOMICE
- TEHNICĂ

²⁸ A se vedea și Yolanda Eminescu, *Dreptul de autor, Legea 8 din 14 martie 1996. Comentată*, Ed. Lumina Lex, București, 1997, p.7 și urm apud apud Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, Ediția a 2a, Editura C.H.Beck, București, 2006.

Traducerile efectuate în oricare din aceste domenii se plasează sub semnul drepturilor de autor din două puncte de vedere: pe de-o parte este vorba de dobândirea dreptului de a traduce materiale, cărți și/sau alte documente din partea celui care este titularul de drepturi în calitate de autor și/sau co-autor. Această obligație legală revine persoanei fizice sau juridice care dorește efectuarea traducerii integrale sau parțiale în scop comercial a unor lucrări, documente, texte, în sensul de a comanda respectiva traducere. Uneori, atunci când inițiativa traducerii este în totalitate a traducătorului acesta poate fi în situația de solicita acordul de a traduce un document, o lucrare, un text din partea deținătorului drepturilor de autor și a celor conexe, ori a urmașilor acestuia, după caz, sau din partea organizațiilor de gestiune colectivă a drepturilor de autor.

Organizația Mondială a Proprietății Intellectuale definește proprietate intelectuală drept „orice creație a minții umane”. Opera de creație originală, exprimată într-o formă concretă, susceptibilă de a fi percepută, reprezintă obiect al proprietății intelectuale din momentul elaborării ei.

Drepturile de autor garantează recunoașterea și protejarea proprietății intelectuale în condițiile Legii nr. 8/1996 privind dreptul de autor și drepturile conexe, cu modificările și completările ulterioare. Intenționat sau nu, oamenii încalcă deseori aceste drepturi prin reproducere, distribuiri, *traduceri* sau orice alte utilizări neautorizate. Protecția proprietății intelectuale prin drepturi de autor asigură recunoașterea și remunerarea corespunzătoare a autorului în vederea stimulării creației. Copierea și distribuția neautorizată reprezintă o încălcare a legii și moralei, fie că privește un bun material sau o creație intelectuală.

Transferul sau trimiterea folosinței drepturilor de autor și a altor drepturi similare este considerată, potrivit Codului Fiscal, prestare de servicii, operațiune pentru care se aplică taxa pe valoare adăugată (TVA) în cota standard de 19 la sută, cum reiese dintr-un comunicat al Ministerului Finanțelor Publice.

O problemă juridică deosebită este data de durată a protecției legale a programelor de autor, atât a celor distribuite cu licență, cât și a celor ce intră în categoriile freeware, freesoftware, shareware și public domain, precum și de durată a drepturilor de autor. Protecția legală este asigurată în funcție de situația în care se încadrează programul. Condiția esențială ce ar trebui îndeplinită pentru ca protecția legală să funcționeze este aceea ca programul să fie înregistrat la Oficiul Român pentru Drepturile de Autor (ORDA) și în Registrul Programelor de Calculator, registrul care se găsește la Agenția Națională pentru Comunicații și Informatică (ANCI). Asupra aspectelor care vizează drepturile de autor, atât din perspectiva dobândirii acceptului de traducere a unor documente protejate de aceste drepturi cât și de recunoașterea și de protejarea a drepturilor pe care traducătorul le dobândește prin traducerea unor lucrări, texte, documente altele decât cele în

format pe suport de hârtie nu ne vom pronunța în prezentul demers, întrucât acestea fac trimiteri la domenii atât de diverse încât tratarea lor nu ar face decât să ne îndepărteze de la obiectivul pe care ni l-am propus: punerea în temă a traducătorilor și a interpreților cu legislația primară, clasică ce guvernează această activitate liberă.

5. Drepturile patrimoniale și nepatrimoniale rezultate din activitatea de traducere și/sau retrocesiune conform Legii 8 din 1996

Dreptul de autor prezintă un conținut complex construit pe două categorii de prerogative, care nu sunt în raport de subordonare unele față de celelalte. Fără ca unele să predomină față de celelalte, elementele drepturilor personale nepatrimoniale de autor se îmbină cu cele patrimoniale²⁹.

În legislația din România, soluția caracterului complex al dreptului de autor este una tradițională. **Concepția dualistă** a dreptului de autor a fost admisă de Legea presei din 1862. Dispozițiile acestei legi recunoșteau scriitorilor, compozitorilor și creatorilor de opere artistice dreptul de a se bucura, ca de o proprietate toată viața, de dreptul de a reproduce, de a vinde sau de a ceda operele lor. Tipărirea, reproducerea sau imitarea unei opere nu era posibilă fără consimțământul autorului³⁰

Legea din 1906 a adoptat teoria naturii complexe a dreptului de autor. Prin prevederile art. 1 al acestei legi se stipulează că acest drept este legat de persoana autorului și comportă atribute de ordin moral și patrimonial. Prerogativele dreptului de autor, morale și patrimoniale se nasc din crearea unei opere, acestea fiind recunoscute și protejate de lege fără necesitatea îndeplinirii vreunei formalități.

Teoria monistă cu privire la dreptul de autor susține că legătura dintre personalitatea autorului și creația sa este una foarte strânsă, disocierea în drepturi morale și drepturi patrimoniale este imposibil de acceptat. Privind dreptul de autor din **perspectiva monistă**, drepturile morale sunt prerogative ale drepturilor intelectuale și se bucură de aceeași recunoaștere a valorilor și de **aceeași perioadă de protecție** precum drepturile patrimoniale. Concepția monistă **nu distinge cele două elemente ale dreptului de creație intelectuală, dreptul privativ de exploatare** (dreptul patrimonial al autorului de a decide când și în ce formă exploatează opera sa) și **dreptul moral la paternitate**, pe care **nu** le consideră a fi

²⁹În acest sens: P.I. Demetrescu, *Dreptul de autor*, Analele Științifice ale Universității AL I. Cuza din Iași. Serie nouă, secțiunea III, Științe sociale, tom II, 1956, P, 379 și urm; C. Stănescu, op. cit., p.74; St. D. Cărpenu, op. cit., p.93 și urm., I Macovei, op.cit. 2005, p.6 și urm.

³⁰Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, eduția a 2, Editura C.H. Beck, București 2006, p. 333.

drepturi separate. Concepția monistă **include dreptul de proprietate intelectuală este încadrat fie în categoria drepturilor asupra bunurilor, fie în categoria drepturilor personale.**

Teoria monistă a fost criticată iar dintre cele mai semnificative **critici** au fost cele care au vizat:

- faptul că *teoria monistă ignoră faptul că drepturile patrimoniale sunt doar drepturi eventuale*, atâta vreme cât autorul nu și-a divulgat (nu a adus la cunoștința publicului într-o formă concretă de materializare opera sa) sau nu și-a publicat creația. Opera se naște prin actul de creație, iar drepturile patrimoniale prin divulgare/publicare;
- teoria monistă omite faptul că drepturile morale sunt protejate într-un mod distinct de cele patrimoniale;
- teoria monistă nu ținea seama de faptul că nerespectarea drepturilor morale de autor **nu se produce simultan** cu a celor patrimoniale.

Sistemul monist de abordare a dreptului de autor este consacrat de legislația germană a dreptului de autor.

Teoria dualistă a dreptului de proprietate intelectuală, cu cele 2 subramuri ale sale, consideră că drepturile morale și drepturile patrimoniale au caracteristici distincte juridic și de existență, dreptul patrimonial fiind limitat în timp, iar dreptul moral de autor fiind perpetuu. O dată cu publicarea operei, drepturile patrimoniale își pierd condiția de eventualitate, dobândind certitudine. Dar, după publicare, drepturile morale își păstrează valabilitatea și după încetarea celor patrimoniale.

Susținătorii teoriei dualiste asupra dreptului de autor fosesc următoarele argumente:

- dreptul patrimonial al autorului de a beneficia de foloase din exploatarea creației sale este consecința exercitării dreptului moral de divulgare/publicare a operei sale. Cu alte cuvinte, prerogativele patrimoniale sunt dependente de exercițiul celor nepatrimoniale. Din acest motiv, **legiuitorul a derogat de la dreptul comun** și a stabilit că **drepturile patrimoniale ale autorului nu se vor putea transmite decât pe termen limitat.**
- **drepturile morale exercită o acțiune atât de puternică asupra drepturilor intelectuale, încât înlătură aplicarea normelor de drept comun în materie de proprietate.**

Altfel spus, **drepturile morale** asigură respectarea **legăturii între opera și personalitatea autorului**, în vreme ce drepturile patrimoniale asigură satisfacerea intereselor materiale ale creatorului.

- dreptul autorului la reparații patrimoniale rezultă din încălcarea drepturilor sale personale, morale/nepatrimoniale. Într-un context mai larg privind cele două aspecte, putem menționa că în timp ce onoarea, reputația și alte valori morale sunt făurite de om prin conduita sa în viața publică și privată și au caracter de generalitate, creația intelectuală poartă amprenta autorului. Din acest motiv drepturile morale de autor aparțin numai autorilor de creații intelectuale care au fost aduse la cunoștința publicului.
- Cu excepția Germaniei, concepția dualistă a dreptului de proprietate intelectuală este cea folosită în țările europene.

Pentru a aduce abordarea domeniului dreptului de proprietate intelectuală cât mai aproape de specificul profesiei de traducător, vom menționa că **operele derivate**³¹, care au fost create plecând de la una sau mai multe opere existente, fără a prejudicia drepturile operei originale, **constituie obiect al drepturilor de autor**.

În sistemul Legii 8 din 1996, obiectul dreptului de autor asupra operelor derivate este determinat în mod expres. Enumerarea cuprinsă în art.8 are un caracter enunțiativ și nu unul limitativ. De altfel, referirea textului legii la orice alte transformări ale unei opere, permite extinderea protecției și la alte tipuri de opere derivate³².

Caracterul subsecvent al operei derivate se desprinde din elementele componente: folosirea uneia sau a mai multor opere preexistente ori a unor elemente ale acestora la alcătuirea operei derivate; aportul de creație intelectuală, contribuția creatoare proprie a autorului la realizarea operei derivate³³.

Opera derivată preia elemente originale ale operei preexistente. Pentru a beneficia de protecție, opera derivată trebuie să fie rezultatul unui efort creator, să constituie o creație intelectuală.

Unele sisteme legislative³⁴ conțin prevederi conform cărora operele derivate sunt protejate în măsura în care dependența lor față de opera preexistentă este redusă, având doar rolul de a stimula creația autorului. Protecția se acordă și în cazurile în care dependența față de opera preexistentă este sporită, dar rezultatul utilizării reprezintă o creație intelectuală personală³⁵.

³¹Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, ediția a 2, Editura C.H. Beck, București 2006

³²În acest sens: St. D. Cârpenaru, op.cit., p.30; Y. Eminescu, op. cit.1997, p.45 apud I. Macovei, op. cit, 2006. p.331.

³³A se vedea și A. Ionașcu, N. Comșa, M. Mureșan, op.cit. p.59, apud I. Macovei, op. cit, 2006. p.332.

³⁴Legislația din acest domeniu din Germania, Italia, Danemarca.

³⁵A se vedea și C. Colombet, op.cit.p.45.

În conformitate cu art. 16 din Legea 8/1996 prin realizarea de opere derivate se înțelege traducerea, publicarea de culegeri, adaptarea, precum și orice altă transformare a unei opere preexistente, dacă aceasta constituie creație intelectuală.

6. Dar ce înseamnă traducerea?

Traducerile înseamnă redarea sau transpunerea unei opere dintr-o limbă într-alta. Scrisul celor două texte trebuie să fie aproximativ asemănător, iar structurile textului de bază să se păstreze în măsura în care nu afectează traducerea³⁶.

Exprimând gândurile autorului operei preexistente și redând sensul textului într-o altă limbă, traducătorul efectuează o muncă originală. Traducerile sunt opere originale prin expresia lor³⁷.

Pentru a fi protejată, traducerea trebuie să respecte compoziția operei originale. În mod necesar, opera derivată este dependentă de opera preexistentă.

Limitele și condițiile folosirii operei derivate se stabilesc prin contractul încheiat între autorul operei originale și traducător. De obicei, dreptul de a traduce o operă aparține editurilor care angajează unul sau mai mulți traducători pentru a duce la îndeplinire acest demers.

Începem abordarea pe fond a acestui subiect prin invocarea Art. 8 din legea susmenționată:

“ART. 8

Fără a prejudicia drepturile autorilor operei originale, constituie, de asemenea, obiect al dreptului de autor operele derivate care au fost create plecând de la una sau mai multe opere preexistente, și anume:

a) traducerea, adaptările, adnotările, lucrările documentare, aranjamentele muzicale și orice alte transformări ale unei opere literare, artistice sau științifice care reprezintă o muncă intelectuală de creație ;”

Prin urmare, din formularea folosită cu privire la traduceri în acest articol am putea afirma că traducătorul este autorul unei “opere derivate”. Deși prevederile acestui articol nu vizează în mod expres unele sau altele din domeniile pe care le-am invocat mai sus cu privire la cele în care se poate obține atestatul de traducător în România, opinăm că există diferențe semnificative pe care doar cei avizați în ale traducerii le pot sesiza cu privire la recrearea prin traducere a unei opere: în acest sens apreciem că autorul unei traduceri din domeniul științelor exacte are menirea

³⁶ A se vedea și A. Bantaș, E. Croitoru, Didactica traducerii, Ed. Teora, București, 1999, p. 13. apud I. Macovei, op. cit., 2006, p. 332.

³⁷ A se vedea și C. Colombet, op.cit.p.45 apud I. Macovei, op. cit., 2006, p.332.

de a reproduce cât mai fidel textul original și prin urmare nepuncând nicio clipă sub semnul îndoielii importanța efortului său, ne permitem să spunem că în astfel de domenii, opera derivată aproape că se suprapune celei originale. În cazul literaturii însă situația este complet diferită, iar dacă am grada proporția în funcție de domeniile în care traducerea se suprapune originalului (științele exacte), până la etapa apariției unei noi opere prin traducere (științele socioumaniste, iar literatura fiind domeniul în care prin traducere o operă literară este recreată) am putea spune că opere derivate sunt cele care sunt traduceri ale unui roman, ale unei piese de teatru sau ale unei poezii, pentru că traducătorul își aduce un aport major în construcția sensului din limba sursă în limba țintă. Poate acesta, recrearea prin traducere a unei lucrări literare, este unul din motivele pentru care atestatul de traducător în domeniul literatură s-a obținut și continuă să se obțină cel mai greu la examenul organizat de Centrul de Pregătire Profesională în Cultură (<http://www.examentraducator.ro/>)

Cu toate că este puțin probabil ca traducătorii care își desfășoară activitatea ca persoane fizice autorizate să fie interesate de acest aspect, îl menționăm pentru o corectă și completă informare a lor, dar și a traducătorilor care sunt angajați cu contract de muncă pe durată (ne)determinată în anumite instituții și anume acela că: potrivit prevederilor art. 9 din legea dreptului de autor și a drepturilor conexe, că traducerea oficială ale textelor oficiale de natură politică, legislativă, administrativă, judiciară nu se află sub incidența acestei legi, prin urmare nu beneficiază de protecția legală a dreptului de autor. Aceasta este situația pe care trebuie să o cunoaștem atunci când de exemplu, accesăm texte juridice traduse în limba română sau în altă limbă aflate pe site-ul Comisiei Europene și pe care le preluăm în textele din legislația națională, sau le plasăm pe site-ul instituției în care ne desfășurăm activitatea. Din perspectiva traducătorilor angajați de exemplu prin concurs pe durată determinată, sau care semnează un contract de colaborare cu o instituție comunitară pentru traducerea/retroversiunea unor texte din categoria celor menționate în art.9, subliniem că pentru respectivele texte nu vor beneficia de prevederile legii 8/1996 cu privire la drepturile de autor rezultate din opere derivate, așa după cum menționam anterior.

“ART. 9

Nu pot beneficia de protecția legală a dreptului de autor următoarele:

a) textele oficiale de natură politică, legislativă, administrativă, judiciară și traducerile oficiale ale acestora;”

7. Dreptul moral sau nepatrimonial de autor pentru opere derivate – traduceri și/sau retroversiunile

Dacă din cele mai sus invocate considerăm că am înțeles despre ce fel de drepturi de autor este vorba atunci când traducem un document, un tratat, o lucrare științifică sau o operă literară, apreciem că este important în egală măsură să înțelegem ce înseamnă drepturile morale sau nepatrimoniale și drepturile patrimoniale care rezultă din activitatea de traducere. Aceste aspecte sunt extrem de importante mai ales atunci când încheiem contracte cu edituri în vederea efectuării unor traduceri sau cu birouri de traduceri.

Prin urmare, în capitolul 4 al legii dreptului de autor și a drepturilor conexe care tratează dreptul moral (nepatrimonial) de autor la art. 10, acesta se definește în termenii următori:

“CAP. 4

Conținutul dreptului de autor

ART. 10

Autorul unei opere are următoarele **drepturi morale**:

- a) dreptul de a decide dacă, în ce mod și când va fi adusă opera la cunoștință publică;
- b) dreptul de a pretinde recunoașterea calității de autor al operei;
- c) dreptul de a decide sub ce nume va fi adusă opera la cunoștință publică;
- d) dreptul de a pretinde respectarea integrității operei și de a se opune oricărei modificări, precum și oricărei atingeri aduse operei, dacă prejudiciază onoarea sau reputația sa;

#M2

e) dreptul de a retracta opera, despăgubind, dacă este cazul, pe titularii drepturilor de utilizare, prejudiciați prin exercitarea retractării.

#B

ART. 11

(1) Drepturile morale nu pot face obiectul vreunei renunțări sau înstrăinări.

De ce a fost necesară invocarea acestui articol atunci când vorbim despre dreptul de autor al traducătorilor care sunt “autorii unei opere derivate”, deși reirerăm faptul că unele traduceri literare dobândesc valoare semnificativă prin prodigiozitatea traducerii ? Răspunsul la această întrebare este oferit de prevederile art.11 din legea susamintită.

În temeiul acestui articol, drepturile morale (nepatrimoniale) nu pot face obiectul vreunei **renunțări sau înstrăinări**. Prin urmare dacă luăm următorul exemplu: versiunea din anul 2010 a traducerii realizate de Sînziana Mihalache a

romanului Odiseea căpitanului Blood de Rafael Sabatini și vândută împreună cu ziarul Adevărul joi, 2 septembrie, va fi întotdeauna versiunea asupra căreia Sînziana Mihalache va deține necondiționat drept nepatrimonial/moral. Altfel spus, nicioaltă persoană nu va putea pretinde a fi autorul respectivei traduceri, fără a fi acuzată de plagiat.

Propunem încă un exemplu, pentru a înțelege cum funcționează practic acest drept moral. Este posibil ca într-o anumită circumstanță o editură să solicite unui traducător (pe care îl putem numi co-contractant al editurii, editura fiind contractantul cu partea care deține dreptul de a negocia/agrea traducerea unei lucrări) efectuarea traducerii sub anonim, indemnizând suplimentar traducerea. Dacă traducătorul este de acord să încheie un astfel de contract de traducere cu o editură, acesta nu poate prin nicio formă de convenție renunța la dreptul moral (nepatrimonial) de autor al unei opere derivate. Acest traducător, *de facto*, este titularul de drept moral/nepatrimonial al respectivei traduceri prestate sub semnul anonimului în raport cu cititorii, de exemplu, dar nu și cu editura care i-a comandat traducerea.

Mergând pe firul reglementărilor din această lege, vom trece în revistă prevederile care vizează definirea dreptului patrimonial de autor și efectele acestui drept, conform art.12 și 13 dar ne vom opri și vom exemplifica pentru o înțelegere mai pragmatică a implicațiilor dreptului patrimonial de autor ce revine traducătorului, prin invocarea art. 16 din același document legal.

Prin urmare, drepturile morale de autor reprezintă expresia juridică a legăturii dintre creația intelectuală și creatorul acesteia.

Potrivit doctrinei, în special a celei franceze, care acordă atenție specială dreptului moral de autor, acesta precede drepturilor patrimoniale, le supraviețuiește și exercită o autoritate predominantă asupra lor³⁸. Chiar și după ce autorul unei opere cesionat drepturile sale patrimoniale, acesta păstrează drepturile morale asupra creației sale, ca o consecință a caracterului independent al acestor drepturi de autor³⁹.

În doctrina română se utilizează expresia „drepturi personale nepatrimoniale” prin care se desemnează sfera drepturilor morale în general, în care se includ și drepturile morale de autor.

Temeiul drepturilor morale de autor rezidă în asigurarea protecției personalității autorului.

Sediul materiei îl constituie art. 10 din Legea nr. 8/1996, invocat anterior în acest capitol, care prevede că autorul unei opere are următoarele drepturi morale:

³⁸Roș Viorel, Op. cit. p. 106 apud Florea Bujorel, Dreptul Proprietății Intelectuale, Dreptul de autor, Editura Fundației România de Măine, București, 2006.

³⁹W.I.P.O. Op.cit. p.148.

a) dreptul de a decide dacă, în ce mod și când va fi adusă opera la cunoștință publică (*dreptul de divulgare*);

b) dreptul de a pretinde recunoașterea calității de autor al operei (*dreptul de paternitate*);

c) dreptul de a decide sub ce nume va fi adusă opera la cunoștință publică (*dreptul la nume*);

d) dreptul de a pretinde respectarea integrității operei și de a se opune oricărei modificări, precum și oricărei atingeri aduse operei, dacă prejudiciază onoarea sau reputația sa (*dreptul la respectul integrității operei sau la inviolabilitatea operei*);

#M2

e) dreptul de a retracta opera, despăgubind, dacă este cazul, pe titularii drepturilor de utilizare, prejudiciați prin exercitarea retractării (*dreptul la retractare*).

7.1. Caracterele juridice ale drepturilor morale de autor

Legea română nu enunță în mod expres caracterele juridice ale drepturilor morale de autor, dar acestea se degajă în mod implicit din dispozițiile legii.

Prin urmare dreptul moral de autor are următoarele **caractere juridice**:

a) caracterul *legăturii strict personale*, în sensul că este atașat de persoana autorului operei;

b) caracterul *inalienabil și insesizabil*;

c) caracterul *perpetuu*;

d) caracterul *imprescriptibil*;

e) caracterul *absolut, opozabil erga-omnes*;

f) caracterul *netransmisibil* (cu excepția dreptului la paternitatea și la inviolabilitatea operei).

Caracterul *legăturii strict personale* dintre autor și opera sa determină la nivelul dreptului moral ca acesta să nu poată fi exercitat decât de autorul operei. Dacă drepturile patrimoniale sunt susceptibile de desprindere de persoana autorului, titular de drepturi de autor, drepturile morale sunt strâns legat de persoana autorului.

În principal, caracterul legăturii strict personale reglementate de dreptul moral de autor se manifestă prin elementele sale pozitive, care constau în dreptul autorului de a decide dacă, în ce mod și cum va fi adusă opera la cunoștință publică, numele și retractarea operei divulgate.

În subsidiar, elementele negative ale dreptului de autor, cum ar fi dreptul autorului de a se opune oricărei atingeri aduse calității de autor și integrității sale,

sunt susceptibile de detașare de persoana autorului. Avem aici în vedere transmiterea exercițiului acestor drepturi moștenitorilor, pe durată nedeterminată. În situația în care nu există moștenitori, aceste drepturi sunt exercitate de Oficiul Român pentru Drepturi de Autor.

Caracterul *inalienabil și insesizabil* al drepturilor morale de autor. **Inalienabilitatea** drepturilor morale constă în interzicerea vreunei renunțări sau înstrăinări având ca obiect aceste drepturi, potrivit prevederilor art. 11, alin.1 din Legea nr. 8/1996. Cu toate acestea principiul inalienabilității drepturilor morale cunoaște unele excepții care rezultă din voința autorului (publicare operei sub pseudonim, fără indicarea vreunui nume), ori din natura operei sau a convențiilor încheiate între părți.

Cu privire la *caracterul insesizabil* al drepturilor morale este util să menționăm că acestea nu pot fi urmările de creditorii autorului operei. Creditorii autorului nu au nici dreptul de a impune divulgarea operei sau exploatarea ei în scopul satisfacerii creanțelor lor, după cum nu beneficiază nici de dreptul de a se substitui autorului pentru a proceda ei înșiși la publicarea operei.

Excepțiile în acest caz sunt cele care sunt legate de suportul material al operelor.

Caracterul *perpetuu* al drepturilor morale constă în existența și exercitarea lor de către succesorii autorului ori de către terți, după încetarea din viață a titularului de drepturi. Menționăm totuși pentru o mai facilă înțelegere a beneficiilor drepturilor morale, că dreptul la nume, la divulgare și la retractare aparțin doar autorului, ele nu pot fi exercitate de succesori și cu atât mai puțin de terți.

Caracterul *imprescriptibil* al drepturilor morale de autor constă în exercitarea lor atâta timp cât opera rămâne în memoria oamenilor și face obiectul exploatării. Caracterul imprescriptibil derivă din caracterul inalienabil și perpetuu al drepturilor morale de autor. Regula imprescriptibilității drepturilor morale este necesară pentru a asigura protecția personalității autorului. Prin urmare, dreptul la acțiune al autorului unei opere intelectuale pentru apărarea drepturilor sale morale nu se stinge niciodată și poate fi exercitat indiferent cât timp a trecut de la încălcarea lor.

Drepturile patrimoniale de autor nu cad sub incidența principiului imprescriptibilității, fiind supuse instituției prescripției extinctive din rațiunea de a se asigura stabilitatea raporturilor juridice.

Caracterul *absolut, opozabil erga-omnes* al drepturilor morale de autor decurge din faptul că acestea îi sunt recunoscute autorului în raporturile cu toate celelalte persoane, care au obligația să nu întreprindă nimic de natură a-l stânjeni în exercițiul prerogativelor drepturilor sale.

Caracterul *netransmisibil* al drepturilor morale de autor vine să întâlnească caracterul absolut al acestora.

7.2. Dreptul de divulgare a operei

Întâlnit în doctrină și sub denumirea de **dreptul la prima publicare**, **dreptul de divulgare a operei** reprezintă dreptul autorului de a decide dacă, în ce mod și când va fi adusă opera la cunoștința publică. Acesta este un drept absolut și exclusiv, în sensul că aparține numai autorului operei. Acest drept face dovada unui **aspect pozitiv**, constând în posibilitatea autorului de a decide aducerea, în orice mod la cunoștința publică a operei sale, dar și un **aspect negativ**, cristalizat în libertatea autorului de a amâna publicarea operei.

De exercitarea dreptului autorului de divulgare a operei sale depinde și nașterea drepturilor patrimoniale, asupra cărora influența este semnificativă în raport cu beneficiile patrimoniale limitate în timp atât ale autorului cât și ale succesorilor acestuia. Pe de altă parte, exercitarea dreptului de divulgare dă naștere la un drept de prioritate al autorului operei, ce-i este astfel conferit în raporturile juridice cu orice altă persoană care ar publica ulterior o operă similară sau chiar identică.

Dar, încălcarea dreptului de divulgare, în sensul aducerii operei la cunoștința publică fără autorizarea ori fără consimțământul autorului constituie infracțiune și se pedepsește conform prevederilor art. 140 din Legea nr. 8/1996.

7.3. Dreptul de paternitate

Întâlnit în doctrină și sub titulatura de **dreptul autorului unei opere de a pretinde recunoașterea calității de autor**, izvorăște din actul creației și este recunoașterea oficială a originalității autorului și a altor merite recunoscute acestuia.

Asemeni dreptului la divulgare, dreptul la paternitatea operei conține două categorii de aspecte: **aspectele pozitive**, constând în posibilitatea autorului de a revendica oricând calitatea de autor și **aspecte negative**, constând în posibilitatea titularului dreptului de a se opuneoricărui act de contestare a acestei calități de terți. În practică, exercitarea acestui drept se realizează prin posibilitatea autorului de a pretinde restabilirea dreptului său ori de câte ori acesta ar fi încălcat. Conform prevederilor art. 11, alin.2 din Legea nr. 8/1996, după moartea autorului, exercițiul acestui drept se transmite prin moștenire legală sau testamentară succesorilor pe o durată nelimitată.

În cazul **operelor anonime**, dreptul la paternitate va fi respectat prin indicarea faptului că opera aparține unui autor anonim, precum și a formei originale, a datei realizării și a locului de păstrare a acesteia.

7.4. Dreptul la nume

Consacrat distinct în lege prin “dreptul de a decide sub ce nume va fi adusă opera la cunoștință publică”, ***dreptul la nume*** apare uneori în lucrările de specialitate ca fiind parte componentă a dreptului la calitatea de autor⁴⁰. Cu toate acestea, tratarea de sine stătătoare în lege a dreptului la nume s-a impus din rațiuni de logică juridică. Dreptul autorului de a decide dacă opera pe care o divulgă va apare sub numele său, sub pseudonim sau fără indicare de nume este diferit de dreptul de autor. Astfel, în primul rând ***exercițiul dreptului la nume nu se transmite prin moștenire***, în timp ce ***exercițiul dreptului de autor se transmite succesorilor prin moștenire***.

Publicarea unei opere sub numele altui autor constituie încălcare a dreptului la nume și nu a dreptului de autor. Potrivit art.141 din Legea nr. 8/1996 fapta persoanei care aduce la cunoștința publică o operă sub alt nume decât acela decis de autor constituie infracțiune.

Numele sub care autorul a decis publicarea operei, fie că este al său, fie că este un pseudonim, trebuie reprodus pe coperta operei în forma cerută de autor. Acest drept trebuie respectat și în cazul traducerii unor opere, lucrări științifice ș.a.m.d.

7.5. Dreptul la respectul integrității operei sau la inviolabilitatea operei

Acest drept vizează protejarea creației și posibilitatea juridică a autorului de a se opune oricărei modificări, “deformări sau mutilări”⁴¹, precum și oricărei atingeri aduse operei care prejudiciază onoarea sau reputația autorului.

Conținutul complex al dreptului la inviolabilitatea operei cuprinde două aspecte:

- dreptul autorului de a pretinde pur și simplu respectarea integrității operei prin *interzicerea*, fără acordul autorului *a oricăror suprimări, completări sau modificări*, chiar acestea nu alterează valoarea sau conținutul operei și indiferent dacă afectează sau nu imaginea autorului.
- dreptul autorului *de a se opune oricărei atingeri* de natură a prejudicia onoarea și reputația autorului.

⁴⁰ Yolanda Eminescu, Op. cit.p.155.

⁴¹Art. 6 bis, alin. 1 din Convenția de la Berna

Legea română prevede că exercițiul dreptului de a pretinde respectarea integrității operei se transmite moștenitorilor deținătorului dreptului de autor, pe durată nedeterminată potrivit legislației civile.

7.6. Dreptul la retractare

Acest drept al autorului de a decide retractarea operei poate surveni în orice moment ulterior divulgării operei de către autor, nefiind ținut de îndeplinirea anumitor motive care să justifice decizia de retragere a operei. Cu alte cuvinte spus, dreptul de a retracta opera are caracter exclusiv și nu este supus cenzurii instanței de judecată. Legea recunoaște însă terților care exploatează cu acordul autorului o operă, dreptul de a fi despăgubiți atunci când sunt prejudiciați de exercitarea de către autor a retractării.

8. Drepturile patrimoniale de autor

Drepturile patrimoniale de autor reprezintă drepturi subiective a căror naștere este condiționată de exercitarea de autor a dreptului moral de divulgare a operei.

8.1. Caracterele juridice ale drepturilor patrimoniale de autor

Drepturile patrimoniale de autor prezintă următoarele caractere juridice:

- caracterul **personal**;
- caracterul **exclusiv**;
- caracterul **temporar**.

Caracterul **personal al drepturilor patrimoniale de autor**, în pofida faptului că textul de lege nu face distincția între drepturile morale și cele patrimoniale care compun dreptul de autor nu oferă un temei care să conducă la ideea că dispozițiile de lege n-ar privi și drepturile patrimoniale, conform principiului *ubi lex non distinguit, nec nos distinguere lebemus*. Caracterul personal al drepturilor patrimoniale rezultă și din alte considerente. Ne vom limita la instituția transmiterii acestor drepturi. Astfel, dacă în cazul drepturilor morale, transmiterea este posibilă doar cu titlu de excepție, drepturile patrimoniale pot fi cesionate în virtutea caracterului personal al acestora, atât prin acte *inter vivos*, cât și prin acte *mortis caus*, ori *ope legis*.

Caracterul **exclusiv al drepturilor patrimoniale de autor îmbracă două aspecte:**

- dreptul suveran al autorului de a decide, dacă, în ce mod, în ce moment va fi exploatată opera sa;

- dreptul suveran al autorului de a decide dacă va exploata singur opera sau dacă își va da consimțământul pentru ca opera să fie exploatată de altă persoană.

Caracterul **temporar al drepturilor patrimoniale este stabilit în prevederile art. 25 din Legea nr.8/1996**. Conform acestui articol, durata drepturilor patrimoniale de autor se întinde pe durata vieții autorului, drepturile putând fi transmise moștenitorilor, potrivit legislației civile. Perioada de protecție a drepturilor patrimoniale diferă în raport cu genul operei, modul de aducere la cunoștința publică sau modul de realizare a operei.

Legea 8 din 1996 conține prevederi în temeiul cărora autorul unei opere dispune de următoarele prerogative patrimoniale: dreptul de a utiliza opera și dreptul de suită⁴².

Conținutul acestor drepturi este stabilit prin textele art. 12 la art. 21 ale reglementării dreptului de autor.

Dupa cum am amintit mai sus, o mențiune semnificativă cu privire la drepturile patrimoniale de autor este aceea că acestea sunt legate de persoana autorului. Aceste drepturi sunt *exclusive, cesibile și limitate în timp*.

În acest sens, *caracterul exclusiv* al drepturilor patrimoniale conferă autorului prerogativa de a decide asupra utilizării operei sale. Monopolul valorificării creației intelectuale aparține doar autorului/autorilor acesteia, înțelegând prin aceasta că doar autorul sau autorii sunt cei chemați să se pronunțe cu privire la acordarea consimțământului în temeiul căruia creația ce îi/le aparține să poată fi utilizată și de alte persoane.

Drepturile de autor sunt, de asemenea *cesibile*. Conform art. 39, alin. (1) al Legii nr.8/1996, drepturile patrimoniale de autor pot fi cedate prin contract altor persoane, sau pot fi transmise altor persoane prin efectul legii. De aceea, în legătură cu caracterul cesibil al drepturilor de autor se poate spune și că acestea se pot transmite prin acte (de exemplu prin contracte de cesionare a drepturilor) între vii și prin efectul legii (drepturile moștenitorilor, clauze testamentare), sau pentru cauză de moarte⁴³.

Nu în ultimul rând, *durata drepturilor patrimoniale este limitată în timp*. Ca urmare, drepturile patrimoniale de autor sunt temporare. În temeiul art.25 alin.(1) al Legii nr.8/1996, drepturile patrimoniale durează toată viața autorului.

⁴²ART. 21 (1) Autorul unei opere originale de artă grafică sau plastică ori al unei opere fotografice beneficiază de un **drept de suită**, reprezentând dreptul de a încasa o cotă din prețul net de vânzare obținut la orice revânzare a operei, ulterioară primei înstrăinări de către autor, precum și dreptul de a fi informat cu privire la locul unde se află opera sa.

⁴³Ioan Macovei, *Dreptul proprietății intelectuale*, eduția a 2, Editura C.H. Beck, București 2006, p. 343.

După moartea autorului, acestea sunt transmise moștenitorilor, potrivit legii civile, pentru o perioadă de timp limitată.

Redăm în continuare conținutul art. 13 din Legea 8/1996, dar în special lit. (i) dar mai ales art. 16, întrucât acestea menționează existența *drepturilor patrimoniale, distincte și exclusive, și cu privire la operele derivate, în care categorie am văzut că sunt cuprinse traducerile, conform art.8, lit.(a).*

ART. 13

Utilizarea unei opere dă naștere la drepturi patrimoniale, distincte și exclusive, ale autorului de a autoriza sau de a interzice:

#M3

a) reproducerea operei;

#M2

b) distribuirea operei;

c) importul în vederea comercializării pe piața internă a copiilor realizate, cu consimțământul autorului, după operă;

d) închirierea operei;

e) împrumutul operei;

f) comunicarea publică, direct sau indirect a operei, prin orice mijloace, inclusiv prin punerea operei la dispoziția publicului, astfel încât să poată fi accesată în orice loc și în orice moment ales, în mod individual, de către public;

g) radiodifuzarea operei;

h) retransmiterea prin cablu a operei;

i) realizarea de opere derivate.

ART. 16

Prin realizarea de opere derivate, în sensul prezentei legi, se înțelege traducerea, publicarea în culegeri, adaptarea, precum și orice altă transformare a unei opere preexistente, dacă aceasta constituie creație intelectuală.

Cu privire la drepturile de autor dobândite de un traducător prin intermediul realizării unei opere derivate (în scopul demersului de față al unei traduceri conform prevederilor legale) că dreptul acestuia este subiect de drept primar de autor asupra respectivei traduceri, dacă nu a încheiat un contract de prestarea serviciilor de traducere în care sunt prevăzute alte clauze.

În raport cu prevederile art. 16 susmenționat apreciem că ar trebui formulate următoarele precizări punctuale legate de drepturile patrimoniale ale traducătorului:

- pentru a beneficia de drepturi patrimoniale asupra unei traduceri, traducătorul sau traducătorii **trebuie să încheie un contract cu autorul/titularii de drepturi de autor al/ai lucrării pe care intenționează să o traducă și nu cu editura** care a primit din partea

autorului/autorilor/titularilor de drepturi de autor autorizația de a reproduce o operă în limba română, de exemplu.

În practică însă, pentru traducerea unei opere literare, de exemplu, din și/sau în orice limbă, editura care a dobândit acceptul autorului în acest sens, de regulă încheie cu traducătorii, pe lângă contractul de traducere/retroversiune, și un contract de cesiune a drepturilor de autor în favoarea editurii pentru respectiva traducere/retroversiune.

Rareori în aceste tipuri de contracte de cesiune se oferă traducătorilor un procent din tirajul respectivului document atunci când respectivii traducători nu sunt din categoria celor al căror renume „vinde” traducerea. Excepția cu privire la procentul acesta fie sub forma unui număr de exemplare ale lucrării tipărite, fie ca sumă plătită suplimentar pe lângă cea cutumiară pe pagina de 2000 de semne este practică de unele edituri în cazul traducătorilor de renume.

De regulă cesiunea se face pe o perioadă limitată în mod tradițional la o perioadă cuprinsă între 3–5 ani. Acest tip de contract de cesiune a drepturilor patrimoniale pentru o traducere, ca operă derivată este valabil dacă se încheie între o editură și traducător. Există însă și situația în care un birou de traduceri primește din partea unei edituri o comandă pentru traducerea unei opere literare, iar respectivul birou subcontractează traducători independenți pentru derularea contractului respectiv. În cazul în care un asemenea birou de traduceri include în contractul de subcontractare cu traducătorii o clauză prin care aceștia din urmă sunt obligați să renunțe la drepturile de autor este vorba despre o clauză abuzivă. Din parctică, traducătorii pot alege între refuzarea contractului și taxarea suplimentară în așa fel încât renunțarea la drepturile de autor să poată acoperi cât mai multe posibile contracte cu alte edituri pe care respectivul birou de traduceri le-ar putea încheia, dacă ar obține traducerea fără drepturi de autor.

8.2. Dreptul de a decide utilizarea operei

Acest drept reprezintă dreptul autorului de a „folosi sau de a exploata opera” sa. Dreptul de decide utilizarea operei se poate exercita personal de autorul operei sau de către terți, cu consimțământul autorului. Modalitățile de valorificare sunt multiple și diferă în funcție de specificul fiecărei opere. Enumerăm doar aceste modalități de exploatare, care de altfel sunt menționate în legea dreptului de autor la art. 14 și 16 : reproducerea, reprezentarea, distribuirea, radiodifuzarea, închirierea, împrumutul, importul.

Bibliografie

- A. Bantaș, E. Croitoru, Didactica traducerii, Ed. Teora, București, 1999
- A Breulier, Du droit de perpétuité de la propriété intellectuelle, Auguste Durand Librairie, Paris, 1855
- Cătuna Dănilă Ligia, Alin Speriuși-Vlad, Dreptul proprietății intelectuale, Caiet de seminar, Editua C.H. Beck, București, 2011
- C. Colombet, Propriete littéraire et artistique et droits voisins, Dalloz, Paris, 1997
- P. I. Demetrescu, Dreptul de autor, Analele Științifice ale Universității AL I. Cuza din Iași. Serie nouă, secțiunea III, Științe sociale, tom II, 1956
- Yolanda Eminescu, Tratat de proprietate industrială, vol.1 Creații noi, Ed. Academiei Române, București, 1982
- C. Hamangiu, I. Rosetti-Bălănescu, Al. Băicoianu, Tratat de drept civil român, Vol. II, Ed. Națională Ciornei, București, 1929
- Ioan Macovei, Dreptul proprietății intelectuale, eduția a 2, Editura C.H. Beck
- V. Roș, D. Bogdan, O Spineanu-Matei, Dreptul de autor și drepturile conexe, Ed. All Beck, București, 2005
- C. Stănescu, Drept civil, Contractul de transport. Drepturile de creație intelectuală. Succesiunile EDP București, 1967

◆ CULTURAL STUDIES ◆

Deep culture-rooted stereotypes: a contrastive study of Romanian and Spanish cultures through ethnic-referring expressions

Victor-Emanuel CIUCIUC
University of Bucharest

Abstract

The contrasts that sometimes exist between what is said literally and what is really meant, the adequacy of the sequences, as well as the adjustment of grammatical constructions to the context and the situation, or the adequate selection of the referent as a previous step for achieving full comprehension of the statements are three types of phenomena that elude a precise characterization in purely grammatical terms. Escandell Vidal (2013) emphasizes the importance of extra-linguistic factors that condition the effective use of language, including this characteristic in the definition of pragmatics that encompasses, in her opinion, "the considerations that determine both the use of a specific statement by a specific speaker in a specific communicative situation, such as its interpretation by the addressee " (Escandell Vidal 2013: 15). However, the fact that the relationship between language and reality is not straightforward (and subsequently, that language is not mere nomenclature) is apparent in the lack of lexical-grammatical correspondence between different languages– a phenomenon observable in different instances of language contact, including interlingual translation and language learning. Moreover, the same stimulus from reality is "interpreted" and rendered differently by different languages. Therefore, our analysis is a descriptive one, which will focus especially on the extra linguistic situation, in order to provide context, the register of use, the meaning, the communicative function, the use restrictions and examples of use. Altogether, all these pieces of information will help us contour the image that the analyzed expressions depict. In order to do so, the following steps have been followed: selection of the ethnic-referring expressions; data compilation and the need of establishing a frequency of use for each expression, in order to identify the most frequently-used stereotypes; reference to the definition proposed by the dictionaries (and if considered relevant or/and available, the etymological data); reference to sociological and/or cultural data, when needed.

Keywords

Deep-culture, stereotypes, pragmatics, ethnic-referring expressions, language and culture.

1. Language – a symbolic sign system

Saussure (1983) points out, quite categorically, that language is not a nomenclature; in other words, a language is not a mere collection of labels for the objects or concepts found in extra linguistic reality. In comparison with other structured codes, natural language is

“(...) a system of signs expressing ideas, and hence comparable to writing, the deaf-and- dumb alphabet, symbolic rites, forms of politeness, military signals, and so on. It is simply the most important of such systems”.
[emphasis added] (Saussure 1983:15)

If we agree that language is a symbolic sign system, then we must also accept that it is just one out of many; with this in mind, we may complete Saussure’s examples with other sign systems which communicate ideas, e.g. the traffic signs, the Morse’s code, bodily codes, numbers, Egyptian hieroglyphs, etc.

Moreover, a language system consists of a particular type of signs, i.e. spoken signs; for this reason, Saussure argues, since linguistics is the “science of spoken signs”, that it should be seen as a branch of Semiotics, which concerns itself with signs and symbols in general. As the author himself points out, verbal signs do not straightforwardly point at objects from extra linguistic reality, but rather at “ideas”, i.e. at the mental representations we have of them. Put differently, the relationship between an object from reality and its label in one language or another is indirect: the sign does not link the object to its name but, rather, a mental image to its corresponding acoustic/graphic representation in a particular language.

It may be inferred, then, that natural languages are symbolic representations of extra linguistic reality, roughly in the same way in which, for example, different trends in painting are artistic interpretations of the tangible world surrounding us; while the former use linguistic symbols (sounds, letters, words), the latter rely on visual symbols. Moreover, it has been argued that language mediates our exploration of reality and encodes our experience thereof.

However, the fact that the relationship between language and reality is not straightforward (and subsequently, that language is not mere nomenclature) is apparent in the lack of lexical-grammatical correspondence between different languages – a phenomenon observable in different instances of language contact, including interlingual translation and language learning. Moreover, one and the same stimulus from reality is “interpreted” and rendered differently by different languages; let us consider, for instance, the dog’s bark, which, since it is onomatopoeic, would be expected to have similar (if not identical) representation in all the languages (after all, the dog’s bark is the same, irrespective of where and when it occurs). In English, it is rendered as “bow-wow”, in German, as “wau wau”, in Romanian, as “ham ham”, in French as “wah-wah”, in Czech, as “haf haf”, in Japanese, as “wan wan”, in Chinese, as “wāw wāw”, in Spanish, as “guau guau”, and so on and so forth.

It has already been established that language, basically, consists of verbal signs, which enable language users pertaining to one community or another to verbalize perceived reality. Let us now narrow down the discussion by focusing on the nature of the language sign.

In a natural language, each sign necessarily includes two inextricably linked components: a signifier, i.e. the form of expression, and a signified, i.e. the concept/meaning it stands for. Thus, a language sign is an entity with a dual nature resulting from the association of the form, which the sign takes and the concept it represents. Further, inasmuch as there appears to be no natural, direct link between the signified and signifier, the linguistic sign is considered arbitrary; this means that the community that uses each language bases the connection between the two components on convention, that is, on the tacit, collective acceptance of the form-concept connection. The semiotic principle according to which a sign is really a sign only if collectively recognized as such is fully operational here. This arbitrariness is particularly manifest in the different signs that languages employ to refer to the same concept: for “human’s best friend” the sign is “dog” in English, “chien” in French, “Hund” in German, “cane” in Italian, “perro” in Spanish, “kalb” in Arabic, etc.; the example of the dog’s bark provided above is also relevant here, since it shows that, when compared across languages, even onomatopoeic words may be more or less arbitrary.

By way of contrast, motivation, which refers to the iconicity (i.e. physical resemblance) between the linguistic sign and its referent from the extra linguistic reality, has a limited manifestation in natural languages. The fact that human language is an overwhelmingly arbitrary (or symbolic) system of communication is due to the fact that arbitrariness comes with a significant benefit for the language users: it allows us to represent anything and everything around us (concrete or abstract, real or unreal, material or immaterial, etc.), not just those things, phenomena or situations, which can be imitated.

Since a linguistic sign - just like any symbol - presupposes the relationship between a form conventionally or arbitrarily associated with a meaning (or a complex thereof), it makes sense that the two components, signifier and signified, should be interdependent: indeed, there cannot be a sign with just form and no meaning, nor could there be a sign if there is just meaning without a form. This synchronic interdependence is to some extent counterbalanced by their diachronic autonomy: paradoxical as it may appear, the two components of the linguistic sign may develop independently from each other. In a word, the form or the meaning may change in time or, as it often happens, both can change but at different rates and paces. This too testifies to the arbitrariness of the form-meaning association.

2. Language as a means of communication

The contrasts that sometimes exist between what is said literally and what is really meant, the adequacy of the sequences, as well as the adjustment of grammatical constructions to the context and the situation, or the adequate selection of the referent as a previous step for achieving fully comprehension of the statements are three types of phenomena that elude a precise characterization in purely grammatical terms. Escandell Vidal (2013) emphasizes the importance of extra-linguistic factors that condition the effective use of language, including this characteristic in the definition of pragmatics that encompasses, in her opinion, "the considerations that determine both the use of a specific statement by a specific speaker in a specific communicative situation, such as its interpretation by the addressee " (Escandell Vidal 2013: 15).

Therefore, we could say that this link between the use of language and extra-linguistic content should not be overlooked when studying a foreign language, all the more in the intent of familiarizing with and acquiring the culture encompassed by it, as it brings a new dimension to communication: cognition (Escandell Vidal, 2014). According to Escandell Vidal (2014: 32-33), it is the cognitive level of communication that contains all the data and processes that are not directly observable, such as: the representation of the context, prior knowledge and the coding and decoding processes, among many others. However, the representations and processes, which are underlying parts of the cognitive level, have an indirect access. That is to say, they affirm and understand themselves from the manifestations that are made visible through communicative behavior.

It is of utmost importance for the present work to attest to the systemic relationship that is established between the representations that speakers make of themselves and their surrounding culture, which outline a grouping into an individual part, partly shared with the other individuals of their culture and the encoding and decoding processes that entail phonic and semantic representations according to the guidelines internalized by each individual. In other words, the signal produced by the sender is subject to the influence of social, cultural and conceptual factors that affect the codification of the message. Therefore, the receiver must have the right tools to be able to decode the message in a consistent manner.

As we have just mentioned about the processes of codification and decoding of the message that the speaker wants to transmit, a significant question arises: "What purpose does language serve?". The first answer, which springs to mind, is, naturally, "to communicate". This is an obvious and satisfactory enough answer, *prima facie*. But this rather generic answer begs further questions, relating

to the nature (“what?”), purpose (“to what end?”), and/or recipient of communication (“to whom?”). By and large, we may store and/or communicate information, opinions, feelings about ourselves as well as about everything and anything in the surrounding reality. We may be communicating in order to express our emotions, to relay information, to impress, persuade or exhort an audience; there may or may not be an intended/obvious audience for our communicative acts, etc. This immediately suggests that the communicative function of language lends itself to a more fine-grained description, which must take into account variables, which lie outside language itself: the content and focus of the message, the medium used to convey it, and the participant(s) in the communicative act.

The specialist literature provides ample evidence of a variety of approaches to language functions. One of the most seminal contributions in this respect originates in the research of a German psychologist, Karl Bühler. In his book, *Theory of Language (Sprachtheorie, 1934)*, Bühler puts forward three basic language functions identified from a psychological perspective: expression, i.e. the function of language oriented towards the language-user, enabling him/her to communicate information about himself/herself, appeal, i.e. the function of language oriented towards the addressee and intended to persuade, influence or determine a course of action on his/her part, and representation, manifest when collecting and relaying information about the rest of the reality. While in an utterance, all these may be found to co-occur, the representational function is, according to Bühler, usually preeminent.

Roman Jakobson (1960) further expands Bühler’s triadic framework by adding three more functions: poetic, phatic, and metalinguistic. According to Jakobson, the poetic function is aimed at eliciting aesthetic emotions from an audience, the phatic function ensures the opening or closing of the channel of communication, and the metalinguistic function refers to the self-reflective potential of language, its ability to clarify/explain/describe itself.

From among the many authors who have concerned themselves with identifying the functions that natural languages may perform, we may also consider Leech (1974), who directly links language functions to the relevant elements in the communication continuum:



Figure 1: Leech's (1974) representation of the language functions (adapted)

No matter what classification or viewpoint we adhere to, it must be remembered that identifying the function of the same instance of language may be contingent upon such factors as the context of situation, tone of voice or even body language. For example, a speech act like "I'm tired" may be used to inform the receiver of the subject's condition, may be expressing the subject's feeling and/or may be intended as an indirect request (e.g. for help, to stop, etc.). Furthermore, in the process of communication involving stretches of discourse (rather than individual speech acts), the language functions will co-occur or rather, they will succeed one another more or less rapidly; this entails that one instance of spoken or written discourse appears as a network of co-occurring language functions.

This takes us to another set of parameters, which account for language variation: mode and medium. They allow for the distinction usually made between spoken and written language and they have to do with both the style of the language employed by the encoder of the message and the (phonic/graphic) channel used to deliver the message. The distinction between mode and medium becomes particularly useful when faced with instances of discourse in which their relation is not straightforward: it will be agreed that along the spoken-written continuum, language may display more or less conspicuous variation in lexis, syntax, rhetorical organization of discourse/text. But messages encoded in, say, the written mode are not necessarily delivered through the written medium: a formal address to an audience, a lecture given to students will have been prepared in writing and may therefore display features associated with the written mode despite their being delivered through the oral medium.

Furthermore, the stylistic differentiation associated with mode ultimately relates to the function that the language used in a particular situation or text is designed to achieve. The connection between language mode and language function becomes clearer when we consider Widdowson's (2003) view of the dynamic relation between medium and mode. According to the author:

“(...) each medium allows for a difference in mode of communication. When we talk of — slurred speech, we refer to the medium; when we talk of — a stirring speech we refer to a mode, a way of using a medium to communicate in a certain way. (...) Once an alternative medium is exploited, different modes of communication emerge.” (2003:8)

Obviously, mode is seen by Widdowson as a more comprehensive concept which goes beyond the mechanics (lexis, syntax, rhetorical organization) of the spoken vs. written discourse. It refers to the style of the language employed in order to achieve a particular communicative goal. In light of this, we may speculate that “a stirring speech” quoted by Widdowson above is very likely to refer to a communicative event in which the spoken medium is used in order to elicit an emotional response from the audience.

3. Phraseology – at a glance

Vocabulary and grammar seem to be, at first glance, the sufficient elements that a speaker must have full control of in order to express himself in a native or non-native language. The reference to the so-called world of discourse is usually done by means of word combinations and, exceptionally, by isolated words. However, no speaker, when using a language, seems to create absolutely and spontaneously all the combinations of words based on what they know about vocabulary or grammar, but rather relates to the possible combinations offered by use, which become a model to be followed more or less faithfully. In this sense, the following observation made by André Martinet (1966) is valid also for the groups of words that form the chain of speech:

“(...) there exists, in the current usage of contemporary languages of culture, a “word” term (English “word”, German “Wort”, Italian “parole”, Spanish “palabra”, Russian “slovo”, etc.), which designates a segment of a spoken word or written text such that it can be separated from its context by isolating it or by separating it from the other elements of the text and assigning it a specific meaning or function”¹. (1966: 40)

¹Personal translation from French. Original text: „(...) il existe, dans l’usage courant des langues de culture contemporaines, un terme mot (anglais word, allemand Wort, it. parole, espagnol palabra, russe slovo, etc.), qui désigne un segment de la chaîne parlée ou du texte écrit tel qu’on puisse le séparer de son contexte en le prononçant isolement ou en le

Analyzing a number of languages, along with the reality called “word” imposed on “the spirit as a central element in the language mechanism” (Saussure 1922: 159), one can find out the existence of groups of words which, detached from the context, have specific meanings and functions. By accepting the existence of complex functional units in a given language, it is necessary to delimit them from the so-called free word combinations. But the establishment of different types of such units is also imposed, as well as their integration into a certain level of language, syntax or vocabulary, or in an independent area. Phraseology is the language domain dedicated to grouping such functional units. At the same time, phraseology also means discipline that studies the phraseological component of a language.²

Although the premises might appear clear, phraseology as a domain, and implicitly as a discipline, would be difficult to delimitate from the other levels of the language, especially the syntax and the lexicon, since the basic concept in phraseology, the one of the phraseological approach, refers to a combination of two or more lexical units, governed in most cases by a syntactic relationship and characterized by a perceived meaning of unity, likely to be used more or less frequently as such in a particular language. Thus, in order to delimit itself as a field of research, the phraseology must answer the following questions: **what** are the syntactic and semantic characteristics of a combination of words and **how** widespread this should be to be considered a functional unit with phraseological status?³

Although the term phraseology is relatively new in linguistics and, in particular, is interpreted somewhat differently both over time and from a geographic area to the other, it denotes a linguistic reality as old as the language itself. Observations about some aspects of this reality have been made since antiquity. Quintilian, in the *De institutione oratoria* (I, 5, 2), recognizing the

séparant par un blanc des autres éléments du texte et lui attribuer une signification ou une fonction spécifique.”

² Class notes

³ Roberts (1993: 4–5) considers that in order to be able to speak about a linguistic discipline called phraseology, answers to the following questions should be formulated: „(1) Does phraseology include ‘locutions nominale, adjectivale, adverbiales, etc.’ (i.e. phrases that take the places of single lexical items, occupying one grammatical category)? Or does it consist of the affiliation of words that are still felt to belong to distinct grammatical categories? (2) Does phraseology cover only units which have a non-compositional sense or does it include units whose sense is made up of that of their composite parts? (3) Does phraseology cover only expressions which allow little or no variation or does it include combinations which allow a greater degree of variation? (4) Does phraseology include sentence-level units such as proverbs, quotations and clichés or is it limited to units smaller than sentence?”

ambiguity of the Latin word *verbum*, distinguishes three categories of language units: *voces* - "simple words", *locutione* - "verbal expressions" and *dictiones* - "complete phrases". To these names, preserved in some way up to this day, especially in lexicography, the term "phraseology" was added in the XVIth century. It was certified for first time in 1558 in Renaissance's Latin, from where it was firstly borrowed in French and English, and then spread itself in most of the European idioms (Thun 1978: 27).

The term in question originally referred to the totality of constructions (language combinations) typical of a language in terms of the frequency of their use as such or in terms of their idiomatic character. It was used in works for the study of ancient languages (Ancient Greek and Latin), or generally for the study of a foreign language⁴. Following the model of the first works devoted to the Greek and Latin phrases, from the XVIIth century, monolingual dictionaries recorded certain associations or lexical groups considered functional units from different perspectives, more intuitively than theoretically stated. By virtue of tradition, bilingual dictionaries seem to be called "phraseological" today, while monolingual works are entitled, "dictionaries of phrases and verbal phrases"⁵.

If at the beginning of its constitution, as a more lexicographic concern, the phraseology was approached mainly from a didactic perspective, later this field was viewed from an artistic and literary perspective. The criterion of registering groups of words in a series of dictionaries of "epithets" and "famous words" was, apparently, the artistic, poetic or literary value of the respective constructions. Moreover, it could have been also a proof of the "celebrity" they acquired because of the literary work from which they were extracted and/or thanks to the author. In this way some authors, including Pierre Larousse, tried to bring the phraseology of aphoristic and paremiologically literature to the forefront of the desire to delimit more clearly the various groups of words of functional and literary value from the usual associations in order to make order in the recorded material of previous works.

Although the lexical status of word combinations in monolingual dictionaries began to be more clearly defined in the XVIIIth century, theoretical

⁴ The complete title of Michael Neander's work in which this term is used for the first time is: *Phraseologia Isocratis Graecolatina: Id est, phraseon sive locutionum, elegantiarum ve Isocraticarum Loci, seu Indices numerosissimi & copiosissimi Graecolatini, ex ipso Isocrate rhetore suavisz. & eloquentissimo observati & collecti: In gratiam omnium illorum qui serio graecari, & in lectione Rhetorum Graecorum, Philosophorum & Historicorum, cum fructu versari cupiunt: tum quoque adolescentum Graecae linguae studiosorum, qui Graeca argumenta cum Latinis coniungere solent.*

⁵ This is a personal conclusion derived from the observation of the Romanian monolingual and bilingual dictionaries' evolution, over the last decade.

observations of phraseology appear only at the end of the XIXth century. Without using the term “phraseology”, some linguists from the period aboved-mentioned, including Hermann Paul, Arsène Darmesteter and Ferdinand de Saussure, began to be concerned about the way in which a series of denotational word groups are formed.

The one who laid the foundation for the modern study of phraseology is, undoubtedly, Charles Bally. The Swiss linguist also considered two fundamental concepts: unifying and affinity, in order to explain how the so-called compounded or "ready-made" dictionaries were born, and defined phraseology as a part of the vocabulary in which this group of words are being studied and ranked (Bally 1905:87).

Notwithstanding, Bally's ideas did not immediately spread, as expected, in West European linguistics, but they found a broad echo in the work of Soviet and East German researchers. It was only after 1960 that the interest in the study of phraseology grew in Western Europe and even in the world linguistics, as a result of approaching this field from other perspectives, different from traditional ones. Solving problems with the preparation of dictionaries or computer-assisted translation also required the necessity of reproaching phraseology and the phrase phraseology even at international congresses and colloquia.

In Romanian phraseology, after some time in which most of the scientists disputed about the use of either the concept of *locutiune* and *expression*, phraseology was brought to light by the scientist called Teodor Hristea (Hristea 1968). Although the term “phraseology” has been used since 1942 by the Romanian linguist Iorgu Iordan (Iordan 1942), the use of phraseological terminology more and more frequently in Romanian studies and researches can be found only after 1960.

It would seem, in view of the many opinions expressed, that phraseology has a well-defined place in current linguistics researches. Nevertheless, the large number of studies and researches undertaken in the field of phraseology have not implicitly led to the scattering of uncertainties about the status of this discipline. The fact that a number of researchers consider phraseology to be an intermediate domain between syntax and lexicology is not such as to clarify things, as Roberts (1993: 4) observed. Both as a research object and as a method, phraseology intertwines with lexicology, but also has a series of links with paremiology and even literature (aphoristic and not only), domains that can provide models, patterns with wider or narrower spread.

As a linguistic discipline, the phraseology may be general (theoretical) or special. General phraseology studies the problem of the combination of words in a language or a group of languages. Special phraseology only addresses a particular

domain of phraseology of a language (collocations, terminological units, idiomatic expressions, etc.). It is in this field where the present study would be incorporated.

It is equally possible to speak of a diachronic phraseology if a historical evolution, in terms of form and meaning, of the combinations of words is followed in a given language. Moreover, a synchronic phraseology might also be brought into discussion, being that subsequent type of phraseology that follows a description, even partial, of the phraseology's domain at a time, generally referring to the current period.

Recent researches in the field of the comparison of the phraseology of different idioms have led to the contouring of a contrastive phraseology, and the application of structural theories has given rise to a generative-transformational phraseology. Two fundamental aspects determine a rather uncertainty of phraseology and the difficulties related to the interpretation and classification of the specific material: the limits of the traditional conception of phraseology and the possibility of approaching the field of phraseology from different perspectives.

4. On the culture-related feature of language and the linguistic component of culture

Whilst the connection between language and culture seems well within our grasp, the relationship or, rather, the relative position of the two, may be less clear, *prima facie*. This section attempts to clarify this as well as related issues by surveying some of the relevant views found in the literature.

The idea of the indelible link between language and culture emerged as early as the end of the eighteenth century and turn of the nineteenth century and the factors, which engendered it, were both linguistic and social in nature. In essence, scholars who support this idea, such as Johann Herder and Wilhelm von Humboldt, stated that people speak differently because they think differently; furthermore, individuals think differently because their respective languages offer them different possibilities to encode their experience of the world surrounding them.

Von Humboldt describes the connection between language and national spirit – an enduring topic in anthropology –, as follows:

“ (...) the spiritual traits and the structure of the language of a people are so intimately blended that, given either of the two, one should be able to derive the other from it to its fullest extent. (...) language is the outward manifestation of the people: their language is their spirit, and their spirit is their language; it is difficult to imagine any two things more identical” (in Salzmann, 1993:151)

The ideas of Herder and von Humboldt underpinned, at the turn of the twentieth century, the theory of cultural relativism put forward by Franz Boas, which was to become a canonical concept in cultural anthropology: according to Boas, the difference between individual groups should be construed as cultural difference. Furthermore, since each culture is a valid representation of the world, cultural differences are acceptable and can be understood only by abandoning the ethnocentric stance and considering things from the other groups' perspective. There are no superior or inferior cultures, Boas maintained; they are all equally complex and moral, and the difference between them can be accounted for in terms of the different environments in which they evolved. Bloomfield voices a similar viewpoint a few decades later; aiming to refute the belief that some languages and cultures are more prestigious than others are, the linguist argued:

“No exception is to be made here for the peoples we are inclined to describe as savage or primitive; for science and mechanical invention, in which we excel them represent only one phase of culture, and the sensitivity of these peoples, though different, is no less than our own”. (Bloomfield 1945: 625)

In order to illustrate the above-mentioned theory, the following argument should give the proper evidence of it: individuals experience reality and react to external stimuli in keeping with the semantic categories afforded them by their own language, as it is stated and demonstrated by experiments like the one described by Kramsch (2003) below:

“(...) Navajo children speak a language that encodes differently through different verbs the action of —picking up a round object like a ball and —picking up a long, thin, flexible object like a rope. When presented with a blue rope, a yellow rope, and a blue stick, and asked to choose which object goes best with the blue rope, most monolingual Navajo children chose the yellow rope, thus associating the objects on the basis of their physical form, whereas monolingual English-speaking children almost always chose the blue stick, associating the objects on the basis of their color, although, of course, both groups of children are perfectly capable to distinguish both colors and shapes”. (2003:14-15)

According to Kramsch, data derived from such experiments support the subsequent assumption:

“the way a given language encodes experience semantically makes aspects of that experience not exclusively accessible but just more salient for the users of that language”. (2003:14)

It is also true that society is a system of relations among individuals. Unlike the sciences and the arts where the receiver is not directly implicated, social communication deals with the relations between people and consequently involves both a sender (speaker) and a receiver (listener). What the speaker actually says and what the listener believes him to be saying may be rather different. What we mean may be contradicted by the way we utter the words and by the nonverbal envelope that accompanies them. There is often considerably more in a message than the actual words we utter. There may be matters of importance both beyond and behind those words. The verbal part of any conversation is extremely important, but it is true that the non-verbal communication plays an essential part. If we ignore the gestures, the body movements and the behavior that accompany the verbal expression we will certainly fail in grasping the proper meaning conveyed.

Moreover, we are likely to remember what is said – or at least the content of a conversation for a certain period of time – but we will notice and keep in mind other things, too. We will get certain impressions of the events that happen alongside the talking, such as the various ways in which the participants use their bodies, their gestures, and the direction in which their eyes are focused, and so on. We become aware that this nonverbal part of a conversation either complements what is being said or sends its own message of doubt or even denial of the accompanying words.

It is known that verbal messages usually account for most of the meaning when people are interpreting factual or persuasive. Non-verbal messages are important when expressing emotion, forming impressions, and communication relational messages, such as intimacy, and dominance. Nonetheless, non-verbal communication is not a part of the scope of the present paper. We only decided to tackle with this subject briefly, as we considered it relevant in the context of the social aspect of language.

5. Language and Culture vs. Culture and Language

Up to this point, the foregoing discussion has briefly surveyed some of the landmarks in the (macro) linguistic theory regarding the interrelatedness between

culture and language, language and thought. What remains to be established is the relative position of language and culture and the way in which they intertwine, which represents the grounds of the present study.

For this purpose, a clearer definition of the concept “culture” would be in order. First, it is worth noting that etymologically, the word is related to the Latin verb “colere” (i.e. “to grow crops”, “to labour the land”) and suggests that culture is a human construct, this is, and something produced or created deliberately, the result of man’s efforts, thinking and imagination. Culture is thus different from “nature”, a word originating from the Latin “nascere” (“to be born”) and referring to something arising and growing naturally, beyond human intervention.

Second, we need to keep in mind the fact that, while the commonly shared perception of the concurrent evolution of language and culture is accurate, this should not imply that the two are also isochronous. To assume that language and culture have come into being at about the same time would mean to oversimplify by narrowing down the concept of “language” to the vocal means of communication. If, on the other hand, we expand the concept to include the pre-language semiotic behavior that our hominid ancestors used in order to communicate and cohere, it becomes clearer that culture pre-existed language (in the modern sense of the term) and therefore has a much longer history.

If we were to try to bring the definitions of culture altogether, we would choose, for the purpose of this paper (keeping in mind that we refer to an overused term in our modern society) the following definitions:

“That complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (Sir Edward Burnett Tylor, 1871)

“What really binds men together is their culture – the ideas and the standards they have in common” (Benedict, 1959: 16).

“A historically transmitted pattern of meaning embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which man communicate, perpetuate and develop their knowledge about and attitudes toward life” (Geertz, 1973:89).

“Culture provides the rules for playing the game of life” (Samovar et al, 2014: 11)

We consider the previously-mentioned definitions appropriate for the purpose of our work not only because they encompass a pluri-perspective facet, but because they share the key-concepts of our study when it comes to approaching the phenomena named “culture” and the multi-faceted reality it entails: knowledge, belief, art, morals, law, custom, habits, society, meaning, symbol (which is why we dedicated a specific subchapter to this concept and to its echoes in linguistic

studies), binder, ideas, standards, common (grounds), develop, attitudes, life. Said in a different way, these words help us understand why in light of this polarized view of culture, a play by Shakespeare or Dostoyevsky would qualify as instances of culture, while TV productions such as “Little Britain” would not (even though, following different approaches, this statement might reasonably be placed in doubt).

Third, it would be useful to remember that “culture” has, for many people, a rather narrow scope: it encompasses learning, heritage, literature, arts – in brief, the more elevated or artistic aspects of human endeavor. This is known as “High Culture” and is, in fact, one aspect of a community’s culture. On the other hand, “High Culture” is distinguished from “Popular Culture”, a term under which we usually lump together everything that falls outside the former category and which reflects a community’s way of life, their everyday existence.

Although widespread among laypeople, this perception of culture is of little use for the purposes of the present paper: apart from being elitist, it sheds no light on the position of language in the culture – language – thought complex.

Thus, given the fact that “culture” refers (or should refer) to every corporeal and incorporeal element which defines a community’s identity both diachronically and synchronically, shaping their existence and their world, it would perhaps be more useful to adopt a wider view of culture, which integrates both categories (High Culture, Popular Culture) mentioned above. Therefore, from among the many different delineations of the concept of culture, we shall refer briefly to those put forward by Harry C. Triandis and Zdenek Salzmänn, respectively.

Triandis (1977) identified an objective and a subjective component of culture: objective culture encompasses all things visible and tangible, which are part of a community’s existence: the buildings, technology, artefacts, paintings, etc. On the other hand, subjective culture, consists of less palpable aspects such as customs, myths, folklore, norms of behavior, mental patterns and beliefs, superstitions and, last but not least, language.

According to this view, language is included in the subjective component of culture and is placed among other impalpable things. Even so, language should be looked upon as “*prima inter pares*” (i.e. ‘first among equals’) since it is language that allows individuals to understand culture – whether objective or subjective – and become enculturated, i.e. to adapt to and integrate in the social environment.

In Salzmänn’s (1993) view, language is also a part of culture; however, the author’s representation of language in relation to culture is less integrative and more readily symbiotic. Culture is, according to Salzmänn, “the total pattern of

human learned behavior transmitted from generation to generation” (1993:56) and since both learning and transmission of such patterns can be achieved only through language, culture presupposes the existence of language; in other words, culture subsumes language but, at the same time, culture cannot exist without language, whereby it shapes, legitimizes, and perpetuates itself. In Salzmann’s words:

“When one talks about culture (...) the explicit mention of language is (...) redundant because any particular language is a form (even though autonomous) of learned behavior and therefore a part of culture. A solution to this terminological overlap would be to distinguish between a non-verbal culture and the corresponding language. Non-verbal culture can be further subdivided into mental culture (for example worldview or value orientations), behavioral culture (for example, wiping one’s feet before entering a house, or performing a heart transplant) and (...) material culture, that is, the material products of behavior (for example a pull-open beer can or a radio telescope). Items of material culture are usually the result of the application of behavior (manual skills) and mental culture (knowledge)”. (1993:156)

To such an extent, similar to Triandis, Salzmann’s representation of culture is bipartite. Nevertheless, in contrast to Triandis, who further integrates language with other aspects of subjective culture, Salzmann places language into a category of its own, formalized as verbal culture, different from everything else, and labelled generically, non-verbal culture. It is compulsory not lose sight of the fact that regardless of the perspective and classification, there is a consensus that language is a cohesive factor in a community, allowing individuals to assert their membership to a particular (national / professional / social) group. This social integration is contingent upon the individual’s ability to play the “language games” (Wittgenstein’s term), that is, his ability to join in the conventionalized communicative events typical of his/her group.

Besides, the integrative function, language may be seen as a repository of human experience: it is by means of language that human beings can record whatever has been committed to the collective memory (i.e. to their history), they can retrieve it and preserve continuity by passing it on to the younger generations.

To amend the rather static image that such classifications of the language–culture relationship may create, it is important to remember that language and culture are in permanent motion: as human communities develop, their

communicative needs tend to change on many levels, increasing in diversity and sophistication. Language will evolve in order to keep pace with these changes and meet the new communicative demands. It would only be fair to say that social and cultural change are echoed by language change. The ups and downs in the existence of a group of people will be duly reflected in the language they speak: it may get stronger, more influential, and more prestigious as the community who use it thrives, and thereby gains a higher status. We can therefore see the truth in the statement “we do not admire a language for what it is but for what has been done in it”.

Notwithstanding, there is another important theoretician whose culture theory approach is more than relevant for our study, which is Edward T. Hall (1976). He has developed an iceberg analogy of culture, in which he reasoned about “Visible culture”, from which he understands the observable, visible aspects of a certain culture (such as language, clothing, phenotypes, etc.), “Invisible culture”, which refers to specific beliefs and personal attitudes, which are less eye-catching, but still noticeable (under this category would lie politeness, refusals, petitions, apologetic structures, etc.) and, last but not least, the “Deep culture”, constituted by the values and assumptions intrinsically produced by each and every culture, which are more often than not taken for granted, as they form part of a meta-social sphere of a community of practice.

Following Hall’s concept, it is the aim of the present study to highlight those deep-culture, yet peculiar stereotypes enclosed by a certain collective (Spanish and Romanian), as they come through, by linguistic means of idiomatic expressions (ethnic-referring expressions).

6. Stereotypes and Stereotyping

As stated by the very title of this paper, a key-concept for our further analysis is the term stereotype. With Greek roots, it is a noun compounded of two etymons: *stereos*, which means “firm”, “solid” and *typos*, which means “impression”. Even though its history dates back to 1798, it enriched its semantical meaning with the dictionary entry that we all know nowadays in 1922. The modern psychological sense was premiered in Walter Lipmann’s journalistic work. Even though it did not originally belong to intercultural studies, as it has a lot more valences in Social Psychology, over the year it has been put under the spotlight also in this field, because of the strong barrier that it represents in intercultural exchanges.

If we refer to the result of the process, a stereotype would be a preconceived idea that we have about a group of culture, or about a specific person,

that springs in our mind in an unconscious, automatic, almost immediate way. Put it in other words, they represent categorizations and, consequently, they have a cognitive component and often occur without conscious awareness. Naturally, this process of categorization is based on associative thinking and automatic associations based on similarity, experience and continuity.

A multi-faceted reality, stereotypes can be spread with ease and encompass both positive and negative appreciations. Shortly, they consist of a bidirectional perspective of the world, which relies on a key-term: outgroup homogeneity (i.e. the tendency to attribute to everybody who is from another group similar attributes; the result of this way of thinking would be the creation of two independent spheres: “the others” and “us” – in-group homogeneity). This is how theoreticians have explained the precedence of utterances such as: “All Romanians are gypsies, but we are Latins”, or many more alike, following the same polarity pattern.

More often than not, the “excessive use” of stereotypes may lead to even more abnormal commonly shared beliefs. An eloquent example of this would be the phenomenon of illusory correlation, which consists of connecting dots that are not really or necessarily related, but they appear (or are presented) to be so. In general, we use them in our daily life to give a value of truth to our statements (or to imply it), even if the argument used is not relevant for the matter at hand.

Another pertinent example of the unnatural beliefs that might have become natural is in-group orientation (i.e. ethnocentricity), which comprehends every utterance that follows the following pattern: “we are better because we are not part of them”. Therefore, the obvious outcome entailed would be an ease of our cognitive effort. It is also important to highlight that there is a big gap between the activation of a stereotype and the actual use of it and it is the role of Intercultural Studies to help not to bridge this gap, but to shed light on it. For this aim, the XXIst century is really helpful, as it has been proven that cognitive busyness decreases the number of stereotypes created by our mind, as it is occupied on other endeavors.

On the other hand, when referring to the process of stereotyping, it denominates the process of including members of a common group under the same monopolizing “umbrella”, diminishing in this way the group’s complexity. It also finds its grounds on a cognitive ease strategy, that our mind applies with easiness, as it is a too-simple process for our mind to take into account less variables when trying to classify, as it has been proven that this intention is an innate one. Put it in Fiske’s words: “the complexity of social content overwhelms the limited human mind, which then employs a number of simplifying strategies” (2000:303-304).

Erin Beeghly, (2015: 675), in her study about stereotype and stereotyping is trying to underline the pluri-perspectivistic, yet intrinsic character of this

phenomena. First and foremost, she brings together various definitions of stereotypes, whose focuses differ:

- they define stereotypes through references to generic claims about social groups;
- they define stereotypes throughout schemas or mental representation that a certain community of culture might have, transforming therefore the concept of stereotype into hypotheses that we can confirm or reject;
- they link stereotypes with web-like associations stored in slow-learning memory;
- they contour stereotypes as “pictures” inside the heads of human beings, which represent, ergo, the reflection of the nature of humankind. In the present study, we strongly agree with the latter perspective presented; due to this, we will try to decode the analyzed expressions in accordance with this approach. Reasons for this choice will be provided in what follows.

Firstly, the first approach, regarding generic claims about social groups, is not entirely true, because not only do stereotypes often not contain quantifiers such as: “some”, “most”, “all”, but they also do not seem to be universal generalizations. They do not make claims about specific individuals, instead they state general claims about social kinds. For example, someone can state that women have babies, while believing that not all women have babies.

Secondly, schemes are defined as cognitive structures, representing knowledge about a concept. On this view, stereotypes contain information about social groups, including typical properties, which makes them function like hypotheses, that we can use to confirm or reject, approach towards which we maintain a neutral view, as we neither agree nor disagree with.

Thirdly, web-like associations, a perspective according to which stereotypes are viewed as networks of associations featuring properties, images and emotions with social groups which do not necessarily have the logical form or structure of a proposition. This means that stereotypes do not come only in the form of speech: they also mean mental images and emotions. These associative networks allow us to form expectations about people. Regarding this perspective we maintain also a neutral view, as we agree with the mental images, concept that can also be found in pragmatics, but from an ethical perspective, we do not share de belief according to which we are entitled to have expectations about individuals, but only about ourselves.

A consequential, but relevant question that might arise is “What is wrong with stereotyping?” Naturally, a subsequent question implied by the first one is

“What’s wrong with forming expectations of individuals based on group membership and structuring our interactions accordingly?”

A tempting idea is that stereotyping fails to treat persons as individuals and that failing to do so is an intrinsic moral wrong. That is, when we stereotype someone, we look at them through the lance of a social, age, ethnic category and we do not focus on the individual. Nonetheless, this is not a sentence whose validity is applicable to all types of situations. As a matter of fact, there are contexts when we can actually benefit from stereotyping.

In order to address this issue, two major hypotheses have been formulated and presented in Beeghly’s study: the epistemic hypothesis and the moral hypothesis. According to the first one, if this were the case and we were indeed viewing the world in an altered way when stereotyping, then stereotyping would always involve an error. But this is false, because some stereotypes about certain groups or classes of people are actually true. For example, it could be the case of ethnic phenotypes or positive beliefs about various cultures. In the second case, stereotyping always constitutes a form of disrespect, because being seen as a unique individual is a form of acknowledgement.

Even so, there are some circumstances in which the moral hypothesis fails: when entering the emergency room, with a major health issue, it is helpful to realize, thanks to the uniform they wear, who is a doctor and who is a nurse. In this particular case, being treated as a “class” is not a moral failure, but a way of shortening the distance between the immediate needs and their fulfillment.

As we previously mentioned the difference between the activation of a stereotype and the actual use of it, it is compulsory to provide a brief classification of stereotyping (viewed as a process). According to Beeghly’s study, there are four manifestations, in our day-to-day life, of the process of stereotyping:

- a. Stereotype activation as stereotyping: the activation of a stereotype doesn’t necessarily imply its application, which means that we can dismantle our mental associations;
- b. Stereotype use as stereotyping: what does count as stereotyping is not the activation, but the use of stereotypes in any possible form;
- c. Primary influence view of stereotyping: best illustrated with an example, it is when a Human Resources employee rejects a woman for a job position, simply because women are not perceived as good managers, basing their judgement on stereotypes such as: “women are not as assertive as men”;
- d. Stereotyping as communication: this category is formed by any kind of public expression of a stereotype, which, obviously, counts as

stereotyping (plays, drawings or a speech such as Trump's homophobic or sexist discourse, etc.)

To conclude, stereotypes and, even more, cultural stereotypes, represent a referential support for our vision of the world, that we could call our personal "window of the world", in function of which we evaluate, value and position ourselves. As members of our social groups (community of practice), we assimilate and internalize the stereotypes collectively created, even throughout history, and with the passing of time they begin to form part of our deep culture, without us even being collectively-aware of it. Every stereotype has numerous facets, as well as it has various manifestations, which are selected and defined according to an ample tradition of ideas, habits, values, principles, rules, beliefs and point of views rooted to the community of practice that they stand for. The process of conceptualization finds its support in the formal stereotypes, which serve as means through which we can communicate this knowledge (Barmiński 2005).

Furthermore, the analysis of linguistic expression turns out to be a useful way thanks to which we can dig down deeper in the social and cultural cognition of each linguistic group and rebuild the different "pictures of the world" that underlie in the use of each stereotype.

7. Methodology

The cognitive definition, as a method, viewed in Bartmiński's terms, aims to portray the way in which an entity is viewed and perceived by the speakers of a language, to represent the culturally established knowledge and linguistically rooted one and to categorize and appraise it. Taking into account that ethnic-referring expressions are complex concepts, regardless of the language in which they appear, that rise up of the historic, corporal and cognitive experience, the use of metaphorical mechanisms, as well as comparisons, is a *sine qua non* condition for the process of their conceptualization.

Therefore, our analysis is a descriptive one, which will focus especially on the extra linguistic situation, in order to provide context, the register of use, the meaning, the communicative function, the use restrictions and examples of use. Altogether, all these pieces of information will help us contour the image that the analyzed expressions depict. In order to do so, the following steps have been followed:

- selection of the ethnic-referring expressions;
- data compilation and the need of establishing a frequency of use for each expression, in order to identify the most frequently-used stereotypes;

- reference to the definition proposed by the dictionaries (and if considered relevant or/and available, the etymological data);
- reference to sociological and/or cultural data, when needed.

In the process of selection of the ethnic-referring expressions, we have established which expressions will form part of our study on the basis of the available information related to the use of the expressions. Digital platforms such as *enclave.rae.es* or *sketchengine.eu* have been used in order to categorize the use of the expressions and to facilitate the data compilation. While the first platform gave us background knowledge about a certain word, the second one was used in order to identify, based on a text corpus, what is typical in language and what is considered a rare, unusual or emerging usage. Moreover, in order to double check the information regarding Spanish expressions, phraseological and combinatorial dictionaries have also been used.

We have tried to choose those ethnic-referring expressions that can be heard nowadays in the utterances produced both by the Romanian and Spanish native speakers. This criterion has helped us in identifying behavioral patterns in the way of conceptualizing a certain ethnicity, which proves to be useful when connecting dots between the selected expressions.

Furthermore, we chose to make use of the definitions proposed by the dictionaries either when the meaning is a figurative one or when the origin of the word has a metaphorical valence, maintained partially or completely in the conceptualization of the stereotypes. The dictionaries we have used the most are *dle.rae.es* and *dex.ro*, i.e. the digital variants of the Romanian and Spanish descriptive dictionaries, constituted by the Royal Academy of Spain and the Romanian Academy (“Iorgu Iordan” Institute of Linguistics), respectively.

Reference to sociological and cultural data was made whenever we considered it useful, so as to provide the needed background knowledge in order to bridge the foreseeable gaps that might have occurred. Of course, we have done this considering the process of conceptualization of the stereotype, in the intent of linking it with peculiar social or historical contexts, with the purpose of a better understanding of the beliefs or assessments of the speakers. The column entitled “idioms or sayings” was included in the analysis because, in our perspective, they represent a proof of the level of conventionalization both of the metaphorical construct and the stereotype it encompasses. For the Spanish language, Alberto Buitrago’s dictionary of sayings and fixed phrases was employed.

8. Expression analysis

In each and every of the following cases, a word-for-word translation has been provided. Only the most relevant expressions have been presented, after having studied an ampler repertoire.

"ser un cuento chino"	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING
LITERAL TRANSLATION: Chinese story	This expression has its origin in the sailing trips towards the East (towards China).	Chinese culture is associated with fantastic, unrealistic renders of reality that result hard to believe.	"La vida de este político parece un cuento chino".	Idiom.
REGISTER: informal	When returning to their homes, the brave travelers told stories about what they had seen, but many added to their stories a good dosage of imagination, hence exaggerating their experience.			
MEANING: scam, deceit, lie (hidden, ingenious, embedded in a fantastic story or doubtful veracity)	Consequently, it was explainable that fantastic elements like monsters or supernatural beings appear in these stories.		EN: The life of this politician looks like a Chinese story (i.e. long story and full of falsehood, twists and entanglements).	
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses doubt, incredulity, disbelief	Naturally, when a story began to degenerate and exceed the real word's limits it was said that a story from China was being told. The expression continues to be used to these days as "Chinese story".			

Table 1: Spanish expression "ser un cuento chino"

“hablar en/ sonar algo a chino”	EXTRALINGUIS TIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING
LITERAL TRANSLATI ON: Speak in/ something. sounds as if it were Chinese	For Hispanic speakers, Chinese is a complex and difficult language to acquire; they even portray it as an incomprehensible one.	Chinese language is troublesome.	“La explicación del profesor me suena a chino”.	Idiom.
REGISTER: colloquial	Therefore, through assimilation, everything that cannot be understood is assimilated to Chinese.		EN: The teacher’s explanation sounds as if it were Chinese (i.e. I did not understand a thing).	
MEANING: talk in an incomprehens ible way / something sounds incomprehens ible				
COMMUNIC ATIVE FUNCTION: Expresses lack of understanding (in some cases it also may be a mark of the speaker’s discontent with the situation)				

Table 2: Spanish expression “hablar en/ sonar algo a chino”

“trabajar como un chino”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING
LITERAL TRANSLATION: Work as a Chinese	This expression has its origins in the idea that Chinese people used to work a lot and in not-really suitable social and economic conditions. Therefore, whenever a person does overtime or works hard in poor conditions, this comparison is used.	Chinese people work a lot, in hard conditions.	“Se va a cambiar de curro. Ha estado trabajando como un chino estos últimos días y a nadie le importa”.	Idiom.
REGISTER: colloquial and informal				
MEANING: work a lot and in bad conditions			EN: He will change his job. He has been working as a Chinese (i.e. working his ass off) lately and nobody cared.	
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses surprise, complaint.				

Table 3: Spanish expression “trabajar como un chino”

“ser una tortura china”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING
LITERAL TRANSLATION: Chinese torture	This expression has its origins in the famous tradition of Chinese torturing methods. The one whose reputation has reached contemporaneity is the Chinese water torture, in which water is slowly dripped onto one's scalp, allegedly driving the victim insane.	Chinese tortures were sorrowful.	“Estar con este niño es una tortura china”.	Idiom.
REGISTER: colloquial and informal			EN: To stay with this child is a Chinese torture (i.e. I can't stand it).	
MEANING: something insupportable because of the torment it provokes				
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses displeasure, annoyance towards a certain repetitive pattern.				

Table 4: Spanish expression “ser una tortura china”

“más se perdió en Cuba”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING
LITERAL TRANSLATION: a lot more was lost in Cuba	This expression finds its roots back in 1898, when Spain joined the war against the United States of America and, after having been defeated, Spain lost Cuba and was compelled to sell other colonies from overseas, such as Guam, Puerto Rico and Philippines. The loss of those colonies triggered an economic crisis in Spain. On top of it, a profound crisis of national identity took place, which had as pioneer the so-called VABUM generation (The generation of '98), a prolific group of writers and poets.	Spain has lost more.	En un bar, dos amigas: “Uf, esta vez tampoco me haya tocado el gordo”.	Saying.
REGISTER: colloquial			”Bueno, qué se le va a hacer, amiga. Más se perdió en Cuba, ¡tú no te preocupes por esto!”	
MEANING: it's not such a big loss (no biggie)			EN: In a bar, two friends: “Ugh, no luck winning the lottery this time either”	
COMMUNICATIVE FUNCTION: It is used to mitigate and relativize a defeat, a loss or a failure that the speaker does not perceive as being so disastrous.			“Well, there's nothing you can do about it, dear. A lot more was lost in Cuba (i.e. no biggie), don't bother yourself with this!”	

Table 5: Spanish expression “más se perdió en Cuba”

“despedirse/marcharse a la francesa”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING	OTHER
LITERAL TRANSLATION: say goodbye/ leave in the French way	This expression finds its roots in a French habit, that dates back to the XVIII th century, according to which, in the public/social meetings, people used to leave “ <i>sans adieu</i> ” (i.e. without saying goodbye). Back then, this habit was considered a sign of good education, as it was proof of the fact that the person was feeling good and had the intention to attend another meeting on a future occasion. This social behavior is obsolete now, but it remained in the Spanish vocabulary with a bad connotation.	French people are rude.	No me gusta decir adiós, así que prefiero marcharme a la francesa. Es menos triste.	Saying.	It is noticeable that in the French vocabulary there is no expression as such, but, surprisingly, another one exists, with the same meaning. That is, “ <i>filer à l’anglais</i> ” (leave in the English way). It must be a consequence of the rivalry that these two countries have always had.
REGISTER: colloquial and informal			EN: I don’t like to say goodbye, for that I prefer leaving without saying anything. It’s less painful.		
MEANING: leave without saying goodbye					
COMMUNICATIVE FUNCTION: It is used in a pejorative way in order to indicate lack of education or disdain					

Table 6: Spanish expression “despedirse/marcharse a la francesa”

“hacerse el sueco”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING
<p>LITERAL TRANSLATION: Make oneself Swedish</p>	<p>This expression encompasses two possible theories regarding its origins.</p>	<p>Swedish people make a fool of themselves.</p>	<p>“Si mi jefe me dice que me toca trabajar el domingo, yo me hago el sueco”.</p>	<p>Saying.</p>
<p>REGISTER: colloquial and informal</p>	<p>On one hand, there are those who think that it came from the Swedish sailors who docked in Spanish harbors and were using their foreigner status in order to understand only what benefited/interested them.</p>		<p>EN: “If my boss tells me that I have to work on Sunday, I’ll make myself Swedish (i.e. turn a blind eye).</p>	
<p>MEANING: play the fool, give elusive answers or trying to ignore responsibilities</p>	<p>On the other hand, there are those who think that it originates from the Latin etymon <i>soccus</i>, from which comes the term “zueco” and its derivation “zoquete”, both referring to a person which strives to grasp the meaning of things.</p>			
<p>COMMUNICATIVE FUNCTION: It is used to express that the speaker knows that his interlocutor is fooling around, faking not knowing.</p>	<p>As it can be seen, the second hypothesis that accounts for the precedence of this expression has nothing to do with Swedish people at all, which contrasts with the embedded stereotype.</p>			

Table 7: Spanish expression “hacerse el sueco”

“a se îneca ca țiganul la mal”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING	OTHER
LITERAL TRANSLATION: to drown like a gypsy at the shore	This expression has its origins ten decades ago, when the territory that is now known under the name of Romania was the place in which the romani culture found protection, shelter and consent.	Gypsies throw in the towel with ease.	Un părinte către fiul său: “Hai, ai tras atât de mult ca să te încei ca țiganul la mal?”.	Saying.	More often than not, it implies power distance
REGISTER: colloquial and informal					
MEANING: you reached so far in your endeavor but you give up just before the finish line					
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses annoyance or disapproval towards someone else’s decisions					

Table 8: Romanian expression “a se îneca ca țiganul la mal”

“Țiganul e țigan și în ziua de Paște”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING	OTHER	
LITERAL TRANSLATION: A gypsy is a gypsy even on Easter Eve.	It is assumed that this expression has its origins about two hundred years ago, when a former king of Transylvania, known for his policy of 0 tolerance towards thieves of all kinds, was robbed in plain Easter Eve. As Romanians are a religious country, this was considered almost a blasphemy. Its use is very situationally restricted: one can use this expression only if a gypsy has just robbed him.	Gypsies are thieves whenever, wherever.	Tată și fiu:	Saying.	This expression is used based on an assumption. Normally, when something important is missing (or even when one's house was robbed) there is a tendency to put the blame on the gypsies, because of their history, even though in very little cases the speaker has actual proof of being robbed by a member of this ethnicity.	
REGISTER: colloquial and informal			“Mi-a dispărut oglinda de la mașină”			“Eh, lasă tată, ce să-i faci,
MEANING: a gypsy will still want to rob you, regardless of the circumstances (“old habits die hard”)			țiganul e țigan și în ziua de Paște”.			EN: Father and son:
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses annoyance or disapproval towards the behavior of this ethnicity			“My rear-view mirror has disappeared!”			
			“Oh, son, there's nothing you can do, a gypsy is a gypsy even on Easter Eve”.			

Table 9: Romanian expression “Țiganul e țigan și în ziua de Paște”

“Faci planul ca țiganul”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING	OTHER
LITERAL TRANSLATION: you make the plan like a gypsy	This expression is based on Romanians’ preconceptions about the Romani society and culture. Because it was transmitted through word of mouth, the originating period cannot be established.	Gypsies are unrealistic.	Tată și fiu: “Oare ce să fac cu fata aceasta la prima întâlnire?”	Saying.	This expression is based on direct observation of the Romanis’ cultural behavior, as it is said that they use to desire more than they can achieve, taking into account their financial status. It is also believed that this would be the motive behind their robberies.
REGISTER: colloquial and informal			“Eh, lasă tată, nu-ți face planul ca țiganul, ce va fi va fi.”		
MEANING: you plan to achieve more things than possible			EN: Father and son:		
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses disapproval towards the illusory behavior of someone			“What am I going to do with this girl on our first date?” “Oh, son, don’t make the plan like a gypsy, let it be.”		

Table 10: Romanian expression “Faci planul ca țiganul”

“A fi turc”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING
LITERAL TRANSLATION: to be Turkish	This expression finds its roots back in the days in which the territory on which Romania lies	Turkish people are stubborn as a mule and do not want to pay attention to the things they are told.	Profesor în clasă: “V-am explicat <i>if clause</i> de o mie de ori. Cum de nu înțelegeți, sunteți turci?”	Saying.
REGISTER: colloquial and informal	nowadays was under Turkish suzerainty.			
MEANING: to be stubborn or not wanting to understand something	In those ages, living together with Turkish people, Romanians had reached the conclusion that they are stupid. This belief has remained		EN: Teacher, in class:	
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses disapproval towards the strong-headed character of someone (or his/her refusal of understanding what has been communicated)	crystalized in the use of language nowadays.		“I have explained you If Clause for a thousand times. How come that you don’t get it, are you Turkish?”	

Table 11: Romanian expression “A fi turc/ a face pe turcul”

“Cum e turcu’ si pistolul”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING
LITERAL TRANSLATION: like gun like Turkish person	This expression finds its roots back in the days in which the territory on which lies Romania nowadays was under Turkish suzerainty.	Turkish people are armed.	Profesor în clasă: “În viață trebuie să fii atent la oamenii din jur. Doar știm, cum e turcu’ și pistolul.”	Saying.
REGISTER: colloquial and informal	Not only were the Turkish stupid, but also armed; this being a distinctive feature of them.			
MEANING: the way in which a man is defines his actions and his friends			EN: “In life one has to pay attention to the people that surround him. As we know, like gun like Turkish person.”	
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses resignation				

Table 12: Romanian expression “Cum e turcu’ și pistolul”

“Porți haine nemțești”	EXTRALINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING
LITERAL TRANSLATION: you wear German clothes	This expression arose in the Romanian context when Germany was known as an industrial power of Europe. Their leadership was associated with economic power, richness and leisure.	German people are rich and can afford buying branded clothes.	Reuniune de familie: “Dragul meu nepot, ce bine arăți! Porți haine nemțești!”	Saying.
REGISTER: colloquial and informal				
MEANING: to wear good quality, branded clothes.				
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses admiration				

Table 13: Romanian expression “Porți haine nemțești”

“A bea cât un englez”	EXTRA-LINGUISTIC CONTEXT	EMBEDDED STEREOTYPE	EXAMPLE OF USE	IDIOM VS. SAYING	OTHER
LITERAL TRANSLATION: to drink like an English man	This expression is quite new in the Romanian vocabulary, its use being determined by the New Year’s Eve pictures and TV reports in which youths appear lying almost unconsciously on the floor, passed out because of the excessive drinking.	English use to drink a lot.	Între prieteni: “Am mers aseară în club și am băut cât un englez!” EN: Among friends “I went yesterday in club and I drank like an English (i.e. overdrank).”	Saying.	People who are no more than 30 years old use it.
REGISTER: colloquial and informal					
MEANING: to drink a lot					
COMMUNICATIVE FUNCTION: Expresses disapproval, depreciation.					

Table 14: Romanian expression “A bea cât un englez”

9. Conclusions and limitations

It is commonly accepted that all languages have expressions related to other cultures and other civilizations. The coined expressions are utilized in an almost mechanical way, without any type of restraints. As we have seen, they do not even always refer to the insinuated cultures. They are simply used to point out certain social conducts or certain peculiarities of humankind. From a more abstract point of view, they can be treated as “public-use metaphors”.

Throughout the analysis of the ethnic-referring expressions, metaphorical images have been identified, explained and translated, which represent an important part of the conceptualization of the stereotypes with which they are associated. These metaphorical images underlie current discourse in the form of combinations of purely semantic units that do not yet have a definitive form of verbalization, of semantic combinations with a stable form and of purely formal

combinations without clear semantic motivation for the speaker. Their sources help us to reconstruct not only the stereotypes of ethnic-referring expression, but also to establish the semantic connections between them. We find sources that are repeated in the conceptualization of all ethnic-referring expressions, such as the need to represent, for each culture's cognitive patterns, a leader (the Romanian expression "German clothes"), a goofy character (the Spanish "make oneself Swedish") or an odd one (Chinese people for Spanish culture and Romani culture for the Romanian one).

As it could be observed, they are all following an exclusive, yet representative pattern, declining and particularizing the outgroup homogeneity principle.

The initial phase of this paper began with the search of areas of ethnic-referring expressions that would explain the way in which we defined our social identity (deep culture), which resulted in the exact topic of our investigation: the stereotypes rendered by ethnic-referring expressions. The scientific evidence from Damasio's studies that affirm that the concept of ourselves develops based on our emotions and feelings inspired us. Therefore, we could say, in a broader context, that the results of the lexical analysis of the ethnic-referring expressions carried out in this work give us an essential starting point that can be developed by enriching the area of analyzed expressions, about the conceptualization of our identity as social agents.

Focusing on a specific context, it has been proven that there is a connection between our feelings, our behavior and the way in which the language we used renders this reality. In the case of the Romanian expressions, it is the results of the historic ups and downs that link this culture with two of the main civilizations that came into contact with them: Romani and Turkish. While Romani people are portrayed with a doubtful morality of their actions, the "conqueror" air that the Turkish civilization left in the Romanian collective mentality is still noticeable.

A limitation of this study, due to its limited dimension, would be represented by the incapability to classify the sources of the stereotypical images depicted by the ethnic-referring expressions. Notwithstanding, it is visible that the stereotypes portrayed by these referring expression belong to the deep culture of both countries, as they represent beliefs, assumption or values taken for granted, which are linguistically encoded and whose form and structure were kept over the years, almost "fossilized". Every expression selected addresses a peculiar side, encrypted in the history of both countries.

Taking all the above-mentioned pieces of information into account, we want to point out that the analysis of the lexicon (ethnic-referring expression form part of it) of stereotypes, provides access to their conceptualization and highlights

the interaction of language with different types of cognition. It would be recommendable for further investigations to shed some light on those type of cognition processes involved.

Being aware that the cultural aspect requires more attention than it has been given in our work and with the intention of completing the reconstruction and representation of stereotypes in this sense, we propose a future research, focusing on a detailed interlinguistic analysis of the ethnic-referring expressions that emphasizes the cultural elements, which are part of its definition.

References

- Bally, Ch. (1905). *Précis de stylistique. Éskisse d'une méthode fondée sur l'étude du français moderne*. Genève.
- Beeghly, E. (2015) *What is a Stereotype? What is Stereotyping?* Hypathia, vol.30, no. 4, pp. 675-691.
- Benedict, R. (1959). *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bloomfield, L. (1945). *About Foreign Language Teaching*. The Yale Review 34, xxpp.625-641.
- Bosque, I. (2006). *Diccionario Combinatorio Práctico del español actual*. Madrid, S.M.
- Bosque, I. (2004). *Redes. Diccionario Práctico del español actual*. Madrid, S.M.
- Burnett Tylor, E. (1871). *Primitive Culture* (vol. 1 and 2). London: John Murray.
- Buitrago Jiménez, A. (2012). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid, Espasa.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.
- Escandell Vidal, M.V. (2013). *Introducción a la pragmática*. 3a edición ed. Barcelona: Ariel Letras.
- Escandell Vidal, M.V. (2014). *La comunicación: lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- Fiske, S. T. (2000) *Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: evolution, culture, mind, and brain*. European Journal of Social Psychology, 30: 299-322.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Hall, Edward T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor.
- Hristea, T. (1968). *Probleme de etimologie. Studii. Articole. Note*. București.
- Jordan, I. (1942). *Etimologii populare*, Buletin lingusitique, vol. X, pp. 35–47.
- Jakobson, R. (1960). *Closing statement: linguistics and poetics in Style in Language*, T. A. Sebeok (ed.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kramsch, C. (2003). *Language and Culture*. Oxford University Press

- Leech, G. (1974). *Semantics*. New York: Penguin.
- Martinet, André, (1966). *Le mot, Problèmes de langage*. Paris.
- Roberts, R. P. (1993). *Phraseology: The State of the Art, L'actualité terminologique*. Vol. 26, no. 2, pp. 4–8.
- Salzmann, Z. (1993). *Language, Culture, & Society – An Introduction to Linguistic Anthropology*. Oxford: Westview Press.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2014). *Intercultural communication: A reader*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Saussure, F. de, (1983). *Course in General Linguistics* (translated by Roy Harris). Open Court Publishing Company.
- Thun, H. (1978). *Probleme der Phraseologie*. Tübingen.
- Triandis, Harry C. (1977) *Interpersonal Behaviour*. Monterey, C.A.: Brooks/Cole
- Widdowson, H. (2003). *Linguistics*. Oxford University Press.

Digital platforms

<https://dle.rae.es/?w=diccionario>
<https://enclave.rae.es>
<https://www.sketchengine.eu>
<https://dex.ro>

L'osmosi tra l'Io e il Cosmo nell'antica Ellade

Sara BACCHINI & Rosina SCALISE

*Scuola Secondaria di I grado di San Lazzaro (BO) e di Cervia (RA),
Italia*

Riassunto

Fin dagli albori della civiltà, l'essere umano ha cercato nella danza e nella musica un modo per ricongiungersi e fondersi osmoticamente con l'Universo. Questa volontà di unione con il Cosmos appare molto forte nella società dell'antica Ellade, come ci documentano le pitture vascolari e altri reperti archeologici che ci sono pervenuti. Anche il patrimonio mitologico che gli antichi greci ci hanno lasciato e i poemi epici giunti sino a noi documentano in maniera evidente questo bisogno di raggiungere l'estasi attraverso la musica, la danza e il canto. La danza era la prima espressione dell'Universo: corpo e spirito raggiungevano un punto di fusione, riproducendo una figura archetipica. Essa costituiva anche il solo universo in cui la donna greca poteva sentirsi libera e pari all'uomo.

Parole chiave

Danza, Musica, Cosmo, Universo, Mito, Spirituale

1. Introduzione

La danza nell'antica Grecia era chiamata Choreia che deriva da "chiara gioia". Nell'Iliade, Omero descrive le danze gioiose dei giovani per festeggiare le nozze, la vendemmia o semplicemente per dar sfogo alla loro esuberanza giovanile. Continuando il nostro excursus sulla danza come liberazione dell'io nella storia, (vedi articolo: La danza per l'uomo primitivo), andiamo a scoprire la danza nell'antica Grecia:

"Poi vi scelse una danza, a quella eguale...che Arianna dalle belle trecce... V'erano garzoncelli e verginette... di bellissimi corpi, che saltando...teneansi al carpo delle palme avvinti. Questo un velo sottil, quelli un farsetto...ben tessuto vestia...Portano queste al crin belle ghirlande...quelli aurato trafiere al fianco appeso...da cintola d'argento. Ed or leggeri danzano in tondo con maestri passi..." (dall'Iliade).

Nelle opere figurative di Creta appaiono le danze in circolo intorno al suonatore di lira e le danze sacre in coppia, ma la danza corale risulta la più importante: l'Emmeleia, la danza in circolo devota e solenne, usata per l'adorazione divina, opposta a quella guerriera caratterizzata da movimenti più

agitati. L'Emmeleia era riservata alle donne, associata ai riti femminili della decima notte dopo il parto, alle feste della pubertà, alle cerimonie nuziali e alle lamentazioni nei cortei funebri.



1. La danza nell'antica Grecia

2. La danza come liberazione dell'io, le Menadi

Anche nell'antica Grecia, la danza, come manifestazione dell'estasi, liberazione dell'io, ha la stessa potente vitalità che aveva per i popoli primitivi. Nel culto di Dioniso:

“L'estasi sacra s'impossessa delle donne greche a tal punto che, chiamate dagli spiriti, lasciano la loro dimora e, in preda a un furioso delirio, scalano montagne selvagge, errando per giorni e notti”. (Da Sachs, Storia della danza).

Sono le Menadi “invasate” che si ritrovano anche nelle pitture vascolari e nei rilievi dell'antica Grecia che mostrano l'estasi nella danza di queste donne. Questa azione selvaggia poi si trasformerà in forma artistica, divenendo il “dramma”. Il culto di Dioniso si conforma alle feste della vendemmia e ammette la partecipazione degli uomini, il “Coro” del dramma, diventa spettacolo e abbandona la sua forma di circolo. Per quanto riguarda i movimenti, il periodo classico è notoriamente ‘sobrio’, solo dopo il periodo alessandrino, i movimenti del corpo sembrano assumere più importanza e maggiore libertà, cioè quando la Grecia si apre alle influenze dell'Oriente. Le danze asiatiche irruperono nel mondo ellenico, conferendo alle sue danze un carattere più espressivo e pittoresco, spogliate del loro significato religioso. I temi, i modelli e le forme delle danze elleniche sono le stesse che caratterizzano le danze delle grandi civiltà asiatiche e dei popoli primitivi. L'ambito delle rappresentazioni è identico: iniziazione, nozze, fertilità, combattimenti e morte. I modelli sono uguali: danze astratte e danze imitative, danze animali e pantomima. Anche i movimenti sono gli stessi: ampi con salti e chiusi. Infine si vedono le stesse forme spaziali: danze in circolo, frontali,

processioni e più tardi, danze in coppia. Tuttavia, è nella danza collettiva che la coreutica greca differisce da quella dei popoli primitivi e delle civiltà asiatiche, poiché ormai i greci avevano fatto della danza un'arte di elevazione morale e civile, perdendo così il carattere estatico, che era invece portato all'estremo. La danza era la prima espressione dell'Universo: corpo e spirito raggiungevano un punto di fusione, riproducendo una figura archetipica.

3. La Musica nei riti magici e misterici

Le origini del fare musica sono molto antiche, risalgono alla nascita delle prime civiltà e la documentazione in nostro possesso è prevalentemente desunta da fonti indirette come affreschi, oggetti di uso quotidiano (vasi, anfore, decorazioni, ecc.), fonti letterarie ed iconografiche, frammenti di oggetti sonori e di strumenti musicali. Etnologia e antropologia della musica studiano ed analizzano i dati musicali nei limiti della documentazione esistente, secondo categorie proprie delle culture antiche e privilegiando l'interazione tra musica e cultura. Le civiltà antiche presenti nel bacino del Mediterraneo tra il IV millennio a.C. e l'epoca romana (civiltà mesopotamica, egiziana, ebraica, greca, etrusca e latina) sono caratterizzate da alcune costanti: un'organizzazione di tipo statale, agricoltura avanzata, specializzazione dei mestieri e divisione in classi sociali, presenza della scrittura (anche se riservata ad ambiti ristretti della popolazione) con la prevalenza di tradizione e mentalità orale, una religione quasi sempre politeista (ad eccezione della civiltà ebraica) e un pensiero magico-religioso.

Tra queste, la componente più interessante è sicuramente quella che lega il fare musica al rito e alla magia: musica intesa come manifestazione di una ritualistica, non ancora identificata come pratica puramente culturale. Per Roberto Leydi, non esiste nella realtà una comunità che non abbia avuto una presenza determinante della musica negli eventi rituali comunitari collettivi. Non si ha rito senza musica e anzi la presenza della musica vocale e strumentale è documentata nei racconti mitici e nei rituali quotidiani e festivi del mondo antico.⁵⁰ Ancora oggi, presso alcune civiltà africane e indigene che potremmo assimilare a quelle cosiddette "primitive", la musica è una componente essenziale dei miti e riti stessi, e spesso la parola intonata o il suono di uno strumento acquista valenze magico-misteriche tali da garantire l'efficacia del rituale.

Intendendo con "magico" un termine che indica fenomeni estranei al comportamento razionale o a quello istituzionalizzato delle grandi religioni, in senso antropologico e etnologico il magico è una funzione essenziale e non marginale della nostra cultura.⁵¹

⁵⁰Leydi R., 1984

⁵¹Leydi R., *ibidem*

4. Musica, rito e mito

Fin dalle sue prime manifestazioni, la musica allude continuamente ad una realtà diversa (spiriti, canti funebri, cosmogonia, ecc.): vi è la coscienza nitida che la musica è qualcosa che porta l'uomo oltre i limiti fisici dell'esistenza; è l'uomo che cerca di infrangere i limiti della sua fisicità.⁵² I riti magico-misterici sono strettamente connessi con la religione, il mito e la sfera del sacro. Nel mondo antico il rito ripropone nella realtà storica presente ciò che è avvenuto nel tempo del mito⁵³, ritualizza cioè il mito stesso e ne rinnova ogni volta l'efficacia contribuendo alla stabilità della vita sociale ordinata.

Di fronte all'uomo primitivo la natura, la vita, la storia e tutto ciò che lo circonda, appaiono come un vortice di immagini senza senso e il mito diventa così un modo per ordinare e conoscere la propria realtà. Egli non conosce le leggi che governano la natura, le cause della vita e della morte, del bene e del male, non comprende i motivi storici che hanno determinato la condizione del suo popolo: solo attraverso i miti, egli trova il senso della realtà, costruisce l'ordine di quelle immagini, altrimenti incomprensibili.

Il mito è quindi il bisogno dell'uomo di spiegare la realtà che lo circonda, corrisponde ad esigenze della tribù di fornire una spiegazione a fenomeni naturali o a interrogativi sull'esistenza e sul cosmo.

L'uomo religioso affida al rito i momenti più critici della sua esistenza personale e collettiva (la nascita, la morte, il raggiungimento della pubertà, il matrimonio, la guerra, la caccia, il raccolto, ecc.) cercando in esso la garanzia del mantenimento della propria identità e di quella della comunità cui appartiene.⁵⁴ Tramite il rituale, soprattutto all'interno della celebrazione di una festa, le varie componenti religiose come i miti, le prescrizioni, le formule, divengono reali e normativi per tutti i partecipanti.

⁵² Restagno E., 1984

⁵³ Mito: (dal greco μῦθος, mythos) è una narrazione investita di sacralità relativa alle origini del mondo, o alle modalità con cui il mondo stesso e le creature viventi hanno raggiunto la forma presente, in un certo contesto socio culturale o in un popolo specifico. Di solito tale narrazione riguarda dei ed eroi come protagonisti delle origini del mondo in un contesto soprannaturale. I miti rivelano l'ordine profondo che regola la vita e la morte, i successi e le sconfitte, l'estate e l'inverno, tutto ciò che è accaduto e che accadrà.

⁵⁴ Il sociologo Émile Durkheim (1912) ha messo in evidenza come la componente iniziale religiosa del rito porti ad una funzione sociale, che permette di fondare o di rinsaldare i legami interni alla comunità. Sulla stessa linea anche l'antropologo funzionalista Bronisław Malinowski (1922).



2. Danza come rituale magico

5. La Musica nel rito delle civiltà antiche

Diversi e molteplici sono i riti così come la struttura musicale che li definisce, ma possiamo raggrupparli in alcune categorie: riti funebri, riti di guarigione, riti propiziatori (caccia, guerra, raccolto), riti celebrativi (matrimoni, feste comunitarie). In tutti, come si è detto, la musica non ha valore di arte autonoma, quanto piuttosto una funzione rituale, magica e taumaturgica. La funzione propriamente estetica è sì presente, ma non è quella prevalente, dal momento che gli eventi musicali sono sempre strettamente connessi ad altre attività. In una cultura di tradizione orale, l'attività musicale non presenta distinzione tra i ruoli del compositore e dell'esecutore, come invece avviene nella tradizione della musica euro-occidentale moderna. L'atto creativo è realizzato dal cantante o strumentista nel momento stesso dell'esecuzione musicale, utilizzando le tecniche dell'improvvisazione e della variazione di un modello melodico-ritmico precedentemente memorizzato o appreso da altri compositori/esecutori.

La melodia è sempre espressione musicale di un concetto e il cantare, spontanea espressione del pensiero dell'uomo, riveste una grande importanza, un potere magico che non deve essere offeso. Il senso delle successioni melodiche è dinamico, cosmologico secondo la disposizione degli intervalli e il rapporto tra i suoni, regolato essenzialmente dalla tensione tra la prima e l'ultima nota. Per questa sua caratteristica la musica antica deve contenere determinati incisi già conosciuti alla collettività, in modo da comunicare all'ascoltatore, nel corso dei rituali, i diversi piani di lettura: un significato essoterico ed altri esoterici, man

mano che il progredire nei misteri apporta un senso interiore di pace, di sicurezza, di comunione col dio.⁵⁵

Nel rito collettivo l'ascoltatore - solo se iniziato - realizza l'unità con la sua comunità e con l'esecutore attraverso il suono, il canto e la danza. Musica e danza insieme creano un movimento che genera qualcosa di più di ciò che sta alle origini del movimento stesso: quando l'essere umano canta e danza scopre in sé un elemento da cui viene interamente posseduto e la cui potenza intensiva, liberatrice e risanatrice, sconosciuta nella vita quotidiana, può condurlo fino all'estasi.⁵⁶



3. La danza Romana

Gli effetti del ritmo musicale sono particolarmente sensibili quando il cantore è accompagnato da movimenti di danza o da uno strumento: anche se spesso si tratta di una pratica istintiva e primitiva, è comunque possibile rintracciare una certa regolarità di movimenti e di struttura formale, che a sua volta risulta più evidente quando la comunità vi partecipa coralmemente. L'intervento del coro infatti oltre ad aiutare la regolarità del movimento ritmico, contribuisce all'unificazione della linea melodica.

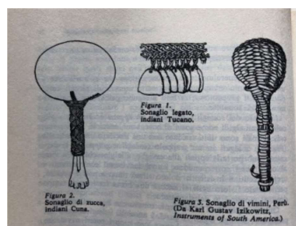
⁵⁵Bianchini L., 2006

⁵⁶Schneider M., 1991

Il solista danza adornato di sonagli e oggetti sonori, mentre il coro forma, intorno, un cerchio magico protettivo: il solista può così intensificare sempre più i suoi ritmi per poter penetrare nel regno degli spiriti mentre il coro, con il battito delle mani e con il canto gli ispira il movimento e lo porta allo stato di estasi, intrecciandosi con il canto fino all'identificazione con esso e diventando così un sonaglio umano.⁵⁷ La musica diviene allora un veicolo che trasporta il mortale in un altro mondo: la sua anima ascende nel regno degli spiriti mentre il coro sta di guardia al suo corpo fino a quando l'anima vi farà ritorno.⁵⁸ Gli strumenti del rito non sono musicali secondo l'accezione odierna del termine bensì oggetti sacri, molto vicini all'uomo in senso animistico e totemico, spesso anche propriamente sciamanici, e la cui costruzione è regolata da uso di materiali e riti molto precisi.

Secondo la concezione totemico-antropomorfa, il mondo naturale è animato da una varietà di spiriti buoni e funesti, le cui azioni determinano il corso del mondo; i suoni della natura sono le voci degli spiriti che dimorano negli oggetti naturali. Tutti gli oggetti e le cose viventi nel mondo sono stati creati dagli deitotem, mitici antenati del genere umano, in modo che ogni dio durante il suo soggiorno sulla terra potesse dare l'esistenza solo a una particolare specie di oggetto o creatura (cioè a un totem definito) per mezzo di canti e danze di guerra.

Una volta terminata l'opera e insegnato agli uomini i riti e i canti necessari al mantenimento della Creazione, gli dei abbandonarono la terra e i loro corpi mistici sopravvissero nei loro totem, avendo ceduto all'uomo il compito di mantenere in vita le cose. Quindi è attraverso l'uso di oggetti sonori/strumenti, e attraverso il canto e la danza, che l'uomo iniziato al rito si mette in comunicazione con le divinità e il mondo sovrumano. Costruiti inizialmente da parti di corpo umano (teschi, ossa, ecc.), gli oggetti sonori sottolineano il legame tra individuo, comunità e lo strumento stesso che, producendo suono, genera forze straordinarie. Sonagli, strumenti a percussione (zucche, bastoni, tubi), tamburi, strumenti a frizione, flauti e archi musicali: questi i principali strumenti utilizzati nei riti magico-misterici.⁵⁹



4. Sonagli a zucca (a sinistra)



5. Tamburo a fessura (a destra)

⁵⁷Schenider M., ibidem

⁵⁸Schenider M., ibidem

⁵⁹Sachs C. (1940)

6. Musica nei rituali dell'antica Ellade

Nella cultura greca la musica fu per lo più di tradizione e mentalità orale, e la composizione musicale consisteva nella variazione di modelli preesistenti, effettuata nell'occasione esecutiva, spesso connessa con altre attività (lavoro, riti, cerimonie). Mousiké (μουσική) in greco significa "arte delle muse" e indica non soltanto l'attività musicale ma anche la poesia, la danza, il teatro, la letteratura. Secondo il pensiero greco, il canto, gli strumenti e i generi musicali furono creati nel tempo del mito, in seguito all'azione di alcune divinità: Ermes bambino costruì la prima lira utilizzando il guscio di una tartaruga come cassa di risonanza e intestini bovini come corde, Marsia inventò l'aulòs doppio con il quale sfidò Apollo in una gara musicale, Anfione contribuì alla costruzione delle mura di Tebe muovendo le pietre col suono della cetra⁶⁰, e le nove Muse erano eccellenti cantanti.



6. Suonatrice di lira

In altri miti è evidenziato il potere magico della musica e la sua capacità di esercitare il controllo sulla natura, sugli de e sugli uomini. Orfeo, ad esempio, riusciva a placare con il canto e il suono della sua lira animali, dei e uomini, al punto da indurre le divinità dell'oltretomba a restituirgli la moglie Euridice uccisa da un serpente. Mentre le Sirene attiravano con il loro canto marinai che si avvicinavano alla loro isola per divorarli. Canti e musiche strumentali venivano utilizzati per il culto delle divinità. Ad Apollo era dedicato il peana cantato in coro da fedeli e sacerdoti, che ne esaltavano le qualità divine e ne narravano le vicende

⁶⁰La cetra è una variante della lira, ma con una struttura più robusta e cassa e bracci costituiti spesso di un unico pezzo, in modo da formare un'ampia cassa di risonanza dotata di forte volume sonoro. Era lo strumento tipico dei professionisti e un numero di corde variabile tra le 4 e le 18 corde a seconda dei periodi storici e dei repertori eseguiti.

mitiche. Nell'Iliade un peana viene cantato dai Greci nel Santuario di Apollo a Crisa allo scopo di far cessare una pestilenza che stava uccidendo molti di loro durante l'assedio di Troia. Per il culto di Dioniso, invece, veniva intonato il ditirambo, che comprendeva il canto e la danza accompagnati dall'aulòs doppio, e durante i rituali dionisiaci si eseguivano anche musiche strumentali per tamburello, cembali e aulòs. Nell'Odissea una ferita di Ulisse viene bendata e il sangue viene fatto coagulare con un canto magico, mentre nei rituali dionisiaci i Baccanti posseduti venivano guariti con il suono dell'aulòs doppio (nell'immagine qui sotto).



7. Aulòs doppio

In Grecia esistevano melodie tradizionali sulle quali musicisti e poeti intervenivano variando o modificando i modelli preesistenti. Erano definite *nòmoi* (leggi) e ciascuna aveva proprie caratteristiche legate all'occasione del rituale nel quale veniva eseguita, oltre ad una denominazione relativa al culto, al luogo d'origine o al carattere formale che la distingueva. In base al modo d'esecuzione si classificano *nòmoi* citarodici (canto accompagnato dalla cetra), *nòmoi* aulodici (canto accompagnato da aulòs), *nòmoi* citaristici (per cetra sola), *nòmoi* auletici (per aulòs solo). I Greci credevano che la musica potesse influenzare il carattere attraverso le *harmoniai*, complessi modelli melodici, ritmici e timbrici che concorrevano a individuare un certo tipo di discorso musicale: non solo una particolare disposizione degli intervalli, ma anche una determinata altezza dei suoni, un certo andamento melodico, il colore, l'intensità, il timbro che erano gli elementi distintivi della produzione musicale di uno stesso ambito geografico e culturale.

Il sistema musicale si fondava sui cosiddetti tetracordi, cioè su successioni di quattro suoni discendenti. A seconda dell'ampiezza degli intervalli che

separavano tra di loro questi quattro suoni, si avevano vari tipi di tetracordo.⁶¹ “Agganciando” assieme due tetracordi dello stesso tipo, si aveva una armonia che prendeva anch’essa il nome di dorica, frigia, lidia: la prima aveva un carattere energico e severo, la seconda dolce e piacevole, la terza delicato e lamentoso. Le armoniai sono dotate ciascuna di un particolare ethos, ossia di uno specifico carattere, in grado di agire emozionalmente in senso positivo o negativo sull’animo umano e pertanto di importanza fondamentale in ambito pedagogico. La dottrina di Damone, maestro e consigliere di Pericle, prende avvio dal principio fondamentale della psicologia pitagorica, che cioè vi sia una sostanziale identità tra le leggi che regolano i rapporti tra i suoni e quelle che regolano il comportamento dell’animo umano.

La musica può incidere sul carattere, soprattutto quando esso è ancora plasmabile e malleabile per la giovane età: è necessario individuare tra i vari tipi di melodie e di ritmi quelli che hanno il potere di educare alla virtù, alla saggezza e alla giustizia. Ogni armonia avrebbe un proprio ethos quindi, cioè una qualità etica che agisce in modo positivo o negativo sul comportamento delle persone: una funzione educativa positiva è attribuita da Damone solo all’armonia dorica, che stimola il coraggio e la virilità durante la guerra, e a quella frigia, che favorisce comportamenti moderati in tempo di pace.⁶²

7. Conclusioni

La società dell’antica Ellade appare permeata da una concezione della musica di tipo magico-incantatorio. Ricordiamo che, per gli antichi Greci, la magia era un estremo tentativo di controllare le forze naturali che si manifestavano. Fu in questo periodo che nacquero i primi racconti mitologici in riferimento al potere psichico della musica. La forte presenza della componente sonora nella Grecia arcaica viene testimoniata dal fatto che quasi tutti i miti greci posseggono una dimensione sonora: per esempio, i miti relativi alla nascita degli strumenti.

La musica greca antica non ha valore di arte autonoma. Ha piuttosto una funzione rituale, magica e taumaturgica. Essa, sempre collegata alla tradizione, è un rito collettivo nel quale l’ascoltatore realizza l’unità con la sua comunità, a un

⁶¹Tetracordo dorico: quando la successione degli intervalli era di tono, tono e semitono; Frigio quando la successione degli intervalli era di tono semitono, tono; Lidio quando la successione degli intervalli era di semitono, tono, tono.

⁶²Cfr. F. LASSERRE, Plutarque. De la musique, Texte, traduction, commentaire, précédés d'une étude sur l'éducation musicale dans la Grèce antique, Olten-Lausanne, Urs Graf-Verlag, 1954

livello microscopico, e con l'Universo, a un livello macroscopico. Questa osmosi è, tuttavia, riservata a colui che è *iniziato* e che conosce i sacri nomi della musica. Il profano non riesce a penetrare che l'involucro più esterno e superficiale. La Musica è dunque un'arte riservata agli eletti in cui, tuttavia, la donna riesce a trovare il suo spazio. Essa costituisce l'unico ambito della società ellenica antica in cui la donna è pari all'uomo!

Bibliografia

- Bianchini L. (2006), Musica rituale dei misteri iniziatici, Initalabor Cultura musicale e informatica umanistica <http://www.initalabor.net/musicaeriti/bianchini-misteri.html>
- Durkheim E. (1912), Le forme elementari della vita religiosa, Edizioni di Comunità, Milano, 1963
- Lasserre F., Plutarque. De la musique, Texte, traduction, commentaire, précédés d'une étude sur l'éducation musicale dans la Grèce antique, Olten-Lausanne, Urs Graf-Verlag, 1954
- Leydi R. (1984), La funzione della musica nei riti magici e di guarigione, intervista a cura di Restagno E., per il programma "Piccola storia della Musica", Teche Rai, <http://www.teche.rai.it/1984/09/la-funzione-della-musica-nei-riti-magici-e-di-guarigione/>
- Malinowski B. (1922), Argonauti del Pacifico occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva, introduzione, Bollati Boringhieri, Torino, 2004
- Sachs C. (1940), I primi strumenti, in "Storia degli strumenti musicali", Mondadori, Trento, 2006, cap. 1
- Schaeffner A. (1936), L'origine degli strumenti musicali, introduzione, Sellerio, Palermo, 1978,
- Schneider M. (1944), La musica primitiva, in "Storia della Musica, The New Oxford History of Music", Feltrinelli Garzanti, Milano. 1991, cap. 1
- Meriani A., Sulla musica greca antica. Studi e ricerche, Napoli, Alfredo Guida Editore, 2003, cap. 2

Fonti iconografiche

Fig. 1 La danza nell'antica Grecia: fonte web <https://www.danzanews.it/la-danza-nellantica-grecia-un-esempio-culturale-da-imitare/>

Fig. 2 Danza come rituale magico: fonte web
<https://www.lacooltura.com/2016/07/la-danza-rituale-magico/>

Fig. 3 La danza Romana: fonte web
<https://www.romanoimpero.com/2010/01/la-danza.html>

Fig. 4 . Sonaglio a zucca: Sachs C. (1940), *I primi strumenti*, in “Storia degli strumenti musicali”, Mondadori, Trento, 2006, cap. 1, pag. 41, pag. 8

Fig. 5. Tamburo a fessura: fonte web <https://www.catawiki.it/1/34400777-spettacolare-mundugumor-garamut-tamburo-a-fessura-di-kanduanum-ii-1-legno-papua-nuova-guinea>

Fig. 6 - Suonatrice di lira: fonte web
<https://annarepr.wordpress.com/2015/01/10/musica-nellantica-grecia/>

Fig. 7 - Suonatrice di aulòs: fonte web <https://www.vitantica.net/2017/11/26/aulos-diaulos-grecia/>