

**ROMANIAN – AMERICAN
UNIVERSITY**

**CROSSING BOUNDARIES IN
CULTURE
AND COMMUNICATION**

**VOLUME 5, NUMBER 1
2014**



EDITURA UNIVERSITARĂ

Crossing Boundaries in Culture and Communication

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

Scientific Board:

M. Lucia Aliffi, Ph.D., University of Palermo, Italy
Angelika Röchter, FHDW-University of Applied Sciences, Paderborn, Germany
Nijolė Petkevičiūtė, Ph.D., Vytautas Magnus University, Governor of Soroptimist International of Europe, Lithuanian union, 2012-2014
Monica Bottez, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Angela Bidu-Vrănceanu, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Coman Lupu, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Anna Szczepaniak-Kozak, PhD, Institute of Applied Linguistics, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland
Emilia Ważsikiewicz-Firlej, Ph.D., Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland
Hadrian Lankiewicz, Ph.D., University of Gdańsk, Poland
Otilia Doroteea Borcia, Ph.D., “Dimitrie Cantemir” Christian University, Romania
Elena Museanu, Ph.D., Romanian-American University, Romania

Editorial Board:

Coordinator: Elena Museanu, Ph.D., Romanian-American University

Members:

Gabriela Brozbă, Ph.D., Romanian-American University
Mihaela Ciobanu, Ph.D. Candidate, Romanian-American University
Mariana Coancă, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest
Andreea Raluca Constantin, Ph.D., Romanian-American University
Ioana Dascalu, Ph.D. Candidate, Romanian-American University
Mihaela Istrate, Ph.D., Romanian-American University
Vanessa Magheruşan, Romanian-American University
Alexandra Mărginean, Ph.D., Romanian-American University

Editing:

Gabriela Brozbă

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
------------------------	---

LINGUISTICS

Pragmatic Mechanisms in Discourse Analysis Ruxandra Buluc	7
Los diccionarios y la definición lexicográfica Mihaela Ciobanu	19
Quelques réflexions sur les mots abrégés en français et en tchèque – les particularités des mots tronqués dans les deux langues Radka Fridrichová	28
Terminologia arhitecturii în raport cu limba comună Bianca Geman	36
Estereotipos étnicos en los refranes con referencia a la cultura gitana Florina-Cristina Herling Loredana-Florina Miclea	43
The Acquisition of Aspect in English and Russian Laura Mihaela Mirosş	50
Formación de <i>nomina agentis</i> por sufijación (español-búlgaro) Rayna Petrova	62

CULTURAL STUDIES

And the Nobel Prize Goes to...Canada Andreea Raluca Constantin	75
Representations of the Japanese Garden in Western Literature and Arts Ana Mihaela Istrate	93
New Woman Phenomenon at the end of the 19 th Century Justyna Kowalczyk	101
Musei, frontiere, culture, agentività: Italo Calvino in Giappone Stefano Montes	111

Algunos aspectos de las culturas prehispánicas Sorina Dora Simion	139
--	-----

FOREIGN LANGUAGE TEACHING (FLT)

Apprendre la langue française à travers l'analyse des textes touristiques promotionnels Mariangela Albano	151
Interferenza dell'emozione sulle capacità di apprendimento Simona Androne.....	162
Rolul e-tandemului la elaborarea strategiilor de educație multiculturală Marcel Bâlici, Nadejda Bâlici	171
Elaborarea manualelor bazate pe educația inter- și pluriculturală în baza proiectelor instituționale Argentina Chiriac, Marcel Bâlici, Nadejda Bâlici	180
Teaching and Learning in the Digital Age Mariana Coancă.....	189
Case study, as interactive method in teaching English Vanesa Magherușan.....	197
Modalități de asigurare și evaluare a calității în învățământul superior Cristina Niculescu-Ciocan	202
Îmbinarea metodelor clasice și moderne în didactica limbajelor specializate Maria Pruteanu	207
Review.....	214

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 others, from schools, universities or alternative areas of humanistic approach around this country and abroad.

The 3rd 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 linguistics, translation studies, FLT, literary / 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 three sections: linguistics, literary studies and translation studies. 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.

◆ LINGUISTICS ◆

Pragmatic Mechanisms in Discourse Analysis

Ruxandra BULUC

Universitatea Națională de Apărare "Carol I"

Abstract

When interacting with public discourse, one needs to be able to break it down into the elements that make it up and that give it structure and meaning. Some of the most basic components of discourse, from a pragmatic point of view are schemata, stereotypes and mindsets. The present paper will attempt to investigate them in turn in order to uncover the way they function and the ways they shape the production and interpretation of public discourses. Their role is crucial when attempting to analyze discourse, as they are the very fabric on which all texts are based, the essence of their coherence and the means by which they produce communicative instances.

Key words

categorization, stereotypes, schemata, mindsets, discourse analysis.

1. Introduction

The aim of the present paper is to analyze in turn and comparatively the types of cognitive structures that are employed in the production of discourse and to identify the roles they play in discourse analysis. Consequently, we shall focus in turn on the process of categorization itself, on the way schemata operate, on the role of prototypes, on the way stereotypes affect perception, and, last but not least, on mindsets and the ways in which they inform our understanding of and reactions to the world around us.

Concepts or conceptual categories are mental representations of objects, entities and events stored in memory (Roth and Bruce 1995). Without coining thoughts into concepts, humans would fail to interact properly with objects, entities and events, as they would retain all trivial information and would consequently be unable to separate superfluous information from essential information (Lakoff 1987). Without concepts, human beings would also be unable to communicate successfully, i.e. to verbalize mental representations of objects, situations and events or to make sense of their interlocutors' discourse. In order to interpret and understand discourse, we need to be able to decode the messages we receive in terms of the categories

they refer to and the interactions that exists between them. Both filtering information and sharing representations involve categorization, the mental activity of grouping similar things together into conceptual classes or categories. “The process of categorization refers to how we identify stimuli and group them as members of one category, similar to others in that category and different from members of other categories” (Augoustinos & Walker 1996: 34). Categorization is the fundamental process that helps us interpret and order the complex world of stimuli in which we live. Categories serve to represent objects, events, and entities with maximum information and minimum cognitive effort; therefore, they can be regarded as satisfying the human need for cognitive economy.

2. Schema theory

The object of study for schema theory is represented by simplified and systematic mental structures. They are accumulated in memory as higher order cognitive constructions and employed whenever comprehension of an incoming message calls for usage of previous representations. Rumelhart defines schemata as follows:

Schemata are truly the building blocks of cognition. They are the fundamental elements upon which all information processing depends. Schemata are employed in the process of interpreting sensory data (both linguistic and nonlinguistic), in retrieving information from memory, in organizing actions, in determining goals and subgoals, in allocating resources, and, generally, in guiding the flow of processing in the system (Rumelhart 1980: 33).

Consequently, their main aim is simplify reality, to make it accessible for the mind to process efficiently and effectively. They also organize our memory structures by helping us process and store new information. To put it simply, they are made of generic information about their constitutive elements and the relationships between them that can be adapted and applied to a variety of situations and yield interpretations. As Rumelhart further explains:

A schema is a data structure for representing the generic concepts stored in memory (...). A schema contains, as part of its specification, the network of interrelations that is believed to normally hold among the constituents of the concept in question (...). [M]eanings are

encoded in terms of the typical or normal situations or events that instantiated that concept (Rumelhart 1980: 34).

It is important to bear in mind the fact that schemata are not isolated concepts. They are part of a whole network/web of concepts and information that had been previously picked up from experience and processed to suit other cognitive demands.

Schemata are meant to facilitate the comprehension of people, of events, and of situations. During the process of comprehension, schemata are activated by:

- a) Establishing the variables i.e. the slots that need to be filled in by compulsory values or by missing values that can be predicted. Variables are associated with elements of the input in order to successfully instantiate the schema and enable comprehension;
- b) Determining the variable constraints i.e. the restrictions of the types of entities that can fill each slot;
- c) Providing the missing elements, that is the default variables, i.e. elements that can be inferred from the context even if they are not conspicuously present. Communication depends on the extent to which all those involved in the transfer of information share the same default variables.

Schemata are flexible structures that ‘take into account the human tolerance for vagueness, imprecision and quasi-inconsistencies’ and as such they may change and get readjusted in the light of new experiences. Rumelhart (1980: 35) suggests that there are three main models of learning within the schema-based model:

- a) Accretion or ‘fact-learning’, which involves accumulation of new information within an existing schemata, without changing the schemata as such;
- b) Tuning, meaning schema modification, which may involve adding further specifications for the variable, replacing a fixed element with a variable (generalization) or replacing a variable with a fixed element (specialization)
- c) Restructuring or schema creation when, existing schemata prove to be inadequate for the comprehension of new input. This complete remodeling can take place in two ways. The first one is by modeling a new schema on old ones, a process called “patterned generation”. The second mode is by inducing a new schema directly from experience, a process called schema induction.

Schemata are a cluster of knowledge, which contains information organized according to different criteria such as appearance, gender, education, profession, etc.

It is useful to think of a schema as a kind of informal, private, unarticulated theory about the nature of the events, objects and situations we face. The total set of schemata we have available for interpreting our world in a sense constitutes our private theory of the nature of reality. (Rumelhart 1980: 36)

Unlike stereotypes, they are built through individual experience and they can be reanalyzed and redefined contextually. Therefore, schemata are individual-bound and context-defined. At the same time, they contain a set of anticipations and expectations relying on the relationship between an individual and society which allow comprehenders to predict a series of discursive occurrences and/or interpret them accordingly.

However, these predictions are not necessarily imposing a certain view on a certain situation. Although they are prescriptive to some extent, expectations exhibit a high degree of adaptability to any sudden, unexpected changes in the situation. Semino claims that “(...) schema theory provides a remarkable, flexible and powerful framework for the explanation of inference, expectations, default assumptions and the perception of coherence in comprehension” (Semino 1997: 148).

When interpreting an instance of public discourse, regardless of the precise field it may stem from, we use the same cognitive mechanisms as when decoding a real life situation. Textual elements present in that discourse trigger the activation of certain schemata and stereotypes in light of which the recipient will interpret certain behaviors and situations. The recipient is likely to make certain inferences when going through or listening to a text and in light of these inferences develop some predictions as to how the action will unfold and how the characters will conduct themselves. Consequently, particular schemata are activated to guide the comprehender in his/her cognitive endeavor to further decipher the text. However, once credible evidence has been gathered against the utility of a certain schema for comprehension purposes, the recipient ‘suspends’ that schema and allocates their mental resources toward “a more promising schema” (Rumelhart 1980: 42). Suspension of unsuitable or

incongruent schemata prevents distortion via what Bruner & Potter call “the debilitating effect of premature commitment to a particular schema” (Bruner & Potter (1964) qtd in Rumelhart 1980: 47).

When interpreting discourse, the first thing the receiver comes in contact with is the linguistic component, which consequently plays a key role in the decoding of the text via the activation of background knowledge elements. The joint role played by linguistic input and by background knowledge in achieving coherence of discourse interpretation is highlighted by Semino:

It is one of the basic tenets of psychology that comprehension crucially depends on the availability and activation of relevant prior knowledge. We make sense of new experiences – and texts in particular – by relating the current input to pre-existing mental representations of similar entities, situations and events (Semino 1997: 123).

Interpreters embark upon inferencing whenever “particular events in the text trigger the activation of certain schemata (bottom-up), and [whenever] activated schemata generate expectations that fill in with what is not explicitly mentioned in the text (top-down)” (Semino 1997: 125). Besides drawing inferences, schema activation enables comprehenders to make the best of their relevant background knowledge, i.e. to develop expectations and/or make predictions about incoming input and consequently incoming mental representations. The same claim was supported by Rumelhart who advocates that “the total set of schemata instantiated at a particular moment in time constitutes our internal model of the situation we face at that moment in time, or, in the case of reading a text, a model of the situation depicted by the text” (Rumelhart 1980: 37).

Once textual elements trigger the activation of certain schemata ‘model of the situation’ in the interpreters’ minds, expectations are generated and (dis)confirmation of those expectations is anticipated.

A special category of schemata are social schemata, which according to Augoustinos and Walker represent “social categorization [and are] assumed to be a more complex process than object categorization in that social objects are variable, dynamic, interactive and, therefore, less predictable” (Augoustinos & Walker 1996: 35). The same as with objects, members of a social category share

common features, though some members are more prototypical than others and the degree of membership within one category is hard to predict due to the internal dynamics of that category.

Categorization occurs with social situations and events, which, similarly to objects, are represented according to typical features as well “so that a certain behavior is anticipated and expected in certain contexts.” By categorizing people and events, we “simplify and structure the social world and thus anticipate future behavior and experiences. Some predictability and coherence is thereby given to our everyday social interactions” (Augoustinos & Walker 1996: 35). Categorization is an unconscious process, the result of personal experience, which is likely to undergo alterations in the presence of evidence to the contrary.

Social psychologists define several types of schemata: person schemata, self schemata, role schemata and event schemata. Person schemata are close to prototypes in that they constitute a cluster of personality traits which can be associated with a person and which are assigned to that person on the basis of the comprehender’s previous personal experience. “Personality traits may serve as conceptual prototypes which people use to process information about others” (Augoustinos & Walker 1996: 37). People can assign different personality traits to people they have just met precisely on the basis of person schemata. Such characteristics may be confirmed or refuted on the basis of further interaction and consideration.

Self schemata deal with the conceptual image people have of themselves. They are “cognitive generalizations about the self, derived from past experience, that organize and guide the processing of self-related information contained in the individual’s social experiences” (Augoustinos & Walker 1996: 38). These schemata are very important for one’s sense of identity. The features that are seen as schematic are the ones the individual considers central to his/her personality and according to which he/she orders his/her life. If they are contested through experience, the individual will at least momentarily experience a feeling of confusion in relation to who he/she is. Novel information can be assimilated within the self-schema if indeed it proves to be defining for the individual’s personality, or it may be considered aschematic and discarded as an isolated occurrence.

Role schemata refer to the knowledge people have of social norms and regulations in relation to the functions people are likely to occupy within society. Roles can be achieved or ascribed. “The former

include roles which are acquired through effort and training, such as doctor role or psychologist role, while the latter refers to roles which we have little control over such as age, sex, and race” (Augoustinos & Walker 1996: 39).

Event schemata are also called event scripts and they describe “the sequential organization of events in everyday activities” (Augoustinos & Walker 1996: 41). They provide the basis for the comprehender to anticipate the future, make plans and set goals.

3. Stereotypes

The stereotype is a subclass of schemata used to interpret incoming information. Social cognitivists argue that stereotyping stems from the human need to simplify reality and, in this respect, stereotypes are very similar to schemata.

Stereotypes act as schemas, directing mental resources and guiding the encoding and retrieval of information from memory. They emerge from a fundamental cognitive need to simplify the social environment by categorizing individuals into groups. Social categorization is primarily based on salient and identifiable features of a person such as age, gender, race and social status. Stereotypes are generalized descriptions of a group and its members emerge inevitably from the categorization process (Augoustinos & Walker 1998: 631).

Stereotypes can be defined as “cognitive structural concepts, referring to a set of expectations held by the perceiver regarding members of a social group” (Augoustinos & Walker: 1996: 39). They are meant to simplify the complexity of the world and they are usually based on the ascribed roles. The differences between man/woman, rich/poor, black/white, young/old seem to be more salient for the formation of a stereotype than any other categorization criterion.

According to Stangor et al (1996:8), “group prototypes are mental representations consisting of a collection of associations between group labels (e.g. Italians) and the attributes that presumably characterize the group (e.g. Italians being romantic).” Viewing stereotypes as prototypes is efficient because on the basis of group prototypes, one can predict which information is stereotype consistent and which is stereotype inconsistent. However, a more encompassing frame of analysis for stereotypes is provided by schema theory.

For a long time, stereotypes have been considered negative cognitive structures, the origin of discrimination, preconception and biases.

Stereotypes, as constructions of groups constitute social and ideological representations, which are used to justify and legitimize existing social and power relations within a society. Stereotypes are not the product of individual cognitive activity alone, but are also collective and ideological products (Augoustinos, Walker 1998: 630).

This definition highlights that stereotypes are not fixed and oversimplified mental representations but complex combinations of psychological, cognitive and ideological features. Social psychology defines stereotypes as “mental representations of a group and its members, and stereotyping as the cognitive activity of treating individual elements in terms of higher level categorical properties” (Augoustinos & Walker 1998: 631). Stereotypes act as schemata, meaning that they are the result of a fundamental need to simplify cognitive processing of the environment, just like schemata. Moreover, categorization is the main tool for dividing individuals into social groups, each with its assigned stereotypes.

Social categorization is primarily based on salient and identifiable features of a person such as age, gender, race and social status. Stereotypes as generalized descriptions of a group and its members emerge inevitably from the categorization process. They function as energy saving devices, freeing up valuable attentional resources which can be utilized elsewhere (Augoustinos & Walker 1998: 631).

A person’s age, gender and race are more salient and more easily perceived than other aspects and are more prone to become the basis for categorization. As mentioned earlier, categorization represents the basis for stereotype formation as well, as stereotypes like schemata are energy-saving cognitive constructs. In other words, stereotypes can be considered social schemata; they “are theory driven, stable knowledge structures in memory, they have internal organizational properties and are learnt by individuals during their early years” (Augoustinos & Walker 1998: 631).

However, unlike schemata, stereotypes bear stronger impact on society, since they generate expectancies, which often confirm preconceived information pertaining to the stereotype and account for

the actions of both ingroup and outgroup parties. “Some stereotypes – for example racial and gender stereotypes – are so ingrained that their activation is automatic and their inhibition requires time, effort and conscious attention” (Augoustinos & Walker 1998:632). As Augoustinos and Walker point out, research has demonstrated that even the most liberal and open-minded people are subject to unconscious and automatic activation of certain stereotypes.

Stereotypes have a social dimension in addition to their cognitive one. They cannot be thought of as harmless or not ideologically-laden schemata. Stereotypes and stereotyping are inherently social in nature because they deal with social groups and they are interwoven in the social fabric of the communities that employ and spread them.

While cognitively functional because they simplify the complexity of social life, stereotypes also contain affective information and potential emotional associations (Culpeper 2001: 78), which facilitate representation of stereotyped groups. Analyzing the affective mechanisms of stereotype formation contests the traditional views of stereotypes as purely cognitive structures. Since affect is inherently present in the acquisition of stereotypes, attitudes are inseparable from the set of beliefs attached to a specific stereotyped group (Mackie et al 1996: 52).

Beyond emotions, belonging to a specific community entails, among other things, learning and, at least, partly sharing beliefs held by that community with respect to its constitutive groups and with groups situated outside it. Stereotypic perceptions of groups are socially inherited or “acquired ready-made and packaged” (Mackie et al 1996: 60). Stereotypes are learned by way of observation and imitation, as well as by parental imposition and assimilation of stereotypical representations from the media.

According to some social cognitivists, the social dimension entails the existence of an ideological component. An explanation based on the assumption that stereotypes are ideological representations has been proffered by Hoffman and Hurst (in Augoustinos and Walker 1998). They have started from the assumption that stereotypes have a rationalizing function, meaning that they exist in order to justify the system. Consequently, they can be considered “ideological constructions which do important political and ideological work in rationalizing existing social relations between groups” (Augoustinos & Walker 1998: 638). Because of this

ideological component, stereotypes play an important role not only in gender relations as social interactions but also at a higher and more abstract level such as that of politics and the role it has in structuring political organizations.

Stereotypes are in fact “explanatory fictions” since they claim that there exist inherent differences between different groups in society. Stereotypes are more than a list of personality and behavioral traits connected to a group. They represent a network of features, which emerge from “the background of naïve beliefs and explanatory frameworks that people hold for different social groups in their society” (Augoustinos & Walker 1998: 639). People entertain certain essentialist beliefs about particular social groups and they rationalize them by claiming that there are inherent differences between them and the members of the stereotypes social group. “Essentialist beliefs about social groups emerge because of a fundamental functional need to rationalize and explain ‘why things are the way they are’” (Augoustinos & Walker 1998: 639), that is the existing state of affairs in the world. These beliefs seem to come naturally and to be unavoidable and that lends them a resistance to change that few other mental constructs exhibit. MacRae *et al* have also noticed that social norms and conventions play a very important part in the perpetuation of stereotypes. Once group stereotypes exist in a culture, expected patterns of behavior for those group members are instantiated and these expectations determine both responses to group members and the behavior of the group members themselves.

One important way of identifying stereotypes is through discourse taking into account that social categories

are not rigid internal entities, which are used inflexibly. Categories are not regarded as cognitive phenomena located in people’s heads – preformed static structures, which are organized around prototypical representations of the category. Rather, discourse analysis is concerned with how people discursively constitute categories to do certain things (Augoustinos & Walker 1998: 640).

Thus categorization is accomplished by placing discourse within a social context and analyzing the meaning the cognitive structures assume when interacting with the discursive element. This explains how people may use different aspects of stereotypes, which might seem contradictory and yet are still part of one and the same

stereotype. The social context may prompt a particular categorization on a particular occasion.

4. Mindsets

Mindsets represent a special kind of cognitive structures. They most closely resemble event schemata and have been defined as “a series of expectations through which a human being sees the world” (George 2004: 386). Their impact on society and discourse is tremendous as they play a role not only in decoding the information we are presented with but also in supplying any missing links, smoothing other any contentious data, eliminating discrepancies and other elements that may wrinkle our interpretation of a situation of discursive instance. As MacNulty explains “a mindset is a frame of mind we bring to bear on situations and events, based on our story or the relevant aspect of the story; and it provides a means for helping us understand those events” (MacNulty 2007: 12). In other words, they are the looking glass that colours our perception of events and discourses around us.

The reason that mindsets may be considered as dangerous, in some situations, as stereotypes are is that they guide all our perceptions, which means that we are predisposed to seeing things that we expect or desire to see. But in turn this might mean that mindsets can also lead us to ignore or not take into account material that does not fit our mindsets, that is they can lead to “non-perception”(MacNulty 2007: 13). At first glance this may not seem to lead to any serious oversight, but upon closer inspection the scale to which it can affect and even shake our world is tremendous. For example, despite numerous intelligence from many different sources and abundant discourses that all indicated that a terrorist attack would take place on American soil, the intelligence community chose to ignore this strong probability. The reason behind this choice is that the likelihood of such an attack completely contradicted the intelligence communities’ existing mindsets, namely that no-one would be bold enough to do such a thing, nor could anyone have the means to undertake such a large scale operation. We are all familiar with the results.

5. Conclusions

Consequently, we would argue that examining the role that schemata, stereotypes and mindsets play in shaping our world and our

discourses cannot and should not be underestimated. They guide the way we interact with each other, with people of other cultures, with our friends and with our foes. They may help us better understand ourselves, our perceptions, our interactions and, in the end, being aware of how they operate we might even be able to protect ourselves more efficiently.

References:

- Augoustinos, M and Walker, I. (1996). *Social Cognition. An Integrated Introduction*. London. Sage.
- Augoustinos, M and Walker, I. (1998). "The construction of stereotypes in social psychology: From social cognition to ideology". *Theory & Psychology*, 8, pp. 629-652.
- George, R.Z. (2004). "Fixing the problem of Analytical Minsets: Alternative Analysis". *International Journal of Intelligence and CounterIntelligence*. 17:3, 385:404.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago. University of Chicago Press.
- Mackie, D.M., Hamilton, D.I., Susskind, J., Rosselli, F. (1996). "Social psychological foundations of stereotype formation". MacRae, M., Stangor, C., and Hewstone, C. (eds.) *Stereotype and Stereotyping*. New York. Guilford Press.
- MacNulty, C.A.R. (2007). *Truth, Perception, and Consequences*. The Proteus Monograph Series. Vol. I.
- MacRae, M., Stangor, C., and Hewstone, C. (eds.) (1996). *Stereotype and Stereotyping*. New York. Guilford Press
- Rumelhart, D.E., (1980). "Schemata: the building blocks of cognition". Spiro, R.J., Bruce, B.C. and Brewer, W.F. (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. Hillsdale. NJ. Erlbaum. 33-58.
- Semino, E. (1997). *Language and World Creation in Poems and Other Texts*. London and New York. Longman.

Los diccionarios y la definición lexicográfica

Mihaela CIOBANU

Universidad Rumano-Americana

Resumen

La lexicología representa el estudio científico del léxico de una lengua como sistema estructurado, que combina elementos de etimología, gramática, semántica, etc. La lexicografía representa la elaboración de los diccionarios y el estudio y la metodología empleada en la creación de los mismos. Hay autores que la consideran como pura técnica o arte, un saber teórico-práctico encaminado a la elaboración de diccionarios, que se divide en dos tipos: lexicografía práctica, que es de tipo técnico, y lexicografía teórica que coincide en parte con la lexicología y con el estudio de las obras lexicográficas o diccionarios ya elaborados. Por esta razón, el lexicógrafo es considerado tanto como autor o “técnico” de los diccionarios, y también como lingüista debido al análisis lingüístico de las técnicas utilizadas en los diccionarios. Lexicología y lexicografía presentan identidad de objeto de estudio, que es el léxico. La lexicología se ocupa del léxico desde el punto de vista general, mientras que la lexicografía se ocupa de un léxico concreto y particular y se materializa en la elaboración de los diccionarios.

Palabras clave

lexicología, lexicografía, diccionario, definición lexicográfica

La lexicología representa el estudio científico del léxico de una lengua como sistema estructurado, que combina elementos de etimología, gramática, semántica, etc.

La lexicografía representa la elaboración de los diccionarios y el estudio y la metodología empleada en la creación de los mismos. Hay autores (P. Dapena 2002: 18) que la consideran como pura técnica o arte, un saber teórico-práctico encaminado a la elaboración de diccionarios, que se divide en dos tipos: *lexicografía práctica*, que es de tipo técnico, y *lexicografía teórica* que coincide en parte con la lexicología y con el estudio de las obras lexicográficas o diccionarios ya elaborados. Por esta razón, el lexicógrafo es considerado tanto como autor o “técnico” de los diccionarios, y también como lingüista debido al análisis lingüístico de las técnicas utilizadas en los diccionarios. Lexicología y lexicografía presentan identidad de objeto de estudio, que es el léxico. La lexicología se ocupa del léxico desde

el punto de vista general, mientras que la lexicografía se ocupa de un léxico concreto y particular y se materializa en la elaboración de los diccionarios.

La *metalexigrafía* o *lexicografía teórico-técnica* (P. Dapena 2002: 23) representa el estudio de los diccionarios existentes y la metodología empleada para la práctica y confección de diccionarios. En función del número de lenguas, existen diccionarios *monolingües* y *plurilingües*, que a su vez se dividen en *bilingües* (dos lenguas), *trilingües*, o *multilingües* o *políglotas* (más de dos lenguas).

El análisis del significado de una palabra parte de la acepción con la que opera, y esta acepción se ha normativizado en los diccionarios, pero una simple lectura de estas acepciones no es generalmente suficiente y no indica todos los elementos semánticos que derivan de un estudio complejo.

En función del objetivo con el que se quiere emplear el significado correspondiente de una palabra, se pueden utilizar *los diccionarios generales* o *los diccionarios especializados*, tal como deriva de las características y del contenido de cada categoría.

El diccionario, por tener carácter social y utilidad práctica, nos presenta acepciones o sentidos fijados por el uso que las palabras adquieren en un determinado contexto y no significados, porque las acepciones son consolidadas por el uso y aceptadas en la comunidad de hablantes que las utiliza. Hernández Hernández (1991: 133) define el término de *acepción* de la siguiente manera

“Acepción es cada uno de los sentidos realizados de un significado, aceptado y reconocido por el uso, que en el diccionario aparece verbalizado por medio de la definición lexicográfica”.

En cambio, P. Dapena (2002: 199) no comparte esa idea y dice que “acepción es lo mismo que significado cuando nos referimos a las unidades léxicas polisémicas, esto es, a palabras y lexías en general y, por tanto, la definición de Hernández correspondería en todo caso al concepto de *subacepción*”. En su opinión, las acepciones son las que representan invariantes o verdaderos significados y las subacepciones se limitan a indicar puras variantes contextuales.

El DRAE ofrece la siguiente definición para la palabra *acepción*:

Acepción. Cada uno de los significados de una palabra según los contextos en que aparece. (DRAE) (definición sustancial participativa)

En cambio, el DEX de la lengua rumana la define de la siguiente manera:

ACCÉPTIE, *accepții*, Înțele, sens, valoare a unuicuvânt, a unuiafix etc.(DEX) (definición sinonímica compleja)

Se nota que los dos diccionarios adoptan su propia modalidad de definir las palabras y, más evidente todavía, tratándose de la misma palabra, hay modalidades distintas de definirla de una lengua a otra. Desde nuestro punto de vista, las dos definiciones tienen aspectos vulnerables (en la definición en español viene mencionada sólo la *palabra* como término al que se le aplica la definición, dejando de lado la situación de los afijos, etc., mientras que en la definición en rumano no se menciona la variación contextual, que es la que condiciona la acepción y que ofrece la posibilidad de la aparición de varias acepciones; parece como si una palabra tuviera una única acepción).

Para separar las acepciones y para determinar los valores y características inherentes de una acepción, se usa el método de la *combinación*, que se origina en la idea de que el contenido semántico propio de un signo determina los contextos en que éste puede aparecer, es decir se comparan textos y se agrupan según los contenidos identificados. Se observa si el vocablo estudiado puede ser reemplazado por otro o por una perífrasis con significado equivalente, y éstos van a formar la base de la definición lexicográfica de dicha palabra. El contexto es representado por aquellas circunstancias que condicionan la utilización de una palabra y establecen su sentido concreto.

En la determinación de acepciones se utiliza también el criterio basado en el *significado léxico*, que da cuenta del carácter polisémico de las palabras. Cualquier variación semántica en el uso de una palabra no corresponde necesariamente a una acepción independiente. Para poder hablar de acepciones diferentes, la variación de significado debe implicar la pertenencia de dicha palabra a paradigmas léxicos distintos porque, de lo contrario, se trataría sólo de subacepciones.

La sincronía en lexicografía es algo bastante relativo debido a que la lengua es un sistema abierto en una perpetua evolución, imposible de inventariar por completo (aparecen y desaparecen palabras, se recobran sentidos ya olvidados, etc.). El léxico de una lengua es inmenso y en continuo movimiento, por eso un diccionario puede recoger sólo una parte de este léxico, una selección basada en

distintos criterios, en las necesidades específicas de los lectores. En el diccionario no se recogen todos los sentidos posibles de las palabras, sino solamente, como mencionamos antes, los fijados por el uso.

Muchos de los artículos lexicográficos están formados por más de una acepción. En la tradición lexicográfica española, la ordenación de las acepciones se hace según el criterio etimológico; de este modo, la primera acepción de una palabra es la que es más próxima al sentido del étimo; luego siguen las acepciones según el criterio de la frecuencia de uso, primero las acepciones sin marcas de otro tipo, y después las acepciones marcadas en este orden (DRAE, 2001: XLVI): acepciones con marcas correspondientes a niveles de lengua o registros de habla, marcas técnicas, marcas geográficas, marcas cronológicas. Cuando existen acepciones que incluyen marcas correspondientes a la intención del hablante o a su valoración con respecto al mensaje, esas acepciones no tienen una colocación fija, aunque tienden a posponerse a las que cuentan con marcación.

El diccionario representa una descripción del léxico donde se estudian las palabras y responde a una finalidad práctica, la de aclarar las dudas acerca de las palabras, ofreciendo el máximo de información relevante, y también, es necesario para el desarrollo intelectual de cada persona. Las dudas con las que se puede enfrentar el lector pueden ser dudas, principalmente, de descodificación o interpretación, cuando el usuario conoce la palabra, y aquí nos referimos a su realización fónica u ortográfica, pero desconoce lo que significa. Para solucionar este tipo de dudas sirven los diccionarios alfabéticos, de tipo semasiológico (de la palabra a la idea o del significante al significado). Igualmente, puede haber dudas de codificación o expresión, cuando el usuario no logra encontrar la palabra idónea para expresar dicha idea. En este caso, el usuario tiene que recurrir a los diccionarios ideológicos, de tipo onomasiológico (de la idea a la palabra o del significado al significante). Ahora bien, éstos no son los únicos tipos de dudas que puede resolver el diccionario. Debido a su estructura, puede aclarar también dudas referentes a la etimología, al desarrollo histórico de las palabras, al comportamiento de cada palabra en la constitución de unidades superiores, etc.

Pero ningún diccionario puede resolver todas las dudas que se puedan presentar al hablante, sino solamente aquellas para las que ha sido elaborado. Todo diccionario posee metas y fines específicos que, citando a P. Dapena, se pueden reducir a cuatro fundamentales (P. Dapena, 2002: 37): a) traducir de una lengua a otra (para esto sirven,

principalmente, los diccionarios bilingües); b) descifrar una terminología o vocabulario especial; c) dominar los medios de expresión que ofrece la lengua común; d) aumentar los conocimientos sobre un determinado campo del saber humano. La intención de cualquier lexicógrafo o diccionario es que sus definiciones sean comprendidas con facilidad por los usuarios.

La ordenación de las entradas en un diccionario puede ser de varios tipos. La más general y la más adecuada que tiene fines prácticos y no afecta el contenido científico de la obra, es la *alfabética* (DRAE, VOX, CLAVE, DEX); hay también otras, como por ejemplo la *ordenación ideológica*, *la ordenación alfabética inversa*, *estadísticas*, etc. Esa ordenación alfabética responde a unas necesidades de tipo práctico (debido a la facilidad y rapidez en encontrar la palabra buscada, etc.), es decir, es arbitraria y convencional.

Una de las características más importantes de un diccionario general la representa su *autosuficiencia*, esto es que las palabras utilizadas en su microestructura aparecen todas como entradas en su macroestructura.

El ejemplo es un complemento de la definición, ayuda a entender mejor la explicación por ilustrar el contexto en el que se emplea dicha palabra. Hay diccionarios (como el DRAE) que presentan ejemplos inventados por el propio lexicógrafo. Este tipo de ejemplos sirven no para autorizar, sino son útiles para los lectores en vistas de aclarar o contextualizar lo dicho. En cambio, el DEX de la lengua rumana no ofrece ningún tipo de ejemplificación.

Todo diccionario está organizado por dos partes fundamentales: una *macroestructura*, formada por las entradas que están ordenadas conforme con el criterio adoptado, y una *microestructura*, compuesta por las informaciones ofrecidas dentro de cada artículo lexicográfico.

Cuando las entradas vienen representadas por palabras flexivas o variables, el diccionario las representa bajo una forma única que se llama *lema* (ese lema engloba todas las variantes flexivas). Al lado de las entradas propiamente dichas, que son aquellas que representan el objeto de cada artículo lexicográfico, hay también subentradas (P. Dapena, 2002: 136) que pertenecen a la microestructura del diccionario, dentro de las informaciones ofrecidas en el interior de cada artículo lexicográfico. En la tradición hispánica, en la práctica lexicográfica, las expresiones fijas (o entradas

complejas) se consideran como subentradas dentro del diccionario y son tratadas dentro del artículo correspondiente a una de las palabras que las componen, mientras que las letras, las palabras gramaticales, los prefijos, etc. son considerados como entradas.

El enunciado o artículo lexicográfico, que es el estudio de cada una de las palabras entrada que componen el diccionario, representa la razón de ser y la base de todo diccionario. La microestructura, como mencionábamos antes, viene formada por el contenido y la organización de los artículos lexicográficos.

El artículo lexicográfico tiene como meta poner a disposición de los lectores una serie de informaciones referentes a la palabra o unidad léxica estudiada, sobre todo desde el punto de vista semántico. A su vez, está compuesto de dos partes principales imprescindibles: la *parte enunciativa*, denominada también *enunciado* o *encabezamiento*, constituida por la palabra entrada, su ortografía, y la *parte informativa*, que se denomina *cuerpo* o *desarrollo del artículo*, que contiene información referente a la pronunciación, etimología, categorización, significado de la unidad léxica en cuestión.

El artículo lexicográfico es un texto de carácter metalingüístico: contiene un conjunto de informaciones acerca de diferentes aspectos de las unidades lingüísticas que forman una lengua. De este modo, la macroestructura del diccionario, las entradas del mismo, representa la lengua utilizada en uso metalingüístico, y la microestructura del diccionario viene representada por las informaciones contenidas en las definiciones, que son verdaderos enunciados metalingüísticos.

Hay autores (P. Dapena, 2002: 242) que han dicho que el artículo lexicográfico no es otra cosa que una oración cuyo sujeto es la entrada, y el predicado o predicados representan cada una de las informaciones registradas en dicho artículo. Porto Dapena no está de acuerdo con esta afirmación porque el sujeto se hallaría totalmente desligado del predicado, porque los dos constituyen unidades tonales independientes y, a veces, el predicado no consta de un verbo concordado con dicho sujeto. Este autor se muestra partidario de considerar el artículo lexicográfico como enunciado metalingüístico especial, constituido por dos elementos: un componente temático (la entrada), junto a una serie de componentes remáticos (cada una de las informaciones contenidas en el artículo, las definiciones, características, uso, funcionamiento de la entrada).

La categoría de los diccionarios generales se dirige al hablante medio, especializado o no especializado en cierto dominio, que quiere descodificar el significado de una unidad léxica para una comunicación adecuada. Por eso, las palabras-entrada, así como las informaciones incluidas en ese tipo de diccionarios, tienen que adecuarse al criterio de la generalidad de uso de la palabra, el de la accesibilidad del significado para el lector medio y el de la diversidad de los lectores a los que se dirigen esos instrumentos, sin hacer caso omiso de los elementos semánticos.

Las definiciones lexicográficas pueden incluir elementos del léxico común (LC) o del léxico especializado (LE). Los elementos que pertenecen al léxico especializado optimizan y facilitan el acceso de los hablantes generales a las unidades lingüísticas de ciertas áreas especializadas.

El diccionario es el espejo de la sociedad. La definición es la parte central de cualquier diccionario. Normalmente, el lector recurre al diccionario en búsqueda de una palabra desconocida para descodificar su significado. Por eso, el trabajo del lexicógrafo en la elaboración de las definiciones es muy difícil porque siempre tiene que buscar definiciones adecuadas y coherentes con el contenido del diccionario. En palabras de Seco (1978: 223)

“La definición es, a la vez que la médula del artículo lexicográfico, la tarea más ardua que le toca al lexicógrafo, tarea cuya delicadeza, cuya complejidad y cuya aspereza reconocen no sólo los oficiales de este arte, sino los lingüistas todos y los pensadores”.

Los diccionarios tienen un carácter descriptivo que reflejan el uso de las palabras y ofrecen una lectura social del significado para el lector. Representan el sistema léxico general (léxico común y léxico especializado) y su uso en el habla o en distintos textos con distintos grados de especialización (lengua común, lenguas especializadas, manuales, periódicos, etc.). La definición es la respuesta a la necesidad social de hacerse entender. Esos diccionarios no son normativos sino más bien tienen una meta educativa, indican el significado y la correcta escritura y utilización de una palabra. Desempeñan también el papel de formalizar la comunicación.

La definición es una actividad interdisciplinaria que surgió como consecuencia de la necesidad de hacerse entender, poder comunicar de una manera eficaz y ser entendido. Cualquier definición supone una equivalencia semántica que permita al hablante entender y explicar en distintas maneras el contenido de la palabra.

*Definiția este o analiză sau o descriere a sensului unei unități, pe baza căreia se poate identifica referentul și se pot construi mesaje lingvistice corecte*¹. (BiduVranceanu, 2000: 15)

Una definición es eficaz cuando los componentes principales se pueden descodificar fácilmente y son relevantes para conocer el significado (especializado o no especializado).

No existe una relación proporcional entre el carácter accesible de una definición y su eficacia. Una definición lexicográfica con carácter demasiado general no es eficaz porque los componentes descriptivos y funcionales no son indicados y por lo tanto, la descodificación no se puede realizar integralmente.

Podemos concluir que el éxito de un diccionario viene determinado por la cantidad y calidad de la información, su unidad, coherencia y homogeneidad.

Bibliografía

- ABAD NEBOT, F. (2001): *Cuestiones de lexicología y lexicografía*, Ed. UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Madrid.
- BIDU-VRÂNCEANU, A. (coord.) (2000): *Lexiccomun, lexicspecializat*, Editura Universității din București, București.
- BIDU-VRÂNCEANU, A. (2007), *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, Editura Universității din București, București.
- CABRÉ, M.T. (1999): *Terminology. Theory, methods and applications*, Ed. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam Philadelphia.
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M., (2006): *El diccionario de lengua y el conocimiento especializado en la sociedad actual*, Universidad de Jaén, Jaén.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H (1991): «Sobre el concepto de “acepción”: revisiones y propuestas», *Voz y Letra*, Revista de filología II-1, págs. 127-141.
- MEDINA GUERRA, A. M. (2003): *Lexicografía española*, Ed. Ariel Lingüística, Barcelona.
- PORTO DAPENA, J.Á. (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Ed. Arco/Libros, Madrid.
- SECO, M. (1978): “Problemas formales de la definición lexicográfica” en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, 2, Universidad de Oviedo, Oviedo.

¹ “La definición es un análisis, una descripción del significado de una unidad a través de la cual se puede identificar el referente y construir mensajes lingüísticos correctos”. (n. t.)

Diccionarios

DEX (1998): *Dicționarulexpliativ al limbiiromâne*, Editura Univers Enciclopedic, București.

DRAE (2001): *Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición*, 2 tomos, Real Academia Española, Ed. Espasa Calpe, Madrid.

VOX (2007): *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá de Henares, Vox-Biblograf S.A., Barcelona.

**Quelques réflexions sur les mots abrégés
en français et en tchèque.
Les particularités des mots tronqués dans les deux langues**

Radka FRIDRICHOVA
Université de Hradec Králové

Abstract

This aim focuses on the current trend of the use of clipping or abbreviation of words in contemporaries French and Czech. Our objective here is to definite the word abbreviation in these two languages and then to describe the nature of the words that are formed when clipped, by mentioning their characteristics and explaining the particularity of these words in Czech and French when used. While the French language knows the term "truncation", the Czech language avoids this name – "tronkace". Finally we mention the differences between the clipped words in Czech and French and we analyze these results. In general, it is possible to say that the French is a language often used clipping, not only in oral, which is rather the case of the Czech language, but also in writing. This last area addressed – the writing is at the Czech shyness, at least for now.

Key words

clipping, abbreviation, clipped words, truncated words, resuffixation

1. Introduction

Je vous en supplie. Ne les estropiez plus. Un mot souffre quand on le diminue, quand on l'ampute, de la même façon qu'un arbre, un être humain, un animal. Vous coupez la queue des mots et leur infligez une misérable prothèse. C'est comme si vous dépossédiez un paon de sa queue, justement, une mariée de sa traîne, un train de ses wagons, un vaisseau de son sillage, un homme ou une femme de ses jambes [...]. (Berger 1994 : 190).

Par ces mots, le héros du roman *Immobile dans le courant du fleuve* exprime sa préoccupation des apocopes employées par sa copine Faustine – nées par l'enlèvement d'un ou de plusieurs phonèmes ou d'une ou de plusieurs syllabes à la fin des mots d'origine, c'est-à-dire, par la coupure de leur queue – c'est alors un des sujets de notre communication.

L'objectif de cet article est de présenter le phénomène mentionné ci-dessus. Il s'agit de l'apocope qui fait partie d'un procédé

de formation de mots plus général – la troncation. Nous nous apercevons de sa nature et de sa caractéristique en français, qui puise essentiellement dans notre recherche doctorale terminée en septembre 2012, ainsi qu'en tchèque.

2. Généralités – les milieux linguistiques français et tchèque

Avant de nous pencher dans une présentation plus précise concernant la troncation, nous trouvons nécessaire d'aborder aussi le terme général, celui de l'abréviation, ayant une compréhension différente dans les deux milieux traités – tchèque et français.

En ce qui concerne le côté français, l'abréviation se révèle en tant que terme général pour définir tous les mots qui naissent par un abrègement. Les *truncations* font alors partie de ce procédé et il ne faut pas les confondre avec d'autres processus de formation des mots par abréviation – *sigles*, *abréviations graphiques* et *acronymes* – tous récapitulés dans le tableau n° 1 (cf. Fridrichová 2012 : 30).

Tableau n° 1 Lieu et procédés de création des abrégés

	<i>Lieu de création</i>	<i>Procédés de création de mots nouveaux par l'abréviation</i>		
		procédé d'abrègement	acronymie	siglaison
<i>Résultats des procédés de création</i>	<i>oral</i>	<u>troncation</u>		
	<i>écrit</i>	<u>abréviations</u> (graphiques)	<u>acronymes</u>	<u>sigles</u> , <u>acronymes</u>

En observant le tableau, nous remarquons que trois procédés mènent à quatre types de création : le procédé d'abrègement au sens plus général conduit à la troncation et aux abréviations graphiques (en respectant le lieu de création), l'acronymie forme les acronymes, et la siglaison donne naissance aux sigles et aux acronymes. À ce propos, il faut souligner que le linguiste Jean-Pierre Lacroux utilise d'ailleurs le mot « acronymisation » qui porte sur le mode de lecture, contrairement à la siglaison qui porte sur la formation car, d'après lui, un acronyme peut être obtenu par la siglaison, il est alors « acronymisé » comme pour l'*ONU* (formé des initiales mais prononcé comme un mot ordinaire). Lacroux appelle également ce type de sigles *sigle acronymique* (Lacroux 2008: 138).

Pour résumé, l'**abréviation** au sens restreint n'est alors qu'un raccourcissement graphique, le **sigle** est un abrégé graphique (aux lettres initiales) qui se produit en même temps à l'oral (les initiales

sont épelées), l'**acronyme** désigne un ensemble de mots réduits aux initiales ou aux premières lettres prononcées comme un mot commun. Enfin, **la troncation** est un abrégé oral enlevant des phonèmes au début ou à la fin d'un mot qui se manifeste également à l'écrit. Étymologiquement, le mot troncation est un « *emprunt au latin *truncare** » dérivé de *truncus* (*tronc*) signifiant amputer, éplucher, raccourcir (*Dictionnaire étymologique et historique* 1996 : 801) et elle a été attestée pour la première fois en 1495 (Rey 2010 : 2370). Aujourd'hui, elle est aussi connue en linguistique sous termes de – *mots tronqués* ou *troncats* (cf. Gorcy 2000 : 179).

Comme nous avons déjà mentionné ci-dessus, la troncation distingue en elle-même deux procédés d'abrègement. L'un est appelé **apocope**, c'est un retranchement de phonèmes à la finale (du grec *apokopê* = *retranchement* en français) et l'autre porte le nom de l'**aphérèse**, un retranchement de phonèmes à l'initiale (*aphairésis* = action d'enlever). Néanmoins, certains linguistes parlent du retranchement de syllabes. Nous ne sommes pas d'accord avec cette affirmation, car le découpage syllabique ne correspond pas toujours aux abrégés (cf. *prof/fes/seur* > *prof*, *fa/cul/té* > *fac*) et c'est pourquoi nous évitons cette dénomination. Au contraire, la compréhension syllabique pourrait être tout à fait correcte dans le cas de *phi/lo/so/phié* > *philo*. Pourtant, nous privilégions d'employer notre explication de phonèmes.

Quant au milieu linguistique tchèque, la définition des abréviations est différente. Notre présentation simplifiée dans le tableau récapitulatif n° 2 provient de la publication *Jazykové zkratky v češtině* de Josef Hrbáček (1979: 54–59) – un ouvrage principal dans le domaine des abrégés.

Tableau n° 2 Compréhension des abréviations en tchèque

Abréviations graphiques
◦ figées : <i>sl.</i> < <i>slečna</i> = « mademoiselle »
◦ non-figées/individuelles
Abréviations grapho-phoniques
◦ non-lexicales (<i>OSN</i> = « ONU », <i>ČT</i>)
◦ semi-lexicales (<i>AMU</i>)
Abréviations lexicales
◦ <i>zkratková slova</i> (mots abrégatifs) (<i>Čedok</i>)
◦ <i>zkrácená slova</i> (mots abrégés) (<i>Katka</i> , <i>kilo</i>)

Vu du tableau, la troncation – le phénomène étudié ici, appartient aux abréviations lexicales. Les abréviations graphiques portent le même terme qu'en français. La seule différence que nous remarquons est que celles-ci se regroupent dans le contexte tchèque en deux catégories, figés (lexicalisés, reconnus par les dictionnaires généraux, couramment employés par le grand public) et non-figés (formés par des individus, donc non-lexicalisés). Ensuite, les abréviations grapho-phoniques correspondent aux sigles ou acronymes et les mots abrégés contiennent également les acronymes dans le sens du terme français.

Le mot *troncation* qui se traduit en tchèque comme « tronkace » – le terme absolument acceptable – ne se révèle pas dans le milieu linguistique tchèque. Pour illustrer, Vladimír Šmilauer (1971 : 16) utilise l'appellation « *mechanické krácení* » (raccourcissement mécanique) et Miloš Dokulil (1986 : 523) « *zkráceniny* » (les raccourcis, les abrégés) ou « *useknutá slova* » (mots coupés) nés par « *odpojením koncových nebo počátečních slabik slova* » (retranchement des **syllabes** initiales ou finales d'un mot). Ici encore, les linguistes tchèques parlent de syllabes et non de **phonèmes**.

3. Troncation en français

La troncation affecte dans la langue française le plus souvent les **substantifs** (*conf* < *conférence*, *récré* < *récréation*, *appli* < *application*, *combi* < *combinaison*, *conso* < *consommation*, *mozza* < *mozzarella*, *hélico* < *hélicoptère*, *périf/périph* < *périphérique*, etc.) et les **adjectifs** (*sympa* < *sympathique*, *impec* < *impeccable*, *bio* < *biologique*, *hebdo* < *hebdomadaire*, *indé* < *indépendant*, etc.) La troncation de noms propres est aussi fréquente (cf. Fridrichová, 2012 : 192) : *Hitchcock* > *Hitch*, *Nicolas* > *Nico*, *Samuel* > *Sam*, *Trocadéro* > *Troca*, *République* > *Répu*, *Dominique* > *Domi*, *Dom*, *Sarkozy* > *Sarko*, *Ségolène* > *Ségo* etc.).

En outre, les troncats peuvent être accompagnés par d'autres procédés formatifs tels que le verlan, la resuffixation ou le redoublement (hypocoristique). Le **verlan** est une forme d'argot en français consistant en l'inversion des syllabes d'un lexème. La linguiste Vivienne Méla (1991 : 73) le définit ainsi : « *la langue miroir dans laquelle se reflètent les multiples tensions de la société, la diversité des références des verlanisants* ». Ces formes verlanisées s'accompagnent souvent de troncation et appartiennent par leur nature au registre familier, voire argotique.

À titre d'exemples, voici quelques de ces créations : (*chemin de fer métropolitain*) *mé*tro > *tromé* > *trom*, *américain* > *ricain* > *cainri*, *frère* > *reuf* > *reuf* ou *copain* > *painco* > *painc* (cf. Goudaillier 2001 : 28).

La **resuffixation** est aussi un procédé de formation assez fréquent s'ajoutant aux troncations. Le suffixe le plus courant est celui de « **-o** » (*apéritif* > *apéro*, *prolétaire* > *prolo*). D'autres le suivent : « **-ot** » (*frère* > *frérot*) avec une connotation populaire/argotique, ou « **-ar** », « **-oche** », « **-lo** », « **-os** » avec une connotation familière : *matériel* > *matos*, *valise* > *valoche*, *américain* > *amerlo*, *cinéma* > *cinoche*, *télévision* > *téloche* (Riegel 1994 : 552). Goudaillier l'appelle « *procédé formel typiquement argotique* » en rappelant d'autres suffixes « **-ard** », « **-asse** » (2001 : 28).

Le **redoublement** ou la **réduplication** consiste en une répétition des bases formatives (sons, syllabes, morphèmes, parties de mots, *etc.*) et en français, se révèle principalement dans le langage des enfants. Selon Jean-Pierre Goudaillier (2001 : 27–28) :

[...] le redoublement hypocoristique est un procédé formel de formation des mots qui relève essentiellement de la fonction ludique du langage, d'où son usage particulièrement fréquent chez l'enfant lors de l'acquisition d'une langue (apprentissage par répétition ludique).

Au niveau de la troncation, nous pouvons distinguer 1) l'aphérèse redoublée : *prison* > *zon* > *zonzon*, *enfant* > *fan* > *fanfan*, *voiture* > *ture* > *tuture*, 2) apocope redoublée : *auto* > *toto*, *nourrice* > *nou* > *nounou* et 3) l'apocope et l'aphérèse (appelées une double troncation cf. Tournier 2009 : 346) redoublées : *indicateur* > *indic* > *dic* > *dicdic*. Le redoublement affecte aussi les noms propres : *Laurent* > *Lolo*, *Rémi* > *Mimi*.

Une dernière forme spécifique en titre des troncats est l'**ultra-abrègement** suivi d'un redoublement – d'ailleurs, dénomination employée par Georges Molinié dans son livre *Le français moderne* (1991 : 58) – *communiste* > *coco*. Ici, soulignons que le vocable *coco* peut être un abrégé redoublé de *cocaïne* comme le rappelle dans son mémoire Laurent Canal (2011 : 35).

4. Troncation en tchèque

Selon le collectif de *Lingea* (2008 : 121), la troncation affecte principalement les noms propres, en particulier les prénoms : *Jiřina* > *Řina*, *Alžběta* > *Běta*, *Magdaléna* > *Magda*, *Léna*, ensuite les noms

commerciaux : **Keramika** > *Kera*, **Prefabrikáty** > *Prefa*, etc., et puis les noms communs – pour la plupart des cas – internationaux (les traductions françaises sont mises entre parenthèses) : **limonáda** > *limo* (limonade), **fotografie** > *foto* (photographie), **čokoláda** > *čoko* (chocolat), **informace** > *info* (information), **linoleum** > *lino* (linoléum).

D'autres parties du discours sont également présentes avec plus ou moins grande fréquence. Parmi les adjectifs, nous pouvons citer **senzační** > *senza*, **bezvadný** > *bezva* (les deux dans le sens de super), **nealkoholický nápoj** > *nealko* (boisson non-alcoolisée) – il s'agit d'une troncation d'un adjectif avec une ellipse, ensuite substantivée). Les adverbes peuvent être représentés par : **v pohodě** > *v poho* (c'est ok), **bezvadně** > *bezva* (super), les verbes par : (to) **nevadí** > *neva* (ça ne fait rien), **nekecej** > *neke* (sans blague), (*my to*) **vydržíme** > *vydr* (on tiendra le coup) et puis les particules de réponses/de salutations sont aussi fréquentes : **děkuju** (merci) > *kuju*, **ahoj** (salut) > *hoj*, **nashledanou** (au revoir) > *nashle*.

Le redoublement après une troncation – forme très féconde dans le langage des enfants français – est en tchèque assez rare, et ne touche que des noms propres, plus particulièrement des prénoms, comme le souligne Zdeňka Schejbalová : **Dagmar** > *Dáda*, **Jarmila**, **Jana** > *Jája*, **Anna** > *Nána* (cf. 2009 : 267). En revanche, dans le langage des enfants en tchèque, la simple troncation est nombreuse : **po spaní** (après avoir dormi) > *po spa*, **po obědě** (après avoir déjeuné) > *po o*.

Or, dans la langue tchèque, la troncation est fréquemment accompagnée d'une resuffixation et/ou d'un changement phonique, de nouveau, affectant des noms prénoms, avec les suffixes tels que : « -a », « -ek », « -ouš », « -ík » qui donnent naissance à ce genre de prénoms : **Vladimír** → *Vlád'a*, **Miroslav** → *Mirek*, **Vlastimil** → *Vlastík*, **Vlasta**, **Jaroslav** → *Jarouš*, **Jardík**, ou d'autres noms propres (souvent des toponymes ou chrématonymes) suivis de « -ák », « -áč », « -ka » avec/sans ellipse : **Václavské náměstí** > *Václavák*, **Staroměstské náměstí** > *Staromák*, **Hlavní nádraží** > *Hlavák*, **Máchovo jezero** > *Mácháč*, **Průmyslová škola** > *Průmyslovka*, **Dopravní škola** > *Dopravka*.

Miloš Dokulil (1962 : 25) indique que si la troncation suivie d'une resuffixation touche les noms communs, ces derniers appartiennent communément au registre argotique : **učitelka** (enseignante) > *uča*, **svačina** (collation) > *sváča*, **cigareta** (cigarette)

> *retka*, *limonáda* (limonade) > *limča*, *maminka/máma* (maman) > *mamča*, *tatínek/táta* (papa) > *tařka*, Hrbáček (1979 : 58) étant du même avis ajoute : „*většina zkrácených slov má slangový charakter nebo jsou to hypokoristika*“, cela veut signifier que la majorité des troncats en tchèque sont d'origine argotique ou hypocoristique, sauf les abrégés internationaux : *kilo*, *metro*, *foto*.

5. En guise de conclusion

Pour conclure ce bref aperçu des abrégés et plus précisément des vocables tronqués en français et en tchèque, nous aimerions résumer et souligner les traits caractéristiques de ces derniers dans les deux langues.

La nature des mots tronqués est différente dans les deux langues analysées. La troncation est dans la langue française un procédé qui est en général très fréquent. Nous osons dire que tous les substantifs et adjectifs qui ont plus de trois syllabes peuvent être raccourcis – le plus souvent, cela se produit par une simple apocope. Les lexèmes nés par le phénomène en question appartiennent au langage familier mais il y a également des usages courants (*auto*, *cinéma*, *méto*, *vélo*, *pneu*). En revanche, dans l'argot ce sont le verlan ou la resuffixation qui accompagnent la troncation. Le redoublement se produit habituellement dans le langage enfantin. D'une manière générale, c'est un processus très répandu qui se répercute non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit grâce aux médias qui n'évitent pas cette forme de création de mots nouveaux.

Quant à la langue tchèque, l'abréviation par troncation apparaît en règle générale dans le registre argotique ou familier et c'est une forme plutôt orale. Sa fréquence est moins importante par rapport au français et elle touche pour la plupart les noms propres. Contrairement au français, la reduplication est moins nombreuse et ce sont la resuffixation et/ou la dérivation et/ou le changement phonique dont la présence augmente dans cette langue slave.

Pour terminer, il est intéressant de trouver des traits communs entre les deux langues et le phénomène étudié. À savoir, la dénomination de la fameuse entreprise *Mc Donald's* trouve ses raccourcis dans les deux langues, en français, on parle de *McDo/Macdo*, il s'agit d'une apocope, tandis qu'en tchèque on emploie *Mekáč*, alors une apocope suivie de la resuffixation « -áč » et d'un changement phonique. Il en résulte que le sujet traité dans cette communication est considérablement vivant et mérite d'être analysé

également dans d'autres langues permettant sa production pour se rendre compte de l'évolution de nos discours dans un sens contrastif.

Bibliographie

- Canal, L. (2011). *L'argot et le verlan en classe de FLE/S*, mémoire de Master. Perpignan.
- Dokulil, M. (1962). *Tvoření slov v češtině I. Teorie odvozování slov*. Praha : Nakladatelství československé akademie věd.
- Dokulil, M. (1986). *Mluvnice češtiny*. Praha : Academia.
- Fridrichová, R. (2012). *La troncation en tant que procédé d'abréviation de mots et sa perception dans le français contemporain*. Olomouc : Nakladatelství UPOL.
- Gorcy, G. (2000). "La mode de l'abréviation et de la troncation verbale en français contemporain." *Communication de Monsieur Gérard Gorcy*.
- Goudailler, J.-P. (2001). *Comment tu tchatches*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Grepl, M., et al. (2003). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny.
- Havránek, B. et Jedlička, A. (1988). *Česká mluvnice*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.
- Helcl, M. (1949). "Zkratková slova." *Naše řeč*, 32, pp. 161–170.
- Hrbáček, J. (1972). "Zkratky a tvoření slov." *Naše řeč*, 55, pp. 124–130.
- Hrbáček, J. (1979). *Jazykové zkratky v češtině*. Praha : Univerzita Karlova.
- Karlík, P., et al. (2002). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny.
- Kolektiv autorů. (2008). *Pravidla českého pravopisu*. Brno : Lingea.
- Lacroux, J.P. (2008). *Orthotypographie*. Paris : Quintette.
- Molinié, G. (1991). *Le français moderne*. Paris : PUF.
- Prouvost, J. et Sablayrolles, J.-F. (2003). *Les néologismes, Que sais-je ?*. Paris : PUF.
- Rey, A., et al. (2010). *Dictionnaire Historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Riegel M. et al. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Sedláček, M. (1984). "Jazykové zkratky v češtině." *Naše řeč*, 67, pp. 203–207.
- Schejbalová, Z. (2009). "Réduplication en tant que procédé formatif en tchèque et en français." *Standard et périphérie de la langue*. Lodz-Lask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM, 265–281.
- Šmilauer, V. (1972). *Nauka o českém jazyku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.
- Tournier, N. et Tournier, J. (2009). *Dictionnaire de la lexicologie française*. Paris : Ellipses.

Terminologia arhitecturii în raport cu limba comună

Bianca GEMAN

Universitatea Tehnică de Construcții București

Abstract

La terminologie de l'architecture est d'un grand intérêt pour les diverses catégories d'un public plus ou moins spécialisés, ce qui facilite la relation entre le langage de l'architecture et de la langue générale. Beaucoup de termes, qui sont largement utilisés dans les médias et dans la langue générale, donnent l'impression que leur sens spécialisé est facile à décoder, mais ce n'est pas toujours vrai. La relation entre le langage de l'architecture et la langue générale est complexe, aux multiples facettes et avec des résultats qui sont importantes et pertinentes pour le langage de l'architecture.

Cuvinte cheie

lexic specializat, emițător și receptor, limbajul arhitecturii, limba comună.

Sintagmele *lexic comun/lexic specializat* și *mișcarea lexicului specializat*, desemnează o diversitate a formelor de extindere a termenilor specializați în limba comună. Termenii consacrați pentru acest transfer sunt “democratizarea cunoștințelor” sau “laicizarea științelor”. Fenomenele lingvistice rezultate sunt *determinologizarea*, *vulgarizarea* sau *banalizarea termenilor* sau o *dinamică lexico-semantică*. Unitatea și diversitatea sunt caracteristici ale lexicului specializat în raport cu lexicul comun.

Limbajul arhitecturii este un limbaj specializat, având propriile sale particularități, cu o mare deschidere către tipuri variate de public, cu grade de specializare diferite. Explicarea termenilor este absolut necesară și se poate realiza prin mai multe metode: fie cu ajutorul dicționarului, unde se precizează definiția termenului specializat, fie prin prezența mărcii diastatice din dicționar, care încadrează termenul respectiv într-un anumit domeniu științific, fie prin analiza unor structuri sintagmatice, a căror analiză contribuie la decodarea sensului specializat.

În funcție de relațiile ce se stabilesc între *limbajul arhitecturii* și *limba comună*, se pot delimita clase de termeni și se poate arăta dinamica sensului acestora. Delimitările contextuale, de tip sintagmă,

contribuie la caracterizarea acestei dinamici.

Schimbul de termeni dintre *limbajul arhitecturii* și *limba comună* furnizează date importante, referitoare la aspecte ale vulgarizării la nivelul limbajului analizat.

În această prezentare ne vom opri doar la unul din aspectele raportului *limbajului arhitecturii-limbă comună* și anume la modul în care *limba comună* contribuie la precizarea sensului unor termeni din *arhitectură*, înregistrați de dicționare, dar insuficient clarificați, iar pe de altă parte, la impunerea unor termeni de *arhitectură*, ignorați de dicționare prin intermediul textelor de presă.

Determinologizarea este interpretată în sens larg ca “diluția” sensului specializat care însoțește orice trecere a unui termen în limba comună. Gradul de determinologizare depinde de mai mulți factori. Determinologizarea este mai mică (parțială) în cazul unor termeni tehnici care au fost asimilați de lexicul comun, precum ACOPERIȘ, BOLTĂ, MEDALION. Frecvența termenilor respectivi și identificarea unui referent concret accesibil facilitează asimilarea termenului și păstrarea nodului dur al sensului specializat cu valoarea lui denotativă.

ACOPERIȘ care desemnează “ansamblul elementelor ce constituie partea superioară a unei construcții, destinat să închidă spațiile de dedesubt și să le protejeze de intemperii” este hiperonim pentru sintagmele hiponimice desemnând “diferite tipuri de ACOPERIȘURI: ACOPERIȘ ÎN PUPITRU, ~ÎN DOUĂ APE, ~ÎN PATRU APE, ~MANSARDAT, ~ÎN TERASĂ, ~ARTICULAT”. Exprimarea care reia în sintagmele hiponimice hiperonimul, este susținută și de definiții. De exemplu, în definiția hiponimului ACOPERIȘ ÎN PUPITRU din *Dicționarul de artă*, se specifică relația cu hiperonimul: “acoperiș cu o singură pantă”.

BOLTĂ desemnează fie s.1- “zidărie sau construcție cu partea superioară arcuită în formă de semicerc sau numai bombată în sus”, fie s.2 - “încăpere, gang sau galerie subterană cu tavanul arcuit” fie s.3 - “construcție de lemn sau de vergele de fier în formă de arc, care servește de sprijin plantelor agățătoare”. Distanța semantică dintre sensurile termenului BOLTĂ, este mică, distincția realizându-se numai contextual.

MEDALION este un termen utilizat în diverse limbaje de specialitate, prin particularizarea, în funcție de domeniu, a unui sens abstract din LC:

s.1 - “bijuterie de formă rotundă sau ovală, care încadrează sau închide între două capace o fotografie, o pictură, o șuviță de păr

etc. și care se poartă de obicei la gât”.

s.2 - “element decorativ de formă circulară sau ovală, folosit în arhitectură, mobilier etc. și cuprinzând un basorelief, o inscripție, un portret etc”.

s.3 - “scriere literară în proză de mici dimensiuni, pe o anumită temă, în care sunt schițate trăsăturile fundamentale ale vieții și operei unei personalități, adesea urmată de exemplificări din opera acesteia.”

Termenul ORNAMENTICĂ, are ca punct de plecare LC, primul sens furnizat de DEXI este “mod specific unui popor sau unui stil de a concepe și a dispune ornamentele în arhitectură și în arta aplicată”, după care s-a evidențiat în diverse limbaje de specialitate în care este folosit, precum în domeniul muzical, “totalitatea sunetelor care împodobesc linia melodică inițială.”

Banalizarea termenilor științifici, este înțeleasă ca utilizare figurată (metaforică) a unui termen, cu o “deviație” semantică care duce nu numai la determinologizare în grad maxim, ci și la dezvoltarea unor sensuri noi, conotative. Aceste sensuri reprezintă o reală extindere și asimilare a termenului în lexicul comun. Sensul conotativ rezultat este condiționat de apariția în alte contexte, specifice și repetabile, care îl impun prin frecvența în comunicarea obișnuită. În timp, valoarea conotativă se poate estompa, tot așa cum relația cu sensul specializat de la care s-a pornit nu mai este stabilită explicit în numeroase cazuri.

Acest fenomen, reprezentativ în limba română actuală, a fost studiat sub numele de *dinamică lexico-semantică* (Bidu-Vrănceanu 1993, 2003; Stoichițoiu-Ichim 2001, 2006). Din exemplele numeroase reținem câteva înregistrate de noile ediții ale dicționarilor: MODELAREA unui caracter față de MODELAREA unui material, A SĂPA urme adânci față de A SĂPA în piatră, în lemn, CORPURILE COMPONENTE ale unui ansamblu de clădiri față de FORȚELE COMPONENTE (forțe care produc asupra unui corp același efect ca o singură forță, numită rezultantă). Rezultă o întrebare asupra cunoașterii de către vorbitori a sensului specializat. În același timp, sensurile conotative impuse în limba comună nu se justifică printr-o importanță mai mare a domeniului și nici printr-un interes deosebit pentru termenii respectivi. Analogia care stă la baza noului sens este evidentă într-o măsură mai mare sau mai mică, asigurând în grade diferite funcția de comunicare și pe cea expresivă a limbii. Dinamica lexico-semantică este interesată de acest tip de relație a LS cu LC.

Extinderea conceptelor se manifestă la nivel lexical prin adăugarea la termenii respectivi a unor determinanți specifici domeniului spre care se produce respectiva extindere. Un exemplu edificator este cel al termenului TURN, care a început să migreze și spre alte domenii. Cea mai notabilă manifestare a acestei tendințe de expansiune și imersiune în alte limbaje de specialitate este concretizată în utilizarea termenului în discuție în diverse sintagme în care se află pe poziția de determinant: TURN DE RĂCIRE = “construcție din lemn, beton armat etc., în interiorul căreia se realizează răcirea cu aer (până la o temperatură apropiată de cea atmosferică) a apei care circulă într-o instalație industrială”. TURN DE SONDĂ (sau AL SONDEI) = “turlă de sondă”. (miner.) TURN DE EXTRACȚIE = “construcție de suprafață situată deasupra gurii unui puț de mină și în care se găsesc organele de ghidare a cablurilor instalațiilor de transport din puț și platformele pentru încărcarea și descărcarea coliviilor”. TURN DE SĂPARE = “instalație provizorie de suprafață, montată în vederea săpării unui puț de mină, prevăzută cu dispozitivele necesare de antrenare și de ghidare a cablurilor care fac legătura dintre trolul de manevră și instalațiile mobile din interiorul puțului”. TURN DE APĂ = “castel de apă”. (av.) TURN DE CONTROL = “construcție foarte înaltă, dominând un aeroport, din care se dirijează zborurile aeronavelor”. TURN DE FILDEȘ (sau DE IVORIU), se spune pentru “a arăta izolarea de viață, de realitățile înconjurătoare a unui scriitor, a unui artist, a unui om de știință etc”. În exemplele de tipul celor date, se operează astfel modificări contextuale, vizibile la nivel lingvistic, constând în redefinirea termenului.

O analiză contextuală poate contribui la diferențierea/dezambiguizarea semantică. Aceasta se impune mai ales prin faptul că unii termeni, în combinații libere, ajung să desemneze concepte noi, fapt motivat de dinamica cunoașterii. Identificarea semantică prin context este necesară și pentru sensurile de bază, inclusiv în cazul unor termeni foarte importanți, cum ar fi CONSTRUCȚIE (s.1- “clădire executată din zidărie, lemn, metal, beton etc., pe baza unui proiect, care servește la adăpostirea oamenilor, animalelor, obiectelor etc.”, s.2- “faptul de a construi”, s.3- “ramură a economiei naționale...”, s.4- “(Lingv.) grup de cuvinte între care există anumite raporturi sintactice...”). Dacă specializarea contextuală a unor sensuri (cum ar fi s.3 și s.4) ni se pare firească, în schimb, e mai puțin obișnuită necesitatea contextului pentru distincția

dintre sensul întâi și al doilea:

s.1- “Cea mai mare *construcție* gotică din țară și una dintre cele mai ample din SE Europei, Biserica Neagră din Brașov, are o lungime de 89 m, o lățime de 37 m și o înălțime a turnului de 65 m” (Constantinescu 1989: 147).

s.2- “*Construcția* bisericii romano-catolice a început după 1380 când Brașovul devine reședință a protopopiatului Țării Bârsei și a durat peste un secol” (Constantinescu 1989: 147).

La fel, CLĂDIRE are nevoie de context pentru a face distincția dintre cele două sensuri ale sale: s.1 - “acțiunea de a clădi” și s.2 - “(concr.) construcție înălțată la suprafața pământului și care servește la adăpostirea unor oameni, unor animale, unor obiecte și instalații etc.”

s.1 - “*Clădirea* palatului a început în 1440 sau după 1458, la comanda familiei Luca Pitti (1394-1472), fiind terminată în sec. XVI” (Constantinescu 1989: 239).

s.2 - “*Clădirea* albă a Cazinoului cu formele sale curbilini și ornamentale inspirate din fauna, flora și heraldica marină, se încadrează armonios în peisajul marin din care răsare îndreptând denumirea de perlă a Mării Negre” (Constantinescu 1989: 193).

Se detașează sintagmele fixe care contribuie la îmbogățirea inventarului conceptual al terminologiei din domeniul arhitecturii. Termeni precum BANDĂ, BISERICĂ, CRUCE, CHEIE, ROZETĂ, TAMBUR, sunt termeni care provin din LC și care dobândesc sens în domeniul arhitecturii prin compliniri contextuale adecvate (BANDĂ LOMBARDĂ, BISERICA-HALĂ, CRUCE LATINĂ, CHEIE PANDANTĂ).

BANDĂ LOMBARDĂ - “Această grijă de a armoniza elevația zidurilor se regăsește și în decorația exterioară, animată de un sistem de arcaturi oarbe (*benzi lombarde*) separate de benzi verticale ieșite în relief (lesene)” (Botez-Crainic1995: 124).

CRUCE LATINĂ –“Planul bazilical, în *cruce latină*, prezintă o dezvoltare inedită a corului și a transeptului, care poate răspunde necesităților liturgice și creșterii numărului de pelerini” (Botez-Crainic1995: 73).

BISERICA-HALĂ –“Începând din anii 1350, apare tipul specific german de *biserică-hală*, biserica în care cele trei nave (centrală și colaterale) au aceeași înălțime, ceea ce dă naștere unei structuri generale cu un caracter profund unitar” (Botez-Crainic 1995: 88).

CHEIE PANDANTĂ –“Elementele decorative: lierne, tierseroane, *chei pendante*, exuberantele evantaie fan walts (cum sunt cele de la catedrala Gloucester) au invadat bolțile” (Botez-Crainic 1995: 90).

Asemenea sintagme pot fi încadrate în dinamica conceptuală (denotativă) a terminologiei arhitecturii.

Alte sintagme cu un grad de fixare relativ mic, exprimă valori conotative: INSPIRAȚIE GOTICĂ, INFLUENȚĂ GOTICĂ, TENEBRE GOTICE, TOAMNĂ BAROCĂ, FESTIVAL BAROC. În toate aceste sintagme, adjectivele GOTIC și BAROC, au valoare denotativă, mai mult sau mai puțin determinologizată, dar cu păstrarea nodului dur al sensului specializat, fiind termenul-suport al sintagmei nominale. Întreaga sintagmă se caracterizează prin valori expresive rezultate din combinațiile insolite și sensul concret al substantivelor cu care se combină. Substantivul are în aceste situații, un rol semantic secundar, redus la valoarea conotativă pe care adjectivul specializat o primește în mod indirect.

Aceste exemple de banalizare a unor termeni specializați, demonstrează importanța determinării situațiilor specifice fiecăruia, pentru o abordare și o cercetare corecte.

Relația actuală dintre lexicul specializat și cel comun, presupune o diversitate a situațiilor, de care trebuie să ținem cont, în analiza terminologică. Lexicul din arhitectură manifestă interes pentru vorbitorul obișnuit, fapt determinat de noile realizări arhitectonice coroborate cu piața imobiliară, care a înregistrat o bună evoluție în ultimii ani.

Din această perspectivă, rolul presei este esențială, în precizarea mai clară a sensurilor unor termeni specializați. În unele cazuri, dezvoltarea sinonimiei este justificată de o dorință de precizie când unul dintre termeni este polisemantic. Ne referim la sinonimia dintre termenii CLĂDIRE, a cărui polisemie a fost demonstrată anterior și IMOBIL. “În general cea mai mare investiție pe care o face un om în decursul vieții este achiziționarea unui IMOBIL. Datorită acestui cost foarte mare au fost create asigurările de CLĂDIRI și bunuri, ce te protejează pe tine și afacerea ta” (Ziarul Financiar 2013/februarie).

Pe de altă parte, textele din presă precizează și impun termeni specializați, neînregistrați în dicționarele generale sau de specialitate. Astfel, apar noi cazuri de sinonimie, care, în unele situații îmbogățesc seriile sinonimice deja existente (ex. CENTRU COMERCIAL =

MALL = SUPERMARKET). “Cele mai mari MALL-uri din București au rămas cu zeci de spații comerciale goale, la finalul crizei economice, în condițiile în care vânzătorii se băteau până nu demult să prindă un loc într-unul din marile centre comerciale ale Capitalei. Cel mai prost o duc SUPERMARKET-urile noi din sudul Bucureștiului, Liberty Center, și Grand Arena, unde au rămas o mulțime de spații comerciale libere, pe măsură ce unele firme au ales să elibereze locațiile” (Ziarul Financiar 2012/septembrie).

În concluzie, interesul sporit al vorbitorilor care utilizează limba comună ca mijloc preponderent de comunicare și care includ în limbajul lor unități terminologice, al căror sens îl cunosc în grade diferite, conferă *limbajului arhitecturii* caracterul de flexibilitate și actualizare permanentă.

Referințe bibliografice

- Bidu-Vrănceanu, A. (1993). *Lectura dicționarelor*. București: Editura Metropol.
- Bidu-Vrănceanu, A. (2000). *Lexic comun, lexic specializat*, București: Editura Universității din București.
- Bidu-Vrănceanu, A. (2007). *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*. București: Editura Universității din București.
- Botez- Crainic, A. (1995). *Istoria artelor plastice*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Constantinescu, D.T. (1989). *Construcții monumentale*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Stoichițoiu-Ichim, A. (2001). *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică. Influențe. Creativitate*. București: Editura All.
- Stoichițoiu-Ichim, A. (2006). *Aspecte ale influenței engleze în româna actuală*. București: Editura Universității din București.

Dicționare

- DEX – (1998). *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a 2-a, București: Academia Română, Institutul de Lingvistică “Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic.
- DEXI – (2007). *Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române*, Chișinău: Editura Arc & Gunivas, Italia.
- DSL – (2005). Bidu-Vrănceanu, A., Călărașu, C., Ionescu-Ruxăndoiu, L., Mancaș, M., Pană Dindelegan, G. *Dicționar de științe ale limbii*. București: Editura Nemira.
- Dart. – (1995). Popescu, M., (coord.) *Dicționar de artă*, București: Editura Meridiane.

Estereotipos étnicos en los refranes con referencia a la cultura gitana

Florina-Cristina HERLING
Loredana-Florina MICLEA

Universitatea Tehnică de Construcții București

Resumen

El propósito del presente trabajo es identificar los refranes españoles y rumanos que tienen como actante los miembros de la etnia gitana y de establecer a través de ellos las características, muchas veces erróneas, de esta etnia. Los refranes expresan realidades universales de la vida común y corriente o conceptos primordiales de los quehaceres de la gente, que los emplea con el propósito de dar a conocer sus circunstancias y sus realidades extralingüísticas. Dado que el concepto de comunicación y el de cultura son inseparables, las personas, pertenecientes a la misma cultura o a culturas diferentes, se van difundiendo mensajes y mediante éstos, los refranes, por los cuales se difunden los estereotipos y los prejuicios socioculturales. Es por medio de estos estereotipos que se concretiza la percepción sociocultural por la cual la gente construye la imagen, a veces irreal de un pueblo o un grupo étnico. Lo mismo ha pasado con la etnia y cultura gitana, debido al desconocimiento en su gran mayoría de los elementos sociales y culturales de los gitanos que ha conducido a la marginación de este pueblo. Así que, a la raíz de unos elementos socioculturales o a unos contornos históricos brotaron los estereotipos concernientes a los gitanos y de ellos, los refranes – la mayoría despectivos. Pero, no obstante, también existen varios rasgos positivos y admirados en los gitanos.

Palabras clave

refrán, estereotipos étnicos, cultura

Este análisis requiere difundir una serie de estereotipos que sobresalen en los refranes referentes a la etnia gitana, refranes que reflejan una imagen basada en ideas preconcebidas que perduran a lo largo del tiempo, aplicables al comportamiento, a las actitudes y al estilo de vida de este grupo étnico. Los refranes son expresiones perdurables a través de los años, el creador o los creadores de estos, como también la colectividad que los difundió año tras año de viva voz, generación tras generación, difundieron a la vez los estereotipos étnicos, comportamentales, etc. Estas unidades paremiológicas expresan verdades universales de la vida cotidiana o conceptos

prácticos de los quehaceres de la gente, que los emplean para dar a conocer las situaciones y las realidades extralingüísticas como calidades, virtudes, vicios, defectos físicos o morales, sentimientos, relaciones sociales, hábitos, meteorología, flora y fauna, etc., representando los valores fundamentales de una cultura. Dado que el concepto de comunicación y el de cultura son inseparables, las personas, perteneciendo a la misma cultura o a culturas diferentes, se difunden mensajes, y a la vez con estos, los refranes por los cuales se difunden los estereotipos y los prejuicios socioculturales. Por medio de estos estereotipos se van concretizando la percepción sociocultural por la cual la gente construye la imagen, a veces errónea, de un pueblo o de un grupo étnico.

Los estereotipos constituyen un rasgo fundamental de la creación popular oral, estos siendo *positivos*, cuando su estructura abarca rasgos valorizados positivamente al nivel social, o *negativos*, si abarcan ciertas características valorizadas negativamente. Generalmente la gente desarrolla más aún estereotipos negativos referentes a otros grupos sociales que a los grupos a los que pertenecen. El estereotipo de los comportamientos se va inmortalizando en la memoria colectiva y en la memoria individual. Se trata de figuras, imágenes o ideas aceptadas en una forma habitual por un grupo de gente o por la sociedad. Wolfgang Mieder (1997: 3) considera que el refrán tiene el papel fundamental de resumir las observaciones y las experiencias en oraciones que abundan de sabiduría de la vida. Sin embargo a veces los estereotipos son solamente la imagen distorsionada de una realidad, evento histórico o personas, estos influyendo los procesos de comunicación mediante su actitud negativa basada en una generalización errónea acerca de ciertos pueblos o grupos étnicos. De este modo, los estereotipos valorizados negativamente afectan la imagen propia de la dicha etnia, llegándose hasta la identificación del grupo minoritario con estos.

La falta de información o la información parcial hace posible la aparición del estereotipo, que describe esquemáticamente ciertas situaciones, generalizándolas. Mediante la discriminación, que deriva de los prejuicios, se va creando una imagen de superioridad de una etnia o nacionalidad en torno a la otra. Los prejuicios van sostenidos por los estereotipos y juntos reflejan las relaciones entre los grupos socioculturales. Cada cultura tiene sus propios estereotipos en torno a la gente de otras culturas, pero también en torno a la gente de su propia cultura. Una característica importante de los estereotipos es

representada por la gran perdurabilidad en el tiempo. Los estereotipos son resistentes al cambio, hasta cuando la realidad facilita pruebas contrarias a su contenido. Aunque muchos de los refranes que presentan estereotipos referentes a diversos pueblos desaparecieron, los prejuicios presentados por ellos perduraron.

Los estereotipos y los prejuicios en contra de los gitanos se encuentran plenamente anclados en la cultura europea y universal, de esta forma el comportamiento de una persona se aplica a toda la etnia. Es importante notar el refrán en su contexto histórico, porque refleja las normas y la cultura de los hablantes que lo emplean, evidenciando elementos particulares de un pueblo en un determinado periodo. En lo que concierne los refranes étnicos, restringiendo en este caso el aria hacia la cultura gitana, existen coincidencias que llaman la atención, matices y significaciones, aunque se trata de unidades paremiológicas que pertenecen por un lado a culturas diferentes, y por otro al espacio universal. Los refranes que tienen un carácter étnico se refieren a un actante nombrado por su gentilicio, que representa una forma de generalización aplicable a los comportamientos, actitudes y a la manera de ser, errónea o no, de un cierto grupo social, regional o nacional: “el judío”, “el gitano”, “el rumano”, “el griego”, etc., a diferencia de otros refranes, que suelen tener como sujeto un actante impersonal: “el cual”, “el que”, “que”, “cual”, “quien”:

E²: a. *El buen gitano no hurta en su barrio.*

b. *Judíos y gitanos no son para trabajo.*

R: a. *Grec galantom, ovrei prost și țigan cinstit nu se poate.*

b. *Boierul când îi e foame se plimbă, românul fluieră, iar țiganul cântă.*

Observamos que los refranes E.b. y R.a. contienen dos de las etnias más estereotipadas, la judía y la gitana. Estas dos etnias aparecen en casi todos los refraneros europeos y muchas veces los estereotipos son despectivos.

La complejidad propia al encuentro de dos o más culturas, con sus rivalidades, el odio y la identidad, se concretizó en pocas palabras mediante los refranes. La cultura popular sintetizó en algunos de ellos los defectos, la desvalorización y el desprecio en torno a un grupo social, regional o nacional, en este caso, la desvalorización hacia la etnia gitana. La función de los refranes de carácter étnico es, en la

² E- español; R- rumano.

mayoría de los casos, la de describir, advertir o aconsejar acerca de las precauciones que deben ser tomadas en torno al grupo étnico al cual se refieren:

E: *Adivina como gitano, que acierta dónde está la bolsa mirando la mano.*

R: *Nici salcia nu-i ca pomul, nici țiganul nu-i ca omul.*

De estos dos refranes resulta que los gitanos son ladrones y no puedes confiar en ellos, un rasgo que aparece frecuentemente en la mentalidad colectiva de una comunidad.

Los estereotipos los han condenado a los gitanos durante más de mil años por su condición de pueblo errante. Está bien marcado en la historia que los gitanos han sido objeto de persecución y discriminación por parte de muchos pueblos y naciones, y el estereotipo popular los ve como ladrones, pérfidos, holgazanes, embusteros, mentirosos, pobres, iletrados, sucios, vagabundos, etc., situación que ha contribuido mucho al rechazo general de este pueblo, y los imaginarios culturales que se han forjado desde las historias y los efectos mediáticos, que contribuyen más aún a que esto se siga sosteniendo hasta estos días. Lamentablemente los estereotipos valorizados negativamente con respecto a la etnia gitana superan a los valorizados positivamente, que aparecen en un número restringido: buenos músicos, buenos artesanos, alegres, astutos etc.

Casi en todos los refraneros de cada pueblo existen refranes étnicos, especialmente con referencia a la etnia gitana, que en la mayoría de los casos tienen un contenido despectivo. La imagen de los gitanos como ladrones está representada en los siguientes refranes españoles y rumanos:

E: *a. Parece que los gitanos y gitanas sólo nacieron en el mundo para ser ladrones.*

b. Al gato y al gitano nada les aprovecha como lo hurtado.

R: *Țiganul până nu fură nu se ține om.*

Esta imagen, gitano como ladrón, es la más fuerte de todas las atribuidas a esta etnia y se ha convertido en una imagen universal que perduró a lo largo del tiempo.

La perfidia, otro estereotipo negativo atribuido a la etnia gitana, está subrayada a través de las siguientes unidades paremiológicas:

E: *Gitano callado, míralo con cuidado.*

R: *Țiganul când a ajuns împărat, întâi pe tatăl său l-a spânzurat.*

Los gitanos están percibidos por la mayoría de las sociedades como holgazanes y pobres, estereotipos que se han infiltrado y transmitido también mediante los refranes:

E: *a. Si quieres ver trabajar, mete a un gitano en tu pajar.*

b. Los gitanos y el gandul, nunca llenan el baúl.

R: *Poartă-te în port, ca țiganca-n cort.*

E: *El gitano, ni cuna, ni techo, ni ataúd.*

R: *a. Țiganul mănâncă când are, românul când îi e foame, boierul când vrea bucătarul.*

b. Tot la noi în șatră bate vânt și piatră.

c. Crapă pietrele de frig și țiganii în ilic.

d. Traista săracului e traista țiganului.

Se nota que, en el caso de representar estos dos estereotipos en los refranes españoles y rumanos, hay más parencias sobre el gitano holgazán en español que en rumano, pero la situación se cambia cuando se trata de la imagen del gitano como pobre. Otro estereotipo negativo que se dirige hacia los gitanos es el de ser poco confiables, embusteros y mentirosos:

E: *Tan honrado es el conde como las gitanas.*

R: *Țiganul, cu minciuna mănâncă purceaua.*

El menosprecio dirigido a los gitanos durante siglos se ha concretizado también en estos refranes españoles y rumanos, que indican una percepción negativa similar hacia esta etnia:

E: *La gente con la gente y los gitanos con los borricos.*

Donde hay gitanos no puede haber cosa buena.

Consejos a viejas y pláticas a gitanos, trabajos vanos.

R: *Nici răchita pom de bute, Nici țiganul om de frunte.*

Țiganul numai din depărtare e om.

Pe țigan de-l vei spăla, tot negru va rămânea.

Țigan si om de treaba nu s-a mai văzut.

Desgraciadamente son pocos los refranes en los cuales los gitanos son valorizados positivamente. Hemos encontrado sólo tres semejantes refranes rumanos que transmiten a través de los estereotipos la imagen de los gitanos como buenos artesanos y músicos. Estos calificativos positivos, artesanos y músicos, son los

más frecuentes, al lado de buenos bailadores y personas muy ingeniosas:

R: *Țiganu' niciodată nu-și are topor bun la casă, deși îi meșteșugar.
Tot țiganul își laudă ciocanul.
Cu popa și cu țiganul totdeauna să trăiești bine.*

En todos los refranes presentados no se trata de una correspondencia literal, sino, a veces de una conceptual, porque estos refranes de carácter étnico reflejan la visión propia de un pueblo hacia otro y esta visión no tiene transferencia lexical, cultural, sino sólo transfiere el estereotipo. Así que, en este caso el estereotipo tiene un valor universal, pero la imagen que transmiten los refranes es nacional.

Conclusiones

Los estereotipos están mucho más presentes en nuestras vidas y en nuestro pensamiento de lo que creemos, entre otras cosas porque son, como tales, el resultado inconsciente de los procesos cognitivos. Y muchos de los estereotipos esconden prejuicios innecesarios que conducen a discriminaciones injustas atribuidas a una cierta etnia o pueblo. Los prejuicios producidos por los estereotipos se afianzan en la estructura inconsciente del pensamiento con una fuerza que crea grandes resistencias a interpretar correctamente los hechos observados a través de ellos. Y, a la raíz de los estereotipos, nacieron los refranes étnicos. A través de los refranes étnicos presentados podemos concluir que estos refranes no tienen correspondientes en otro idioma, es decir, no son universales, no tienen la misma forma y la misma imagen en varias lenguas, sólo el mensaje transmitido, y al mismo tiempo el estereotipo, lo es a la vez. No utilizan metáforas, sino la descripción de los defectos —reales o imaginarios— que atribuyen al estereotipo objeto de crítica de la paremia. Los refranes étnicos, como cualquier otro refrán, tienen vida más y cuando una comunidad les reconoce como siendo verdaderos. El empleo de una “etiqueta”, sin conocer la situación a la cual se aplica crea efectos negativos en la imagen de una cultura que perdura en el tiempo. El hecho de comprender el valor cultural de un refrán permite la incursión de la persona en descifrar las nociones socioculturales de otro pueblo o etnia mediante la tenencia de los códigos de medio sociocultural meta para poder hallar la clave y de descifrar el mensaje que difunden los estereotipos. Los resultados obtenidos en esta investigación paremiológica con respecto a la etnia

gitana evidencian y dan una señal de alarma sobre la gran cantidad de prejuicios negativos que se desprenden del pensamiento que la gente tenía o todavía lo tiene: ladrones, vagos, desprecio al trabajo honrado, suciedad, pobreza, mala educación, etc. Desgraciadamente, los rasgos positivos y admirados en los gitanos no abundan. Se destacan sólo algunos como: buenos artesanos, buenos músicos y artistas, personas ingeniosas. Como para concluir, se puede decir que la tradición oral de los pueblos indica vínculos existentes en la estructura social y refleja modalidades de pensar y de subsistir. Emplear un refrán implica unos sólidos conocimientos lingüístico-culturales aceptados por una comunidad entera, porque los refranes atraviesan fronteras temporales, geográficas y lingüísticas, actuando como un puente intercultural que conecta diversas culturas a las realidades sociales de cada una en parte.

Bibliografía

- Achim, V. (1998). *Țigani în istoria României*. București. Editura Enciclopedică.
- Canellada, M.J. and Pallares, B. (2001). *Refranero español. Refranes, clasificación, significado y uso*. Madrid. Castalia.
- Gómez Alfaro, A. (1999). “Dichos y gitanos”. *Paremia*. URL: <http://www.paremia.org/wp-content/uploads/P8-34.pdf> (Enero 2014).
- Gómez Alfaro, A. (1999). “Escritos sobre gitanos”. URL: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/48/48649_Escritos_sobre_gitanos.pdf
- Hințescu, I.C. (1985). *Proverbele românilor*. Timișoara. Editura Facla.
- Junceda, L. (2006). *Diccionario de refranes, dichos y proverbios. Más de 5000 refranes, dichos y frases proverbiales*. Madrid. Editorial Espasa Calpe, S.A.
- Mieder, W. (1997). *The Politics of Proverbs – from traditional wisdom to proverbial stereotypes*. University of Wisconsin Press.
- Muntean, G. (ed.). (1984). *Proverbe românești*. București. Editura Minerva.
- San Román, T. (1994). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid. Alianza Editorial.
- Serrano Vivero, F. “Estereotipo social y refrán”. *Paremia*. <http://www.paremia.org/wp-content/uploads/P5-22.pdf> (Enero 2014)
- <http://www.scribd.com/doc/56039257/4/Comunicare-%C5%9Fi-cultur%C4%83-Characteristici-ale-culturii> (Enero 2014)

The Acquisition of Aspect in English and Russian

Laura Mihaela MIROȘ

*Doctoral School of Languages and Cultural Identities
University of Bucharest*

Abstract

The aim of this paper is to test the validity of Hoekstra and Hyams's (1998) Eventivity Constraint hypothesis vs. Gavrusseva's (2003) Underspecification of Aspect Hypothesis with respect to the interaction between the acquisition of finiteness and aspect on the basis of data from child English and child Russian. A more general aim is to determine to what extent aspect influences the acquisition of finiteness.

The paper is divided into three sections as follows: the first section consists of a theoretical framework, providing information on the main differences between the English and the Russian aspectual systems, the second section presents the hypotheses to be tested with respect to the acquisition of aspect and finiteness and the third section presents the case study and the results confirming or contradicting the hypotheses tested.

Keywords

acquisition, root infinitives, case study, methodology, results

1. Theoretical Framework

Two of the many ways in which temporality is encoded in natural language are the grammatical categories tense and aspect. They are both functional categories, which delimit the lexical category verb and express the semantic notion of time in languages. Tense and aspect are related morpho-syntactically, that is, they are realized by verb inflections and auxiliaries, and semantically, as they share the notion of time, though in different ways. While tense represents the chronological order of events in time as perceived by the speaker at the moment of speaking and it locates the time of the event relative to "NOW", aspect gives information about the contour of the event as viewed by the speaker at a given moment in time.

Aspect is a parameter which is realized differently across languages. Aspect concerns the different perspectives which a speaker can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process: the speaker may view it as completed, as on-going, as imminent and possibly in other ways. This view is

independent of the time which the event, action, process occupies on the time axis. (Klein 2003:16) The most important ways of expressing aspect are verb morphology, adverbials and specific particles.

In current approaches, aspect covers two perspectives; it is still used to refer to the presentation of events through grammaticized viewpoints such as the perfective and the imperfective, but in addition to this, it refers to the inherent temporal structuring of the situations themselves, the internal event structure. Both viewpoint aspect and situation-type aspect convey information about temporal factors such as the beginning, the end and the duration of a situation. However, they are realized differently in the grammar: situation type is signaled by the verb and its arguments, viewpoint is signaled by a grammatical morpheme, usually part of a verb or verb phrase. In framing a sentence, the speaker chooses situation types and viewpoints, subject to the pattern of the language.

Situation type aspect or lexical aspect classifies events and states at a general and abstract level. All the situations have specific verb constellations, specific structures. The typology identified by Vendler (1957) represents the point of departure in many subsequent studies. According to this classification, there are four classes of predicates: states, activities, accomplishments and achievements. Smith (1991) adds semelfactives.

The situation types are distinguished by a cluster of conceptual temporal properties, as shown in the table below, taken from Smith (1991):

Situation type	+/- stative	+/- durative	+/- telic
<i>States</i>	+	+	-
<i>Activities</i>	-	+	-
<i>Accomplishments</i>	-	+	+
<i>Achievements</i>	-	-	+
Semelfactives	-	-	-

Table 1: Main features of situation type aspect

Russian has two distinct verb forms that correspond to the perfective/imperfective aspect, while in English the simple present and preterite can both be used as either imperfective or perfective (Huddleston 2002).

The English perfective viewpoint permanently interacts with the situation type. Therefore, the perfective viewpoint presents the

endpoint properties of each situation type schema: for activities it includes an arbitrary final endpoint, for accomplishments a natural final endpoint, for achievements and semelfactives it focuses on single-stage events and for states there is no endpoint included.

The English imperfective viewpoint, same as the perfective, cannot be separated from the situation types, but on the contrary, they are deeply connected. Although viewpoint aspects preserve their general characteristics, when interacting with situation types, they tend to behave slightly different, according to the characteristics of each situation type.

Unlike English, the Russian viewpoint aspect shows certain features that are typical of Slavonic languages. First of all, Russian verbs are presented with the perfective/imperfective variants in the lexicon, as each aspect has its own verbal form or verb, in the case of suppletive pairs, as they are from the very beginning classified as perfective or imperfective. Although Russian verbs have two aspectual forms, which usually come in pairs (perfective/imperfective), the verbs can be divided into three categories (Iurac 2008):

- verbs of binary aspectual oppositions: one form for the perfective and one for the imperfective viewpoint; the imperfectives have past, present and periphrastic future, while the perfectives only have past and future simple;
- biaspectual verbs: verbs that have a single form for both the imperfective and the perfective and their aspect is determined by the context in which they are encountered;
- monoaspectual verbs: verbs are those verbs that are either perfective or imperfective;

While the last two categories contain a limited number of verbs each, the verbs of binary aspectual opposition are the most numerous in Russian, carrying two forms, one for the imperfective and one for the perfective.

All the predicates in English can be categorized as belonging to a certain situation type. Therefore, there are five aspectual categories, with both common and specific features: states, activities, accomplishments, achievements and semelfactives.

Russian grammar only distinguished the perfective and the imperfective in terms of aspect. Therefore, we cannot say that Russian verbs can be separated and divided in five aspectual classes, like the English verbs. However, this classification is not irrelevant to a

language with this kind of aspectual system, even if it does not exist in the grammar. The classification may not exist, but situation types do. Russian verbs differ from English ones in the fact that these situation type differences arise once with the change of the viewpoint aspect: when a verb becomes perfective, usually the situation type changes as well, thus the perfective viewpoint has additional properties.

Braginsky and Rothstein (2008) claim in their paper on *Vendlerian Classes and the Russian Aspectual System* that the semantics of lexical classes is fully exploited in Russian and that lexical classes cut across the perfective/imperfective distinction

Summing up, it can be said that the lexical aspect, as seen in English, is rendered in Russian by the prefixes that form the perfectives. As mentioned above, these prefixes usually have double function: they form the perfective and also add certain nuances to the verb, focusing on the initial, final or other stages of the event. In Russian, as in English, situation type aspect cuts across the perfective/imperfective distinction and as a result, the two, lexical and viewpoint aspect cannot be analyzed separately.

2.The Acquisition of Tense and Aspect

2.1. Root Infinitives, Tense and Aspect

In the early stage of language acquisition, children go through a period when they use both finite and non-finite forms in contexts that require finite forms. Studies on root infinitives (RI) have tried to investigate how aspectual markers can provide temporal information, as RIs can be interpreted as past, present or future in the absence of any temporal markers.

For instance, the data provided by child Russian (Brun and Babyonyshev 2003) support this hypothesis that the temporal interpretation of early RIs is given by the aspectual system; they also support the hypothesis according to which aspectual markers emerge before temporal markers, but temporal interpretation is already available. In Russian, RIs can have past, present or future temporal interpretation. However, this interpretation depends on how the child uses the aspectual information of the verb. Furthermore, children seem to be sensitive with respect to the structure of events and will mark verbs denoting states and verbs denoting processes differently from the very beginning of language acquisition (Avram 2003).

There is evidence in favor of the early existence of lexical aspect in child languages coming from Dutch and English. Wijnen's

(1998 in Avram 2003) analysis of early Dutch, reveals that event-denoting predicates occur in both finite and non-finite sentences, while states are restricted to finite contexts, but that 93% of the RIs are eventive and the temporal interpretation of the predicate depends on the context.

For English, Olsen and Weinberg (1999 in Avram 2003) argued that children are sensitive to associations between lexical and grammatical aspect. They claim that children tend to correlate the *-ed* morpheme with telic verbs and the *-ing* imperfective marker mainly with [+dynamic] and [+durative] verbs in the early stages, proving that aspectual markers emerge earlier than tense markers.

Cross-linguistic studies on typologically different languages (English, Portuguese, Turkish, Greek, Japanese, Chinese, Italian, German, Hebrew) show that in child languages tense markers encode lexical aspectual information, thus leading to the *Aspect-before-Tense Hypothesis*, according to which “early Tense markers are used to refer to aspectual distinctions and not to temporal location” (Avram 2003).

However, the fact that during the RI stage the structures can receive past, present or future interpretation although tense markers are absent, leads to the conclusion that children do seem to have a basic temporal orientation before the onset of tense marking, so they appear to have some time concepts independent of the tense marking and inflection. Further evidence also shows that children are able to understand and/or use past tense morphology even in the absence of an end result. This has led researchers to formulate the *Deficient Tense Hypothesis*, according to which “the early temporal system is simpler: it lacks RT, but it is deictic” (Avram 2003). Thus, children’s temporal system is underspecified, as RT is missing and tense morphology refers to the ET-ST relationship, as opposed to the adult’s, which refers to the RT-ST relationship. So as long as RT is missing, the use of tense morphology is optional, explaining the existence of the RI stage in the early stages of language acquisition.

2.2. Root Infinitives: Two Conflicting Hypotheses

The root infinitive phenomenon has received a lot of attention in the literature, as it can offer a wide range of evidence with respect to the acquisition of finiteness, to the acquisition of tense and aspect. In the following sections I will present two conflicting hypotheses regarding RI and the acquisition of tense and aspect, that is, the study of Hoekstra & Hyams (1998) and that of Gavrusseva (2003).

2.2.1. Root Infinitives and the Eventivity Constraint

According to Hoekstra & Hyams (1998), RIs are subject to the Eventivity Constraint (EC) and the EC is related to the Modal Reference Effect (MRE), as RI do not have a deictic tense reading, but a modal interpretation. Furthermore, they claim that while this is true for languages such as Dutch, German, Swedish or French, English seems to lack both EC and MRE. Hoekstra & Hyams (1998) investigate the occurrence of the RI phenomenon in different languages and conclude that RIs do not reflect the lack of knowledge of the finite morphology, or because of the lack of knowledge of the Spec-head agreement requirements. In languages such as Dutch, German, Swedish or French, RIs do not lack the infinitive markers, therefore, children's lack of knowledge of this kind is not an argument.

However, in English, children produce utterances where they drop the *-s* when they have a 3rd person singular subject. Wexler (1994) takes this as an argument for the existence of a RI stage in English. According to him, young English speaking children do not make agreement errors, given the weak inflectional system of the language. Why would English speaking children have difficulties, drop finite morphology, make agreement errors, while children acquiring other languages do not? This cannot be the case.

The EC on the RI seems to be present in child Russian as well. Although the number of RI in Russian is relatively small, the RIs which children use are event-denoting verbs (Hoekstra and Hyams 1998). This only proves that in typologically different child languages, RI are subject to the EC.

Another important observation made by Hoekstra & Hyams is that RI typically have a modal interpretation. This observation is supported by data from child French, Swedish, German and Dutch, therefore it allowed them to formulate the Modal Reference Effect: "With overwhelming frequency, RI have modal interpretation". (Hoekstra and Hyams 1998:91)

As far as English is concerned, Hoekstra & Hyams note that neither the EC nor the MRE are relevant to the bare form phenomenon. They compare child English with child Dutch; using UdDeen's (1997 in Hoekstra and Hyams 1998) analysis of finiteness in eventive and non-eventive verbs in child English, they conclude that while in English 25% of the non-finite verbs are non-eventive, as

compared to only 5% in Dutch; English non-eventive verbs occur mostly as bare forms, 89%, as compared to Dutch, where 79% of the non-eventive verbs are finite.

Hoekstra & Hyams reach the conclusion that the RI stage is dependent on the inflectional properties of the adult language, therefore “languages that mark number exclusively show on RI stage, while tense and person-marking languages do not” (Hoekstra and Hyams 1995).

However, Hoekstra & Hyams claim that the English bare forms are ambiguous, thus they can be interpreted in two ways: either as infinitives, that is unanchored structures, or as finite forms, that are not marked as infinitives or finite forms, but that are compatible with both syntactic positions. This accounts for the fact that in English bare forms occur with all types of subjects, as well as for the fact that bare forms are more frequently encountered than RI. Furthermore, Hoekstra & Hyams argue that the interpretation of English bare forms is influenced by the absence of infinitive morphemes.

Finally, Hoekstra & Hyams argue that it is the aspectual value of [-realized] that represents the basis for modal interpretation. Finite utterances describe actual states of affairs, while RIs do not refer to actual eventualities, but to those that are not realized and thus are interpreted as statements of desire.

2.2.2. Root Infinitives and Aspect

Gavruseva (2003) puts forth a hypothesis that contradicts that of Hoekstra & Hyams (1998). She claims that MRE is not the source of the Eventivity Constraint. She suggests that the verb’s inherent aspect is deeply connected to the acquisition of finiteness, thus predicting that certain subtypes of eventives will appear as RI in certain child languages. In her view, the EC is the Aktionsart based semantic property of RI, as the Aktionsart determines the patterns of finiteness. She is interested in finding an explanation for the fact that although at least certain finiteness features are clearly acquired, children keep using RI, and this option must be accounted for. Considering the fact that finiteness markings are consistent on statives and optional on eventives, Gavruseva argues that the verb’s aspect represents the key to explaining the patterns of finiteness during the RI stage. Furthermore, Gavruseva claims that she would add the aspectual projection as well, for the AspP is an essential part of the T-chain and without it, the T-chain can only anchor an eventuality to

temporal domains such as past, present and future, through TO. The existence of an AspP would also allow the anchoring of the eventuality in a temporal interval, beginning, middle, end phase, and without it there would not be any aspectual interpretation available for the eventuality.

However, an interesting question is whether this unspecified AspP hypothesis holds for languages such as Russian. In Slavic languages, verb stems are specified as perfective/imperfective, so this distinction does not account for the manner in which finiteness is acquired. In such languages there is no need to find a counterpart for the AspP because the verb's arguments do not contribute to the aspectual specification of the predicate. With respect to this, one prediction that Gavruseva makes is that AspP will be specified earlier in Slavic child grammars than in Romance and Germanic languages, so a lower RI rate is expected in the case of Russian.

3. Case Study

In the following section I will test the hypothesis put forth by Hoekstra and Hyams(1998) and Gavruseva (2003), on the basis of longitudinal data collected from one monolingual English child and one monolingual Russian child, available in the Childe database.

3.1. Methodology

In order to test these hypothesis, I analyze the data collected from two monolingual corpora for: English (Becky) and Russian (Varvara, age) children. The data comes from the CHILDES database, from the Manchester corpus for child English, which contains 7 files of 30 minute recordings each, and Protassova corpus for child Russian, also containing 7 files of recordings; all recordings were transcribed in CHAT format. The recordings contain unstructured, natural conversations, particularly during play time.

For a more accurate study, imitations, repetitions, poems and songs were excluded, and copula verbs, as well as 1st, 2nd and 3rd person verbs were included.

In the case of child Russian, the aspectual category of states does not contain the equivalents of the English verbs *to be* and *to have*, because they are not overtly expressed in Russian in the present tense, but possession and existence are rendered mainly by case markers and prepositions, rather than verbs, as in the examples below:

(1) a. У меня красивая кукла. (*U minjakrasivajakukla.*)

At me beautiful doll.

English: I have a beautiful doll.

b. Это моя сестра. (*Etomojasestra.*)

This my sister.

English: This is my sister.

c. Девочка в комнате. (*Devočka v komnate.*)

The girl in the room.

English: The girl is in the room.

Tables 2 and 3 contain the verbs uttered by the children. They are primarily divided into two main categories, based on the [+/-state] aspectual feature, then the class of eventives, [-state] verbs, are divided into two groups, with respect to the [+/-punctual] feature.

Table 4 contains the verbs uttered by the Russian child Varvara, where they are divided into several groups, first according to their [+/- finite] feature, then, according to the aspectual category the verbs belong to, perfective/imperfective. The purpose of this table is to highlight both the differences between the manner in which aspect interacts with tense and finiteness in child English and child Russian, the peculiarities Russian verbs present and how they can guide the acquisition of finiteness so that it occurs earlier than in other languages, such as English, for instance.

3.2. Results

The results of the study confirm the hypothesis put forth by Hoekstra and Hyams (1998) and Gavrusseva (2003) according to which RI in Russian are less frequent than in other languages. From a total of 316 verbs in English, 44 (14%) are RI, as compared to Russian, where from a total of 558 verbs, 44 (8%).

Therefore, the prediction is borne out, as the percentage of RI found in child Russian is lower than that found in English. The prediction made by Gavrusseva (2003), that finiteness emerges earlier in Russian, as TO can bind tense features in such languages is true, according to the data presented in the Tables 2 and 3.

File	States		Events				Total	
			Non-punctual		Punctual			
	+Finite	-Finite	+Finite	-Finite	+Finite	-Finite	+Finite	-Finite
B 2;0.07	8	0	8	0	4	3	20	3
B 2;0.28	3	0	3	10	9	8	15	18
B 2;1.24	8	5	6	3	2	3	16	11

B 2;2.15	18	0	12	1	6	2	36	3
B 2;3.06	28	0	13	2	11	0	42	2
B 2;4.19	55	1	10	1	11	0	76	2
B 2;5.01	44	1	15	1	8	3	67	5
Total	164	7	67	18	51	19	272	44

Table 2: child English, Becky

File	States		Events				Total	
			Non-punctual		Punctual			
	+Finite	-Finite	+Finite	-Finite	+Finite	-Finite	+Finite	-Finite
V 1;6.05	18	0	18	5	12	3	48	8
V 1;7.13	11	0	18	7	5	2	34	9
V 1;8.24	31	0	42	10	10	6	83	16
V 1;10.14	29	0	32	0	22	3	83	3
V 2;0.01	27	0	39	2	11	2	77	4
V 2;4.14	36	0	36	0	24	0	96	0
V 2;10.14	30	0	44	4	19	0	93	4
Total	182	0	229	28	103	16	514	44

Table 3: child Russian, Varvara

Table 3 shows that all the 182 verbs having the [+state] feature occur in finite forms, meaning 100%, therefore all the RI found are actually event-denoting verbs. Therefore the results support their hypothesis that although they are not as frequent as in other languages that have been studied from this perspective, Russian RI are subject to the EC.

However, Hoekstra and Hyams (1998) also argue that English is not one of the languages that are subject to the EC, and this theory is actually contradicted by the data shown in Table 2. Only 19% of the RI found in Becky's transcript are states, while the other 81% are event-denoting verbs. Their study included only those verbs with subjects in the 3rd person singular, in order to get a clear view of the interaction between aspect and finiteness, but, as Gavrusseva (2003) noticed, this procedure does not render a clear and complete view on the matter because the tense morphology in English creates certain ambiguities in terms of [+/-finite] interpretation.

While it is true that 3rd person singular verbs may be more conclusive, the others cannot be ignored, as they might as well contain an important number of finite verbs. The results confirm Gavrusseva's theory, that the EC does exist in English, but it is "obscured due to coding procedures". Therefore, she proposes that bare stems with NOM subjects should be counted as finite verbs as well.

Out of 44 RI found in Becky's transcripts, only 7 have the [+state] feature, while the rest are eventive verbs. This supports Gavrusseva's hypothesis that the EC does hold for English.

One of the main differences between Russian and English in terms of the acquisition of aspect is the fact that Russian, as Gavrusseva mentioned, is specified for grammatical aspect, so the features of finiteness are expected to emerge earlier. Her observation checks out, as there is a strong connection between tense and grammatical aspect in Russian, which is typical of languages with this typology.

The same data analyzed for Table 3 were reanalyzed and reorganized from a different perspective in Table 4. The data shows that due to the fact that all the verbs in Russian are specified for grammatical aspect, the child instinctively knows, in the vast majority of cases, which verb of the pair to use in order to express temporal relations even at a very early stage of language acquisition.

In adult Russian, perfective verbs have two tenses, past and future, while imperfective verbs have three: past, present and future. Therefore, in the adult language, present tense only occurs with imperfective verbs. The data collected from Varvara's transcripts shows that every time she wanted to express the present tense, she would use imperfective verbs, as in adult Russian – out of a total of 338 verbs in the present tense, all of them are imperfective.

Furthermore, in terms of the past tense, it can be expressed by both perfective and imperfective verbs, but while perfectives express actions that are completed and seen as [+realized], imperfective verbs focus on the stages of the action, beginning, middle or end. The data shows that in the beginning, children tend to use only perfective verbs with past tense and the imperfectives increase in number gradually, as the child manages to distinguish between the two and use them according to the meaning they want to render.

Futurity can be expressed by both perfective and imperfective verbs as well, therefore the results are not statistically relevant.

File	RI		Finite forms						Total	
			Past		Present		Future			
	Perf.	Imp.	Perf.	Imp.	Perf.	Imp.	Perf.	Imp.	Perf.	Imp.
V 1;6.05	6	2	6	0	0	35	4	3	16	40
V 1;7.13	6	3	3	0	0	24	3	3	12	31
V 1;8.24	9	7	9	1	0	54	18	1	36	63
V 1;10.14	2	1	18	8	0	51	6	0	26	60

V 2;0.01	3	1	17	5	0	54	0	1	20	61
V 2;4.14	0	0	18	9	0	56	2	11	20	76
V 2;10.14	2	2	16	8	0	64	2	3	20	77
Total	28	16	87	31	0	338	35	22	15	40

Table 4: child Russian

Therefore, unlike English, where the acquisition of finiteness seems to be guided by lexical aspect (Gavruseva 2003), Russian children may rely on grammatical aspect as well, as a bridge between tense and the acquisition of finiteness, predicting that finiteness is more easily acquired in child Russian than in English. The data from Table 4 shows how similar child Russian is to the adult language in terms of the correlation between the expression of temporality and that of aspect.

References

- Avram, L. (2003). *An Introduction to Language Acquisition from a Generative Perspective*. Bucharest: Editura Universității din București.
- Brun, D. and Babyonyshev, M. (2003). On the Acquisition of Statives in Child Russian. In *ZAS Papers on Linguistics 29*, 59-72. Yale University.
- Braginsky, P. and Rothstein, S. (2008). Vendlerian Classes and the Russian Aspectual System. *Journal of Slavic Linguistics* 16 (2), 3-55. Indiana University: Slavica Publishers.
- Gavruseva, E. (2003). Aktionsart, aspect, and the acquisition of finiteness in early child grammar. In *Linguistics 41-4*, 723-755
- Hoekstra, Teun and Nina Hyams. (1998). Aspects of Root Infinitives. *Lingua* 106, 81-112.
- Huddleston, R. and Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Iurac, S. (2008). *Limbarusă contemporană. Morfologia*. Bucharest: Editura Universității din București.
- Klein, W. (2003). *Time in Language*. London: Routledge.
- Pulchina, I. (1988). *Russian. A practical Grammar with Exercises*. Moscow: Russky Yazyk Publishers.
- Ramchand, G. (2008). *Verb Meaning and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramchand, G. and Reiss, C. (Eds.). (2007). *The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, C. (1991). The Parameter of Aspect. In *Studies in Linguistics and Philosophy: 43*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stefănescu, I. (1988). *English Morphology 2*. Bucharest: Editura Universității din București.

Formación de *nomina agentis* por sufijación (español-búlgaro)

Rayna PETROVA

Universidad de Plovdiv “Paisiy Hilendarski”

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo hacer un análisis contrastivo entre el español y el búlgaro en lo que respecta a la formación de nombres de agente. Intentaremos establecer las similitudes y las diferencias entre las dos lenguas emparentadas y presentar un cuadro de aquellos sufijos que, añadidos a una determinada base verbal o nominal, dan lugar a nomina agentis. Centraremos nuestra atención en la función y el significado de los sufijos, en los cambios fonéticos, morfológicos y semánticos que se producen en los respectivos derivados nominales.

Palabras clave

análisis contrastivo, nombres de agentes, sufijos

¿Enfoque sincrónico o diacrónico?

En general, a la hora de analizar los derivados se puede adoptar un enfoque exclusivamente sincrónico o tener en cuenta también la etimología o historia de las palabras. La elección de una de estas dos opciones metodológicas condicionará por completo la selección y la clasificación del corpus.

Ahora bien, si tenemos que hacer un análisis sincrónico-diacrónico nos enfrentaremos a varios problemas que complicarían notablemente el respectivo estudio. Por una parte, a menudo la información acerca de la etimología de determinados derivados resulta insuficiente o falta por completo. Por otra parte, no siempre los etimólogos son unánimes al proponer las bases. Además, y siguiendo la división de Kanchev de “lengua histórica y lengua funcional” (Kanchev 2004: 29-33), nos parece más conveniente un análisis de las acuñaciones formadas conforme al sentir de los hablantes en la actualidad, es decir, cómo se percibe la estructura interna y las relaciones mismas que cada palabra guarda con las voces de estructura similar dentro del vocabulario.

Aspectos teóricos y metodológicos

Una observación metodológica que nos gustaría hacer desde el principio es que en este estudio nos limitaremos tan solo a los derivados nominales de género masculino, puesto que sus correlatos femeninos y, en general, las características genéricas que presentan las dos lenguas contrastadas han sido analizados en un estudio aparte en el que se dedica especial atención a los llamados *nomina feminativa* (v. Petrova, R. 2012).

Ahora bien, los parámetros relevantes para el estudio de los procedimientos de formación de palabras son los indicados a continuación: a) la clase gramatical a la que pertenece la base, b) la clase gramatical de la palabra derivada y c) el tipo de afijo que se añade a la base (Almela Pérez 1999; Coseriu 1978; Radeva 2007; Varela 1990, entre otros).

Tomando como punto de partida la base de la que se obtienen los derivados nominales, la *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* (2010: 99) los agrupa en tres apartados: 1) los sustantivos deverbales (V > N) formados a partir de verbos (*compra, dormitorio, juramento*); 2) los denominales (N > N) formados a partir de nombres (*basurero, pelotazo, profesorado*); 3) los deadjetivales (A > N) formados a partir de adjetivos (*bobada, justicia, vejez*). En cambio, atendiendo al significado de la nominalización, la *NGLE* distingue tradicionalmente los nombres de acción, que designan la acción expresada por el verbo y a menudo también su efecto; los nombres de cualidad, que expresan cualidades, estados y otras propiedades, inherentes o accidentales, de las personas o las cosas; y los nombres de agente, instrumento y lugar.

Según el carácter categorial de la base onomasiológica y del rasgo onomasiológico que constituyen la estructura de la palabra, Radeva (2007: 87) distingue tres tipos de categorías onomasiológicas propias de la derivación en búlgaro: mutación, transposición y modificación. Dentro de esta clasificación, la autora estudia los nombres de agente como una subcategoría de la categoría onomasiológica de mutación, junto con las subcategorías *nomina actoris, nomina instrumenti, nomina loci, nomina patientis* y *nomina atributiva*.

Coseriu (1978: 250-252) propone una solución menos tradicional, situando la formación de *nomina agentis*, junto con la formación de *nomina instrumenti*, en la llamada por él “composición prolexemática”. Según el estructuralista, en los derivados deverbales

lector y *despertador* los dos elementos constituyentes de dichos sustantivos son, respectivamente, un lexema y un “prolexema”³ (es decir, un elemento de naturaleza pronominal), que están en una relación de tipo gramatical: [como “alguien” o “algo”] + *leer* → *lector*, ídem + *despertar* → *despertador*. Los elementos *-tor* y *-dor* aquí son prolexemas, es decir, figuran en lugar de una clase de nombres de objeto.

En este sentido, cabe señalar que Alvar y Potier (Alvar, Potier 1983: 361) también defienden la existencia de un cierto paralelismo entre sufijación y composición:

Sufijación y composición representan dos soluciones distintas a un mismo problema: el de la integración, en el plano de la palabra, de los elementos de una construcción analítica; esta afinidad entre sufijación y composición aparece en *cabrero* = *guardacabras*.

En el caso de *cabrero*, podemos sobrentender el verbo *cuidar*, *guardar*, etc. y expresar el agente y el objeto, mientras que en *guardacabras* expresamos el verbo y el objeto sin hacer mención del agente.

Los planteamientos de Coseriu y de Alvar y Potier no carecen de fundamento, sobre todo, si nos adentramos en el análisis diacrónico de ciertas palabras. Sin embargo, no es nuestro objetivo aquí entrar en el complejo problema de la delimitación entre composición y derivación, por lo cual, a efectos de nuestro estudio optamos por utilizar el término “sufijación”.

Como se ha señalado, Radeva (2007: 88) establece una diferencia y estudia separadamente *nomina agentis* de *nomina actoris*, definiendo los sustantivos agentivos como sustantivos relacionados por motivación con bases verbales que suelen denotar a una persona caracterizada por su actitud activa respecto a la acción designada por la base verbal⁴: *zidár*⁵, *nadzirátel* (*albañil*, *vigilante*), etc., explicando así la inclusión de dichos nombres en la categoría de los nombres de persona.

³ En la terminología de Coseriu el “prolexema” es aquel morfema ligado que, a pesar de ese carácter, establece relaciones similares a las gramaticales y es representativo de una clase de lexemas.

⁴ Aquí y en adelante la traducción es nuestra.

⁵ Los ejemplos del búlgaro se dan en caracteres latinos, conforme al Sistema directo de transliteración del alfabeto búlgaro.

No obstante, puesto que con una actitud activa respecto a una acción se podrá caracterizar también un objeto que cumple cierta función, señalada como motivación en su designación, por ejemplo: *transformátor, prekasvách* (*transformador, interruptor*), etc., en dicha categoría ella incluye también las denominaciones de objetos no animados, con lo cual el rasgo de ‘animado’ pierde su relevancia. Esto, por su parte, conlleva a una difuminación de los límites entre los nombres de agente y los nombres de instrumento. Siguiendo a Radeva, los sustantivos agentivos designan al sujeto (agente o portador) que realiza la acción: *prekasvách, otsvetitel* (*interruptor, colorante*), mientras que *nomina instrumenti* sirven para designar instrumentos con la ayuda de los cuales se realiza la acción. En fin, la diferenciación de las dos categorías de derivados nominales se basa, sobre todo, en su semántica.

Ahora bien, si el criterio prevaleciente aquí resulta ser el significado semántico del respectivo derivado, entonces no nos parece muy justificada la diferenciación entre *nomina agentis* y *nomina actoris*, que la autora establece sobre el criterio de la igual pertenencia categorial de las bases de las que se obtienen los derivados nominales. Ella considera agentivos tan solo los sustantivos deverbales que designan el ‘portador de un rasgo procesal’, concretado a través del significado ‘sujeto de la acción’. En cambio, los llamados *nomina actoris* derivan de sustantivos y denotan una sustancia que designa la actitud activa respecto a otra sustancia.

Más adecuada al respecto nos parece la definición de Dimitrova (1962: 141), a saber: “*Nomina agentis* son sustantivos derivados, formados sobre bases verbales o nominales con la ayuda de determinados sufijos”. Así para ella son agentivos tanto los sustantivos del tipo *gótvi > gotvách* (*cocinar > cocinero*) como *ríba > ribár* (*pesca > pescador*).

Aparte de esto, puesto que dichos sustantivos generalmente se estudian como nombres de persona, tomando como punto de referencia el concepto subyacente de ‘animado’, nos parece más conveniente unirlos en un mismo grupo y estudiarlos como *nomina agentis deverbativa* y *nomina agentis desubstantiva*.

Análisis de los sufijos españoles

El sufijo *-dor*. Son numerosos los sustantivos agentivos formados mediante el sufijo *-dor* a partir de bases verbales. Se derivan tanto de verbos transitivos (*registrar > registrador*) como intransitivos

(*correr* > *corredor*). Muchos de ellos funcionan también como adjetivos: *un trabajador* ~ *un hombre trabajador*, otros, en cambio, suelen utilizarse solo como nombres: *pescador*, *agricultor*. Los derivados regulares, formados mediante este sufijo, mantienen la vocal temática: [a] en la primera conjugación, [e] en la segunda, [i] en la tercera (*soñ-a-dor*, *vend-e-dor*, *cumpl-i-dor*). Para las formaciones irregulares que no muestran la vocal temática, como *instructor* o *inversor*, se han propuesto las variantes *-tor* y *-sor*, pero según la *NGLE* (2010: 123), cabe también suponer una única variante *-or* que se une, en la morfología sincrónica, a una serie de bases supletivas. Entre los derivados formados con la variante *-or* procedentes de formas latinas están *confesor*, *editor*, *ejecutor* o *pintor*, además de otros muchos que muestran bases supletivas a las que se añade el sufijo: *agredir* > *agresor*; *componer* > *compositor*; *intervenir* > *interventor*; *proteger* > *protector*; *recibir* > *receptor* (junto con *recibidor*); *traducir* > *traductor*, etc.

En general, los nombres de agente en *-dor* designan a una persona que realiza la acción señalada por el verbo de la base. Pueden expresar hábitos o costumbres (*fumador*, *lector*) o bien profesiones, oficios u ocupaciones (*administrador*, *escritor*, *falsificador*). Se asimilan a los que expresan hábitos una serie de adjetivos acabados en *-dor* que se sustantivan mediante el llamado *un* enfático y adquieren interpretaciones atributivas. Así, algunos adjetivos se pueden usar también como sustantivos, por ejemplo: *Soy muy madrugador*. ~ *No me considero un madrugador*.

Son pocos los derivados en *-dor* formados, desde el punto de vista sincrónico, sobre bases nominales que requieren la variante *-ador* (*historiador*, *leñador*, *viñador*).

El sufijo *-dero*. Este sufijo también permite formar nombres de agente (*pastelero*, *basurero*). Se forman sobre bases nominales, con la excepción de los que muestran la variante *-ndero* (*barrer* > *barrendero*; *curar* > *curandero*) donde la base es verbal.

El sufijo *-ero*. Desde el punto de vista sincrónico, este sufijo posee diversas variantes: *-icero* (*carnicero*), *-adero* (*panadero*), *-atero* (*leñatero*), *-etero* (*peletero*). Como ocurre con otros sufijos, son normales las alternancias de diptongación en la base: *portero*, *tendero*, frente a *hielero*, *huevero*. El sufijo *-ero* da lugar a un gran número de nombres de agente que expresan oficios y ocupaciones. Junto con *-dor* es el más productivo en este tipo de formaciones. La base nominal de la que derivan los respectivos nombres agentivos puede denotar: lo

que la persona vende (*aceitunero*), fabrica, prepara y, a menudo, también vende (*abaniquero*), caza (*lobero*), cuida, protege o vigila (*portero*), busca u ofrece (*cauchero*), emplea como herramienta o instrumento (*pistolero*), o como vehículo (*cochero*). El sustantivo que constituye la base designa asimismo muy a menudo lo que se tiene por afición, como en *fandanguero*, *salsero*. En la lengua coloquial actual según este modelo se han creado nombres como *bloguero*, *chatero*, *fotero*, *futbolero*, *roquero*. La base nominal puede hacer referencia también al lugar en el que alguien se halla (*prisionero*) o en el que desarrolla su actividad (*archivero*), así como al tiempo en el que esta se lleva a cabo, como *agostero*, *dominguero* (NGLE 2010: 126).

El sufijo *-ario*. Otro sufijo que da cabida a sustantivos agentivos es el sufijo *-ario*, cultismo correspondiente a *-ero* (*dimisionario*, *intermediario*, *millonario*), o su variante *-atario* (*arrendatario*, *dignatario*, *fedatario*, *mandatario*). Se combina, como se ha visto, tanto con bases nominales como con bases verbales. Muchos de estos sustantivos se aplican a los participantes en ciertas actuaciones de carácter jurídico. Pueden designar el agente (*signatario*) o bien la persona que tiene algo a su cargo (*bibliotecario*), la que trabaja en cierto lugar (*bancario*) o está recluida en él (*presidiario*), la persona que dispone o disfruta de algo (*becario*) o está a favor de algo (*partidario*), entre otros significados.

El sufijo *-ista*. Este es un sufijo muy productivo que forma derivados a partir de nombres comunes, pero también propios (*castrista*, *franquista*, *peronista*), e incluso sobre locuciones nominales (*cuenta corriente* > *cuentacorrentista*; *centro del campo* > *centrocampista*). Una buena parte de los sustantivos formados con *-ista* se usan también como adjetivos. Las acuñaciones formadas mediante este sufijo suelen designar personas partidarias del algo (*abolicionista*, *marxista*), personas que practican algún deporte (*alpinista*, *ciclista*), profesiones (*socorrista*, *urbanista*), especialidades (*cervantista*, *hispanista*, *medievalista*), así como actitudes y hábitos (*absentista*, *alarmista*). También se pueden formar a partir de nombres que designan instrumentos musicales (*flautista*, *pianista*), vehículos (*maquinista*, *taxista*), útiles de trabajo (*telefonista*, *trapequista*), la materia con la que se trabaja o se comercia (*ceramista*, *marmolista*), la actividad que se practica (*artista*, *juerguista*), lo que se crea, ofrece o logra (*masajista*, *perfumista*), lo que constituye el objeto de trabajo (*dentista*, *lingüista*), el lugar en que se trabaja, estudia o reside (*almacenista*, *liceísta*), entre otros sentidos.

El sufijo *-nte*. Existe un gran número de sustantivos en *-nte* que designan personas (*cantante, dibujante, comerciante*). La mayoría de estos sufijos procede de verbos de la primera conjugación. Muchos de los verbos que dan origen a sustantivos en *-nte* son verbos de estado (*ignorante, simpatizante o viviente*). Los sustantivos derivados formados con *-nte* suelen denotar individuos que desempeñan determinados oficios, ocupaciones o actividades de carácter profesional (*cantante, comerciante, practicante*), pero también pueden designar a personas que realizan ciertas actividades circunstanciales o episódicas o se hallan en algún estado en un momento particular (*firmante, manifestante, votante*). Muchos son característicos del lenguaje jurídico: *declarante, demandante, reclamante*, etc.

Forman asimismo un grupo nutrido los que constituyen nominalizaciones de adjetivos. Se usan, en efecto, como adjetivos y sustantivos *residente, creyente*, etc. Los adjetivos en *-nte* se sustantivan con facilidad para formar nombres de persona en la interpretación atributiva, característica del llamado *un* enfático: *un arrogante, un diletante, un intrigante*. Este proceso de sustantivación es muy productivo también cuando se trata de adjetivos derivados de nombres o verbos terminados en *-'ico* (*un fanático, un romántico, un teórico*) o en *-oso* (*un envidioso, un mafioso*). Muchos adjetivos en *-'ico* o en *-ivo* se sustantivan también como nombres de profesión (*un matemático, un músico; un directivo, un ejecutivo*). Entre los adjetivos en *-al* que se sustantivan como nombres de persona cabe señalar: *criminal, intelectual, liberal*.

Análisis de los sufijos búlgaros

El sufijo *-ar*. Este sufijo agentivo se combina tanto con bases verbales como con nominales. Los derivados deverbales formados mediante este sufijo designan a la persona que realiza la acción indicada por la base. En los sustantivos *brasnár, zidár, pechatár* la persona designada como agente se caracteriza por una profesión, mientras que en los sustantivos *koledár, survakár* por una ocupación provisional. El sufijo se une a la base suprimiendo la vocal temática (*pecháta > pechatár*). No obstante, a la hora de formar sustantivos agentivos sobre bases verbales dicho sufijo no es productivo. Sin embargo, demuestra gran productividad en la formación de sustantivos denominales. Se agrega a bases de sustantivos de los tres géneros búlgaros, pero se combina tan solo con bases acabadas en consonante. El proceso derivativo viene acompañado por cambios y

alteraciones morfológicas en la base: a) se suprime la vocal final de los sustantivos de género femenino y neutro (*brádva* > *bradvár*, *stakló* > *staklár*); b) a veces de la base se suprime el sufijo femenino *-ka* (*gadúlka* > *gadulár*, *tsigúlka* > *tsigulár*); c) en las bases acabadas en la consonante [ts] se observa la alteración [ts] – [ch] (*kóshnitsa* > *koshnichár*, *mélnitsa* > *melnichár*); d) con cambios fonéticos históricos está relacionada la elisión de la base de la vocal [e] (*zvanéts* > *zvanchár*, *kotél* > *kotlár*).

El sufijo *-ach*. Este sufijo forma sustantivos sobre bases de verbos imperfectivos (*vódi* > *vodách*, *igráe* > *igrách*, *nósi* > *nosách*). Los derivados formados mediante el sufijo *-ach* se pueden dividir en varios grupos: 1) nombres que expresan profesiones u ocupaciones constantes (*gotvách*, *pazách*, *tovarách*); 2) sustantivos que denotan una acción actual al momento de referencia pero no relacionada con ninguna profesión u ocupación (*izprashtách*, *minuvách*); 3) nombres de personas que realizan ciertas actividades episódicas (*iznudvách*, *izpolzvách*, *pushách*). Aquí incluimos también los sustantivos formados con el “sufijo ampliado *-ovach*”⁶ (Radeva 2007: 90) que suele añadirse a verbos formados con el sufijo *-ira*, que designan profesiones (*dresirovách*, *sortirovách*).

El sufijo *-ets*. Da lugar a nombres de persona que expresan la capacidad o la tendencia a realizar la actividad indicada por el verbo del que derivan: *kradéts*, *lzhéts*, *tvoréts*. El sufijo se une a la base verbal suprimiendo la vocal temática (*bóri* > *boréts*, *strélya* > *streléts*). Sobre bases de participios pasados activos están formados los sustantivos *begléts*, *vladélets*, *stradálets*. Asimismo, cabe señalar aquí los derivados formados con este sufijo sobre bases adjetivas que designan una característica constante de la persona que denotan (*hubavéts*, *hitréts*).

El sufijo *-nik*. Este sufijo se agrega a bases verbales, demostrando cierta selectividad. Se observa una preferencia a los verbos imperfectivos de la segunda conjugación, por ejemplo: *dalzhí* > *dlazhnik*, *klevetí* > *klevétnik*. La productividad de este sufijo resulta mayor a la hora de formar nombres de agente sobre bases de verbos prefijados de la segunda conjugación (*zaméstnik*, *zastápnik*,

⁶ Llamamos este sufijo “ampliado”, porque esta es la definición establecida en búlgaro. Aunque, con todas razones, se podría considerar como un elemento compuesto formado por el interfijo *-ov* más el sufijo *-ach*, puesto que, como veremos en adelante, suele formar parte también de otros “sufijos ampliados”.

prislúzhnik). En función de su significado, los nombres formados con dicho sufijo pueden dividirse en dos grupos: 1) sustantivos que expresan cierta propensión o tendencia a la realización de la acción indicada por el verbo (*klevétnik, natrápnik, razvrátnik*); 2) nombres de agente que denotan profesión u oficio (*zaméstnik, otgovórník, urédnik*). Un número no muy grande de sustantivos deverbales se forman a través del sufijo ampliado *-ovnik* que suele agregarse a verbos formados con el sufijo *-uva* que se elimina en el proceso de la derivación, por ejemplo: *svatúva > svatóvnik, buntúva > buntóvnik*.

El sufijo *-tel*. El modelo derivativo de los sustantivos formados con el sufijo *-tel* es conocido aún en la lengua búlgara antigua pero se impone y difunde sobre todo bajo la influencia del eslavo eclesiástico y el ruso. El sufijo se agrega a la antigua base infinitivo del verbo (la llamada base de aoristo): *osnové > osnová > osnovátel, píshe > písa > písátel*. En algunos casos, en el sistema léxico del búlgaro moderno el verbo que dio lugar al sustantivo ya no existe (*zrítel, pokupátel, potrebitel, svidétel*). Conforme a la semántica del verbo del que derivan, los sustantivos formados con el sufijo *-tel* se dividen en varios grupos: 1) sustantivos que designan personas que realizan una acción relacionada con cierta profesión (*nadzirátel, prepodavátel, spasítel*); 2) nombres de persona que expresan una acción episódica (*izbirátel, nablyudátel, posetítel*); 3) algunos nombres de persona pueden designar cierto rasgo característico o tendencia a una acción (*mechtátel, pochitátel, podrazhátel*); 4) en algunos sustantivos la persona designada se caracteriza por su actitud respecto a otras personas (*zhítel, obitátel, podátel, poluchátel, rodítel*).

Entre los sustantivos agentivos cabe señalar también los nombres formados con los sufijos no productivos *-an, -ko, -l(o), -l(yo)* que designan a personas que muestran cierta tendencia a realizar la acción expresada por el verbo del que derivan. Los derivados formados con dichos sufijos tienen carácter coloquial y una connotación de desaprobación.

a) el sufijo *-an* da lugar a sustantivos de tipo *zabráván, marmorán, prestruván*;

b) los verbos sobre los que se forman los sustantivos agentivos mediante el sufijo *-ko* son predominantemente de la segunda conjugación: *barbórko, dardórko, marmórko*;

c) el sufijo *-l(o)* se agrega solo a verbos de la tercera conjugación: *vreskáló, mrankáló, plyampáló*;

d) el sufijo *-l(yo)* se agrega a la raíz de los verbos con los que se combina: *lázhlyo, krádllyo, révlyo, glézlyo*.

Los nombres de personas en búlgaro se forman también con algunos sufijos prestados. En la acuñación de los derivados con formantes de lenguas extranjeras influye la estructura de las palabras prestadas percibidas como modelo en la formación de nuevas unidades léxicas. Se consideran derivados tan solo los sustantivos que se incluyen en parejas derivativas: *kultivíra > kultivátor, organizíra > organizátor* (Radeva 2007: 95).

El sufijo *-ator*. Los sustantivos formados con este sufijo sirven para denotar personas designadas conforme a su actitud activa respecto a la acción indicada por el verbo (*provokátor, restavrátor*). El sufijo se une a bases verbales de la tercera conjugación con el sufijo *-ira* que se suprime (*signalizíra > signalizátor, registríra > registrátor*). Según su significado, los nombres formados con el sufijo *-ator* pueden designar: profesión (*ilyustrátor, komentátor, operátor*), capacidad o tendencia a realizar cierta acción (*imitátor, improvizátor, falshifikátor*), pueden designar personas caracterizadas conforme a sus actitudes sociales (*agitátor, okupátor, ratsionalizátor*).

El sufijo *-itor*. El sufijo *-itor* también se percibe como formante derivativo debido a su aislamiento en algunos sustantivos prestados como *investitor, inkvizitor, kompozitor*. Los verbos de cuya base se forman los derivados agentivos son prestados y formados mediante el sufijo *-ira*.

El sufijo *-or*. Como formante derivativo el sufijo *-or* se individualiza en un número no muy grande de palabras prestadas (*ekzekútor, inspéktor, instrúktor, redákor*) cuya semántica lo vincula a los nombres formados con el sufijo *-itor*.

El sufijo *-yor*. Con este sufijo están formados los sustantivos prestados *dublyór, kontrolyór, frizyór*, semánticamente motivados por verbos prestados con el sufijo *-ira* que se suprime.

Los sufijos *-ant / -ent*. Esos sufijos prestados también dan cabida a nombres de persona (*asistént, konkurént, emigránt, konsultánt*). En el proceso de derivación de la base verbal se elimina o bien el sufijo *-ira* (*demonstríra > demonstránt, retsenzíra > retsenzént*), o bien el sufijo *-uva* (*stazhúva > stazhánt, intrigúva > intrigánt*).

A modo de conclusión

Los nombres de persona suelen formarse, tanto en búlgaro como en español, sobre bases verbales y nominales.

En lo que respecta a la semántica de los sufijos que se utilizan en ambas lenguas contrastadas y de los derivados nominales a los que dan lugar, éstos pueden expresar, en primer lugar, oficios y ocupaciones, actitudes y hábitos. En las unidades léxicas que denotan tal significado frecuentemente surge homonimia o existe polisemia. Este es el caso, por ejemplo, del sustantivo *cestero* (*koshnichár*) que puede designar a una persona que fabrica, prepara o también vende cestos, o del derivado *pescador* (*ribár*) que puede denotar a una persona que pesca, cuida o vende peces e incluso a una persona a quien le gustan los peces. Muchas veces los derivados nominales designan a personas caracterizadas por su afición a lo designado por la base nominal o aluden al lugar en que se trabaja, estudia o reside, etc.

Una diferencia importante que se da entre las dos lenguas contrastadas es que muchos de los derivados españoles pueden funcionar, indistintamente, como sustantivos y adjetivos. Este fenómeno no es propio de la lengua búlgara.

Para formar nombres de agente en búlgaro se utilizan sobre todo sufijos de origen eslavo que destacan por su productividad y actividad derivativa, pero también suelen ser bastante productivos los sufijos prestados.

Y por último, por ser tónicos casi todos los sufijos españoles que participan en la formación de los sustantivos derivados, objeto de nuestro estudio, la sufijación comporta un desplazamiento del acento hacia el sufijo. En búlgaro, sin embargo, no siempre ocurre lo mismo. Se dan dos posibilidades, a saber, algunos sufijos suelen atraer el acento, otros, en cambio, no alteran su posición respecto a la palabra base.

Bibliografía

- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Alvar, M., B. Potier. (1983). *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1978). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.
- Dimitrova, M. (1962). „Nomina agentis в книжовния български език”. *Известия на Института за български език*, кн. IX, 141-210.
- Kanchev, I. (2004). *Español actual: clases de palabras y categorías*. София: УИ „Св. Климент Охридски”.

- Petrova, R. (2012). “Hacia un análisis contrastivo en la formación de sustantivos femeninos de personas en búlgaro y español”. *Езикът на времето*: 308-314.
- Radeva, V. (2007). *В света на думите. Структура и значение на производните думи*. София: УИ „Св. Климент Охридски”.
- RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.
- Varela Ortega, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.

◆ CULTURAL STUDIES ◆

And the Nobel Prize Goes to... Canada

Andreea Raluca CONSTANTIN

Romanian-American University/

University of Agronomic Sciences and Veterinary Medicine

Abstract

Canadian studies might be considered a niche topic, while literature is often seen as comprising the works of a bunch of unknown authors from a far-away place. As Canadianist, you often have to deal with those people who ask you in shock: “Whaaaaat? Do Canadians have literature?”, especially when you are trying to explain that this is your field of expertise. But with the opportunity offered by the 2013 Nobel Prize in Literature, I hope that Canadian literature and Canadian issues in general will address a wider variety of readership and not only les connoisseurs. On the one hand, this paper aims to review a few facts and figures related to all the Canadian laureates of the Nobel Prizes. On the other hand, starting from the name of Alice Munro, I investigate briefly the worldwide literature winners, emphasising on contemporary Canadian women’s writing and demonstrating their incredible role within the international canon.

Keywords

Canada, Nobel Prizes, literature, women’s writing

The latest Nobel Prize for Literature was announced in early October and when the prize is awarded to a Canadian writer the event takes the proportions of a once-in-a-lifetime ceremony. As Canadianist, I could not have missed the opportunity to connect this world famous prize to Canada, famous Canadian researchers and Canadian literature. Some of us have been waiting for this moment for a long time: the magic moment when people realize that Canadians do have literature, and good literature, we must add, and that Canada is not America, although they share the same North-American continent!

But literature became just a pretext, a starting point, as there are two main ideas that this paper aims to emphasize. First, I would like to review the names and contributions of the Canadian Laureates for all the Nobel categories, attempting to answer to the difficult question: What makes Canadians be Canadians? Second, starting from Alice Munro, the 2013 literature winner, I also include a brief investigation of the Nobel Prize for literature laureates, with a

particular focus on women writers, expanding my comments to some of the numerous famous contemporary women writers in Canada, whose works deserve to be praised, read and analysed.

In order to understand the subsequent demonstration, a definition could be useful and if we were allowed to define a concept by the aspects it does not entail, we could argue that Canada is not the American 'melting pot', but an 'ethnic mosaic', and it is neither the British Empire, nor the French monarchy. We could not go on without mentioning that Northrop Frye wrote about the "garrison mentality" (Frye 1971: 225) that the early settlers displayed, shaped by a huge and inhospitable wilderness and the constant threat of attack from the Natives on whose land they had built their homes.

Having "*different* ideological baggage, baggage that includes not a revolution and a civil war, but a more conservative cultural history as a colony" (Hutcheon 1988: 3, emphasis in the original), Canadians felt the urge to a cultural identity dissimilar, if not opposite to the American or British models. Although this is not the only possible explanation, we could say that, due to (or because of) the vastness and wilderness of its territory, Canada is not a "melting pot" like its southern neighbour, but a "multicultural mosaic" lacking, quite naturally, the perception of "firm geographical centre or ethnic unity" (Hutcheon 1988: 3), variety being the key word. Consequently, Canada constructs, identifies and defines itself against several centres. Attaining "Canadian consciousness" and cultural "distinctiveness" (Frye 1982: 43) can be achieved only in opposition with the three historical nations: Britain, France and the United States, to which we must add the so long ignored Aboriginal element.

Following the scope of *The Who's Who of Nobel Prize Winners 1901-2000*, this first part of the paper is "conceived to give users quick access to basic information about all Nobel laureates and their achievements" (Sherby 2002: xiii), with a particular focus on the Canadian laureates. According to the official Nobel Prize website⁷, 17 announcements have mentioned "And the Nobel Prize goes to ... Canada", also including the 1976 literature prize awarded to the American writer, born in Canada, Saul Bellow. So, Canada has had two laureates for literature, three for physics, four for chemistry, four for physiology or medicine, three for economic sciences and one for peace.

But the famous Canada-America dichotomy has affected the self-image of the country and even the history of the Canadian Nobel

⁷ <http://www.nobelprize.org/> (accessed October 10, 2013)

winners. The way in which it was affected is best exemplified by the 15th Prime Minister of Canada in a speech in 1969. Pierre Elliot Trudeau referred to Canada as a mouse and to the United States as an elephant, remarking that the relationship of the two North-American countries is, from the perspective of the former, like being “in bed with the elephant”, the small animal being affected by every “twitch and grunt” of the beast. The main challenge is probably to avoid upsetting the big neighbour in the south and resisting the pressure it applies, as the cohabitation experience was quite dangerous and uncomfortable. I would next emphasise what Canadian Nobel winners have in common with the U.S.A. It is clearly the greatest irony for a country that coined the concept of Canadian anti-Americanism to share the worldwide recognition granted by the Nobel with its fiercest enemy. Capturing this unique variant of anti-Americanism means going back in time, before any anti-American feelings. Moreover, it can be implied, as suggested by Granatstein, that the French-English duality and anti-Americanism are central supporting elements of Canadian national identity (Granatstein 1996: 4), to which multiculturalism should be added to the present-day policies. Irrespective of these powerful sentiments the review of the Nobel winners seems to say a different story.

The Canadian Nobel Laureates in Physics

Strictly as a personal note at this point, I would like to remark that all Canadian Nobel laureates are connected to America to a certain extent. Consequently, the three winners of the prize in physics offered by The Royal Swedish Academy of Science were awarded the prize jointly with American researchers, thus, the name of Canada being slightly shadowed.

In 1990, the first Canadian physician to obtain the Nobel Prize was Richard E. Taylor, who, along with Jerome I. Friedman and Henry W. Kendall were praised, according to the nomination, “for their pioneering investigations concerning deep inelastic scattering of electrons on protons and bound neutrons, which have been of essential importance for the development of the quark model in particle physics”⁸, in other words for facilitating our understanding of matter.

⁸ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1990/taylor-facts.html (accessed October 30, 2013)

In 1994, another Canadian, Bertram N. Brockhouse shared his prize with the American Clifford G. Shull “for pioneering contributions to the development of neutron scattering techniques for studies of condensed matter”, in particular for his “development of neutron spectroscopy”⁹.

Last but not least so far is Willard S. Boyle, who was awarded a Nobel in 2009, together with George E. Smith, “for the invention of an imaging semiconductor circuit - the CCD sensor”, both working for Bell Laboratories, U.S.A. Charles K. Kao was also appreciated for “groundbreaking achievements concerning the transmission of light in fibres for optical communication”¹⁰.

The Nobel Prize in Chemistry for Canada

A simple observation of the biographical data of the four Canadian chemists awarded a Nobel connects us again to the U.S.A., the four of them being affiliated to American Universities at the time of the award.

Nominated “for his contributions in the field of chemical thermodynamics, particularly concerning the behaviour of substances at extremely low temperatures”¹¹ in 1949, William F. GIAUQUE was employed by the University of California, Berkley.

The 1983 laureate Henry Taube not only received his Ph.D. from the University of California, Berkley, and started his career there, but he even became an American citizen (Sherby 2002: 37), being a member of the faculty of Stanford University upon receiving the prestigious prize. He was appreciated “for his work on the mechanisms of electron transfer reactions, especially in metal complexes”¹² with considerable applicability in industry.

Sidney Altman shared Taube’s destiny in terms of American education and citizenship. Employed by Yale University in 1989, Altman was conferred the Nobel jointly with the American Thomas R.

⁹ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1994/ (accessed October 30, 2013)

¹⁰ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/2009/ (accessed October 30, 2013)

¹¹ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1949/giauque-facts.html (accessed October 30, 2013)

¹² http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1983/taube-facts.html (accessed October 30, 2013)

Cech, “for their discovery of catalytic properties of RNA”¹³, a research with potential in the treatment of diseases.

Rudolph A. Marcus, born in Montreal, but a U.S. citizen later and working for California Institute of Technology (Caltech), Pasadena, was bestowed the prize in 1992. The prize motivation was “for his contributions to the theory of electron transfer reactions in chemical systems”¹⁴, being noted that “the Nobelists’ work has helped in the explanation of phenomena such as photosynthesis, electrically conducting polymers, chemiluminescence, and corrosion (Sherby 2002: 43).

The Canadian Winners of the Nobel in Physiology or Medicine

The prizes granted for Canadian medical researchers take us back to another aspect of the Canadian dilemma – Canada’s British imperial roots and the struggle to detach from them.

Frederick G. Banting, the youngest Medicine laureate to date, shared the 1923 prize with the Scottish John J.R. Macleod, however, both of them working for the University of Toronto. For a Romanian, the motivation is the most intriguing one, as the two researchers were considered the discoverers of insulin. From the very beginning the nomination was considered incomplete as Banting had been collaborating with his medical student Charles H. Best, while Macleod was working with James B. Collip in his Toronto lab. They were the true discoverers of purified insulin that the world knew of at the moment, but previous research had been done separately in Germany and Romania¹⁵.

According to the two online encyclopaedias, as early as 1869, Paul Langerhans, a German student from Berlin, noticed the two types of cells of the pancreas, his discovery, the islet cells bearing now his name (islets of Langerhans). Twenty years later, the Polish-German physician Oskar Minkowski and Joseph von Mering were the first to establish a relation between the pancreas and diabetes, which facilitated the future research.

¹³ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1989/ (accessed October 30, 2013)

¹⁴ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1992/marcus-facts.html (accessed October 30, 2013)

¹⁵ According to Encyclopaedia Britannica and Wikipedia at:
<http://www.britannica.com/blogs/2011/07/discovered-insulin/> and
<http://en.wikipedia.org/wiki/Insulin> (accessed January 8, 2014)

Romanian Nicolae Paulescu started his experiments between 1914 and 1916 in order to obtain an antidiabetic pancreatic extract. Unfortunately, because of World War I, Paulescu interrupted his research and only published his findings in 1921. In addition, his political views as founder of the National Christian Union, a precursor of the Iron Guard, could have also given rise to interpretations.

A Nobel laureate himself, August Krogh was one of the scientists who nominated Banting and Macleod, the other two collaborators being forgotten and no other previous discoveries being mentioned. It is only as an epilogue to this entry of the official website that Paulescu's name is mentioned, along with Joseph von Mering and Oskar Minkowski's, all considered "as worthy, perhaps worthier, Laureates for this prize"¹⁶.

The list of Canadian winners continues with Charles B. Huggins who in 1966 is awarded the Nobel "for his discoveries concerning hormonal treatment of prostatic cancer" along with the American Peyton Rous "for his discovery of tumour-inducing viruses"¹⁷. 1981 was marked by the expertise of three researchers, the Canadian David H. Hubel and his American colleague from Harvard Medical School, Torsten N. Wiesel dividing half of the prize "for their discoveries concerning information processing in the visual system", while the other half was going to Roger W. Sperry for a totally different contribution to the field¹⁸. Employed as well by an American university, Ralph M. Steinman is awarded posthumously the Nobel, "for his discovery of the dendritic cell and its role in adaptive immunity" (2011), but his family receives only half of the prize, as the other half goes to another innovation¹⁹.

Canada and the Prize in Economic Sciences

No obvious changes can be remarked in the distribution of the prizes for the analyses in economics: American organizations had

¹⁶ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/themes/medicine/lindsten/ (accessed January 8, 2014)

¹⁷ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1966/ (accessed February 11, 2014)

¹⁸ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1981/ (accessed February 11, 2014)

¹⁹ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/2011/ (accessed February 11, 2014)

already attracted the specialists of their northern neighbour or the Canadian contribution to this domain was always co-authored.

The Sveriges Riksbank Prize or the Nobel Prize in Economic Sciences for 1996 had a long history. According to *The Who's Who of Nobel Prize Winners*, William S. Vickrey solved the issues concerning the income taxation in general terms, not being able to solve it mathematically. Twenty-five years later the Scot James A. Mirrlees identified the missing condition and the two were granted the award “for their fundamental contributions to the economic theory of incentives under asymmetric information” (Sherby 2002: 63-64).

One year later, another couple, this time a Canadian working for Long Term Capital Management, U.S.A, and an American from Harvard University, impressed the Nobel Committee with their “new method to determine the value of derivatives”. Thus, Myron S. Scholes and Robert C. Merton were able to promote “a new formula that allows investors to more accurately determine the value of a stock” (Sherby 2002: 65).

Finally, in 1999, Robert A. Mundell takes credit individually for his research, although teaching at Columbia University since 1974, which confirms again my initial observations. The prize motivation was “for his analysis of monetary and fiscal policy under different exchange rate regimes and his analysis of optimum currency areas”, his contribution influencing the progress of the common European currency (Sherby 2002: 65)

The Nobel Peace Prize

I should remark that the only Canadian Nobel Peace Prize laureate surprised me, as, starting from the common association of Canada with the Peaceable Kingdom, I would have expected more peace prizes. Two historical moments are connected to Lester Bowles Pearson's name, the 1957 laureate. In capacity of Canadian secretary of state for external affairs, Pearson was the one to propose a security association between the U.S.A. and Europe, resulting in the founding of the North Atlantic Treaty Organization (NATO). The “Father of the United Nations Forces”, as member and president, did not give up on his negotiation skills and helped the end of the Suez crisis of 1956, when Egypt had seized the Suez Canal, an international waterway. His contribution to peace brought him the highly-esteemed award for “doing ‘more than anyone else to save the world’ during the crisis”

(Keene 1998: 158). Pearson continued his career at national level to become the Prime Minister of his country between 1963 and 1968.

Concluding this part, we can remark that Canada has either been in the shadow of its big neighbour from the south or under the British influence. In spite of the conflicting political and social views, the Canada-U.S. relation maintains a strong economic connection, based on trade, oil reserves, NAFTA (North American Free Trade Agreement) and the concept of continentalism. Interestingly, in a military sense, the two states have in common “the longest undefended ... border in the world (Roste and Wilson 2011: 10) and, at the same time, a terrible inferiority complex that the Canadians do not seem able to overcome.

In my opinion, these might have been the factors that were the driving forces behind the Canadian researchers' departure to the U.S.A., looking for better studying and working conditions, for finally-aided academic research, in an attempt to achieve the American Dream, irrespective of the general negative perception.

Connecting the two parts of this article, it should be mentioned that the uneasy Canadian-American relationship is sometimes depicted in accusatory terms in literature, hinting at a constant discomfort and uncertainty in the Canadian mentality. For instance, in 1972, the narrator of Margaret Atwood's *Surfacing* shares her inner concerns:

It doesn't matter what country they're from, my head said, they're still Americans, they're what's in store for us, what we are turning into. They spread themselves like a virus, they get into the brain and take over the cells and the cells change from inside and the ones that have the disease can't tell the difference. ... If you look like them and talk like them and think like them then you are them, I was saying, you speak their language, a language is everything you do. (Atwood 1972: 139)

The Nobel Prize in Literature

Moving to the second part, 106 Nobel Prizes in Literature have been awarded since 1901, to 110 persons in total, as four prizes were divided between two authors. Because of the dramatic circumstances in Europe, the prize was not awarded on seven occasions: in 1914, 1918, 1935, 1940, 1941, 1942, and 1943.

In terms of facts and figures, the youngest Literature Laureate was Rudyard Kipling who was 42 years old the moment the prize was awarded in 1907. Doris Lessing is still ranked as the oldest Literature Laureate, as she was 88 when awarded the Prize in 2007. On average,

the age of the literature winners is 64. There are 25 languages these laureates have been writing in, the top three options for authors being English (27), French (13), German (13) and Spanish (11).

Between 1901 and 2013, there have been 13 women selected for this desired position in literature, a number which could be argued as extremely reduced in the whole context of the 110 winners. I am not trying to be an ardent feminist who favours women disconsidering qualitative criteria, I am simply reviewing the statistical data. The 13 lucky women come from various geographical areas, wrote or are still writing in various languages and cover most of the literary genres (Table 1)²⁰.

Year	Name	Country	Language
1909	Selma Lagerlöf	Sweden	Swedish
1926	Grazia Deledda	Italy	Italian
1928	Sigrid Undset	Denmark (resident in Norway)	Norwegian
1938	Pearl Buck	U.S.A.	English
1945	Gabriela Mistral	Chile	Spanish
1966	Nelly Sachs (shared the Prize with Shmuel Yosef Agnon)	Germany	German
1991	Nadine Gordimer	South Africa	English
1993	Toni Morrison	U.S.A.	English
1996	Wisława Szymborska	Poland	Polish
2004	Elfriede Jelinek	Austria	German
2007	Doris Lessing	Persia (now Iran; resident in the U.K.)	English
2009	Herta Müller	Romania (resident in Germany)	German
2013	Alice Munro	Canada	English

Tabel 1. Women Nobel Laureates for Literature

Canada has won the Nobel in literature twice, in 1976 represented by the American writer, born in Canada, Saul Bellow (a debated issue at the time and even at present) and in 2013 by Alice Munro. Leading our discussion towards women writers and Canada, I would like to create a context for the constant struggle to understand what makes Canadian literature Canadian.

²⁰ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/facts/literature/index.html (Accessed October 10, 2013)

Thus, we are entitled to ask ourselves: who is a Canadian writer?, the possible answers ranging from a person who has “a birth certificate or a passport or a certificate of citizenship” (Russell Smith in the article in *The Globe and Mail* on November 21, 2013)²¹, to complex definitions of literature provided by the critics.

Canadian literature: a construct bounded by the nation, a cultural byproduct of the Cold War era, a nationalist discourse with its roots in colonial legacies, a literature that has assumed transnational and global currency, a tradition often marked by uncertainty about its value and relevance, a corpus of texts in which, albeit not without anxiety and resistance, spaces have been made for First Nations and diasporic voices. (Kamboureli 2007: vii)

Although not satisfactorily complete, in including all the contributors to the field, this is a quintessential summary of what Canadian literature stands for nowadays. “Canadianness” cannot be detached from historical, geographic, economic, and social aspects, as suggested by Smaro Kamboureli in the quotation I provided above. In terms of administrative and literary criteria, Saul Bellow does not seem to fit the profile, Smith appraising Munro for being the first Canadian Nobel literature laureate.

But starting from the last articulation of the quote and owing Munro a contextualization, I consider it is compulsory to add AND WOMEN’S WRITING in order to offer a complete image of what Canadian literature stands for, while at the same time creating a framework for Alice Munro.

In order to understand the incredibly important role Canadian women writers have fulfilled, my focus will be narrowed down to English-Canadian literature and to novels, although at least short-story writing has to be mentioned in relation to Alice Munro, the “master of the contemporary short story”, as the Nobel committee motivated their choice. In order to introduce the current understanding of the notion of Canadian literature, we have to remember the shift from a sense of Anglo-Saxon Canadian identity to the variety of voices that multicultural Canada has encouraged to speak.

One of the main assumptions that this analysis is based on is that Canadian literature is “distinctive” and that Canadian women’s fiction can be considered problematic for the two issues it

²¹ <http://www.theglobeandmail.com/arts/books-and-media/why-do-we-struggle-with-what-makes-canadian-literature/article15536056/> (Accessed January 16, 2014)

encapsulates – “nationality and gender” (Howells 1987: 1). Canadian literary tradition and the numerous female voices (some representative names will be mentioned below) demand an answer to the question that Howells was asking in 1987: “Why are there so many good Canadian women writers?”. One of the possible answers lies in “the ideological coincidence between nationalism and feminism” (Howells 1987: 3). Or we can move on to Howells’s subsequent analysis of the prominence of Canadian women writers on the international stage, their access to literary prizes and above all, the rich ethnic and racial background of the respective writers (Howells 2003: 1). Her arguments for the possible answers to “Who am I?” and “Where do I belong?” connected with the 1990s generation are clearly a new version of Northrop Frye’s inquiry “Where am I?” and the literary context before the 1960s. The need to place oneself spatially, characteristic of the settler mentality, was being replaced by the need to place oneself in a conceptual framework, as a consequence of the new theories on identity.

However, if on the one hand we could not speak about Canadian literature without mentioning Northrop Frye’s studies (*Divisions on a Ground* and also the “Conclusion” to the second edition of *Literary History of Canada*), his theories are part of an old-fashioned critical thinking. On the other hand, the British academia considers that even Howells’s articulation of these questions in 2003 moved beyond the issues of belonging and nationalism. Various writings such as Frank Davey’s book, *Post-National Arguments: The Politics of the Anglophone-Canadian Novel since 1967* (1993), or the collection of essays edited by Smaro Kamboureli and Roy Miki (*Trans.Can.Lit: Resituating the Study of Canadian Literature*, 2007), from whose “Preface” I quoted above, or the notions of multiculturalism, trans-nationalism, diaspora, etc., demonstrate a distinct preoccupation of the present-day Canadian studies and consequently of the various tools which could be used to approach it.

In his *Dictionary of Literary Biography*, W.H. New discusses the difficulty of dividing Canadian writers into chronological periods and the struggle to define terms such as “Canadian writer” and “Canadian writing”. Neither of these “is bound by the strict history of nationhood, the strict geography of political affiliation or setting or residence, or the strict and limiting adherence to a single, finite ‘Canadian sensibility’” (New 1986: ix). Often “subjective and arbitrary” (ix), his divisions in the volume – covering the period before 1918, the

one dedicated to the interval between 1920 and 1959, and the volumes on post-1960 writers – remain relevant to the understanding of the beginnings of a genuine Canadian literary canon. The *Cambridge Companion to Canadian Literature*, edited by Eva-Marie Kröller, dedicates a whole chapter to “Writing by Women”, reiterating the problem of chronological arrangements, which Howells calls “‘generational’, with an emphasis on literary mothers and their inheritors” (Howells 2005: 198)

Although in his chapter, entitled “Fiction”, W.H New divided literature in decades and discussed the 1950s as a mainly male period, “MacLennan’s decade”, and the 1960s as the decade of Malcolm Lowry and of Margaret Laurence, this does not mean that there were two separate groups. The writings of the generations of authors overlapped, there were both men and women, hence the difficulty to organise the volumes of biographies that New was talking about in the “Foreword” to his dictionary. In turn, the 1970s ushered in “science fiction ... the surreal, the absurd” (New 1976: 233-34) and gave a voice to ethnic minorities.

W.H. New also states in another book that one can notice a “continuity with the past” of the fiction between 1960 and 1973 (New 1976: 233), connecting it to pre-war literature. The fiction of the ‘60s and early ‘70s was characterised by features such as: “academic, sometimes arcane, usually middle class in its affirmation and rejection of values”, also concerned with psychic effects, the presence of landscape, questioning personal and societal values (New 1976: 233). Above all, “the decade of the 1960s had a palpable effect on Canadian writing” (New 1976: 233), an effect which Linda Hutcheon considers as extending up to the ‘80s, exemplified by the focus of fiction on “ecology, peace, civil, and women’s rights” (Hutcheon 1990: 73).

In this context, the prominence of the second generation of writers is easily understood. Various authors associated themselves with the “tribe”, as Margaret Laurence named the group of writers active at her time: Mordecai Richler, Adele Wiseman, Alice Munro, Robert Kroetsch, Rudy Wiebe, Marian Engel, and younger writers such as Margaret Atwood, Dave Godfrey, and Graeme Gibson who discovered a Canadian literature in its own terms (Laurence 1978: 19), and whose names have acquired international renown. If we just quote some of the personalities named by New in the two volumes dedicated to *Canadian Writers Since 1960*, then the literary stage in the post-1960s was also populated by other figures: Bill Bissett (deliberately not

capitalised), Austin C. Clarke, Leonard Cohen, Frank Davey, Timothy Findley, Dennis Lee, Jay Macpherson, John Metcalf, Michael Ondaatje, Phyllis Webb.

Although the names mentioned are not only those of women writers, many English Canadian authors also turned to the Canadian female literary tradition, as suggested by Steenman-Marcusse, resorting to Canada's distant past, "to their nineteenth-century pioneering, colonial foremothers" (Steenman-Marcusse 2001: 3) in order to find the true female Canadian identity. Catharine Parr Traill's collection of letters and diary fragments (*The Backwoods of Canada*, 1836) offers important information about survival in Canada and the experiences of the first women settlers, which inspired Laurence's novel *The Diviners*. Similarly, Margaret Atwood would also find inspiration in Susanna Moodie's settler experiences (one of Traill's sisters), turning them into a series of poems, once again confirming Steenman-Marcusse's theory. But we have to remark the presence of some other female literary celebrities whose writings paved the way for the next generation of worldwide famous Canadian female authors. Sara Jeanette Duncan's novel *The Imperialist* (1904) explores "imperial politics" (Hammill 2007: 9) and illustrates a small town society "ruled by conventions that cannot tolerate difference" (Bottez 2004: 41), giving at the same time, a sense of the national Canadian identity. The exciting series of novels by Lucy Maud Montgomery casting little Anne, the first one being *Anne of Green Gables* (1908), has been a success ever since, setting the story in what has been considered "an idyllic Prince Edward Island village" (Hammill 2007: 9). In this short list of models for the future generations, Faye Hammill also includes Marshall Saunders and Mazo de la Roche as representative for the 1920s.

Howells sees Laurence, Atwood and Munro as "mothers" of a whole generation of young artists as their reputations and their "strong voices have paved the way for the reception of many women writers since" (Howells 2005: 195). She also added, in the context of access to prizes, that all the three ladies of Canadian literature received their first Governor-General's Award in the 1960s: Laurence for her novel *A Jest of God* (1966), Atwood for her poetry collection *The Circle Game*, the same year, and Munro for her short-story collection *Dance of the Happy Shades* (1968). In the next decade, of the 1970s to the 1980s, all of them received their second Governor-General's Award.

As suggested earlier, the Canadian literary space was making room not only to the female voices, but also to the female ethnic and racial minorities, depicting their own habits and beliefs from the insider's perspective, by means of direct life experience. One of the first cases is Maria Campbell's novel *Halfbreed*, published in 1973, recounting Maria's childhood and teenage experiences in a Canada which was not yet ready for its ethnic and racial diversity, which had not witnessed the present-day social and cultural policies. While the Metis "laughed, cried, danced, and fought and shared everything", even the other ethnic minorities, immigrant groups such as the Germans and Swedes, were biased as "[t]hey didn't understand [them], just shook their heads and thanked God they were different" (Campbell 1973: 28).

The emphasis on contemporary women writers could continue with other names from the literary stage: Joan Clark, Alice Munro and Margaret Atwood (mentioned already), Dionne Brand, Shani Mootoo, Lee Maracle, Sandra Laronde, Eden Robinson. The messages of their writings went even further, interrogating the feminine (again), language, race, the diaspora, utopias, sexual relations, the connections between our world and the worlds beyond people's normal perception.

These short remarks about the Canadian literary context included here were meant to present a very general and for sure incomplete picture of the literary stage in Canada. But this year's Nobel Prize laureate deserves a more in-depth commentary.

Alice Munro is known for her numerous collections of short stories she has published over the years. In 1968 she published her first volume, *Dance of the Happy Shades*, followed in 1971 by a collection of stories entitled *Lives of Girls and Women*, which critics have described as a *Bildungsroman*. Other famous titles include *Who Do You Think You Are?* (1978), *The Moons of Jupiter* (1982), *Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage* (2001), *Runaway* (2004), *The View from Castle Rock* (2006) and *Too Much Happiness* (2009). Her most recent collection is *Dear Life* (2012), in total 20 collections up to the present moment, which might be her final number, as she has decided to step out of the limelight.

Munro's short stories are set in rural communities and small towns in the south-west of Ontario, her home territory, focusing on ordinary people's lives. As Coral Ann Howells suggests, Munro is fascinated by the history and the geography of the small places where the plot is set, but she believes in a hidden side of it "a darker secret

world of scandal, violence, child abuse, and sudden startling deaths: ‘The part of the country I come from is absolutely Gothic. You can’t get it all down’” (Munro qtd. in Howells 2005: 200). From this perspective, Linda Hutcheon includes Alice Munro’s Jubilee in a series of other famous Canadian small towns: Margaret Laurence’s Manawaka, Robertson Davies’ Deptford, Margaret Atwood’s Griswold, Matt Cohen’s Salem, Graham Woods’s Tamerack, Jamie Brown’s Shrewsbury (Hutcheon 1988: 197), to which Nora Foster Stovel adds some British mythical places, such as: Walter Scott’s Waverley, Thomas Hardy’s Wessex, or the American author William Faulkner’s Yoknapatawpha County (Stovel 2008: 156).

By means of one her topics in the ‘70s she suggests the “new feminist self-consciousness and sense of entitlement” of the woman writer (Howells 2005: 197). Same as Laurence’s *The Diviners* (1974), Atwood’s *Lady Oracle* (1976), Carol Shields’s *Small Ceremonies* (1976) and Audrey Thomas’s *Latakia* (1979), Munro’s *Lives of Girls and Women* (1971) casts a protagonist who is a fiction writer, this pervasive topic creating a strong continuity between these gifted women.

As all Canadian women writers, Munro confirms the rule and is modest, so modest! In 1973, in an interview with Graeme Gibson, she was simply saying about herself: “I’ve read about myself, you know, Alice Munro has produced little, and I think it’s a miracle that I’ve produced anything” (qtd. in Howells 2005: 198), more worried about the household duties that took up most of the women’s time and the general perception that writing “wasn’t part of the accepted thing for a girl or woman to do at that time”, as Munro herself suggested in an interview (qtd. in Howells 2005: 198).

Forty years later, first interviewed by Adam Smith, immediately after the announcement of the Nobel Prize, Alice Munro thanked for the Prize and said: “This is quite a wonderful thing for me, it’s a wonderful thing for the short story”, admitting her “unbelief” when hearing the news. She did not think of herself only, typically Canadian, but she hoped that this prize will bring a bigger readership to the short story in general, a genre in itself which should not be considered something that “people do before they write their first novel”²². Going back in time, to her letters, we discover the origins of

²² <http://www.nobelprize.org/mediaplayer/index.php?id=1961> (Accessed January 16, 2014)

these feelings. In 1986, Munro was a short story writer feeling uneasy with the reluctance of the publishers to print her work and the general expectations of stories to turn into novels. But supported by a good friend and exceptional editor, Doug Gibson, she started accepting her literary status and “that a book of short stories could be published and promoted as major fiction”, “a fairly revolutionary idea” at the time (Munro qtd. in Gibson 2011: 345)

On the special occasion of the Nobel, Munro had the courtesy to have a second longer telephone conversation with Adam Smith, although it is generally acknowledged that she does not give interviews. She advises on the benefits of writing short-stories, on the merits of this genre in itself, reminding of the time when she was young and responsible for taking care of her family. She speaks of the power of her stories “to arrest people, to shock them, to surprise them, to make them think of something a little different”²³. She refers to many exciting things, as she does in the Nobel lecture, “In Her Own Words” pre-recorded for the ceremony on 10 December 2013.

I would like to conclude in Alice Munro’s own literary words, seizing the Canadianess of her world. Randomly selected for this purpose, the collection *The Love of a Good Woman*, published in 1998 and awarded several times, drew my attention. In the title story, the description of the town makes us think of some small and forgotten places in Canada where nothing ever happens, ...

The planks and a heap of foundation stones and a lilac bush and some huge apple trees deformed by black knot and the shallow ditch of the millrace that filled up with nettles every summer were the only other signs of what had been here before.

There was a road, or a track, coming back from the township road, but it had never been gravelled, and appeared on the maps only as a dotted line, a road allowance. It was used quite a bit in the summer by people driving to the river to swim or at night by couples looking for a place to park. The turnaround spot came before you got to the ditch, but the whole area was so overrun by nettles, and cow parsnip, and woody wild hemlock in a wet year, that cars would sometimes have to back out all the way to the proper road. (Munro 1998: 12-13)

²³http://hwcdn.libsyn.com/p/4/c/e/4ce4fc7cca4871a0/2._Alice_Munro._Literature_2013.mp3?c_id=6499342&expiration=1394193632&hwt=345a4d3026c4a72d2021e3cf87311c43 (Accessed March 3, 2014)

...until, a gifted and dedicated citizen, one of the many mentioned in the pages above, makes the entire world think of, speak of and applaud Canada!

References

- Atwood, M. (1972). *Surfacing*. Markham: Paper Jacks Ltd. (edition by arrangement with McClelland and Stewart Ltd.).
- Bottez, M. (2004). *Infinite Horizons: Canadian Fiction in English*. București: Editura Universității din București.
- Campbell, M. (1973). *Halfbreed*. Toronto: McClelland and Stewart Limited.
- Frye, N. (1982). *Divisions on a Ground: Essays on Canadian Culture*. Toronto: Anansi Press Limited.
- Frye, N. (1971) "Conclusion to a *Literary History of Canada*". *The Bush Garden. Essays on the Canadian Imagination*. Toronto: Anansi Press Limited: 213-251.
- Granatstein, J. L. (1996). "Introduction". *Yankee Go Home? Canadians and Anti-Americanism*. Toronto: HarperCollins: 1-11.
- Gibson, D. (2011). *Stories about Storytellers: Publishing Alice Munro, Robertson Davies, Alistair MacLeod, Pierre Trudeau, and Others*. Toronto: ECW Press.
- Hammill, F. (2007). *Canadian Literature*. Edinburgh Critical Guides Series. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Howells, C.A. (2005). "Writing by Women". *The Cambridge Companion to Canadian Literature*. Eva-Marie Kröller (ed.). Cambridge: Cambridge University Press: 194-215.
- Howells, C.A. (2003). *Contemporary Canadian Women's Fiction – Refiguring Identities*. New York: St. Martin's Press.
- Howells, C.A. (1987). *Private and Fictional Worlds: Canadian Women Novelists of the 1970s and 1980s*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Hutcheon L. (1990). "The Novel". *Literary History of Canada. Canadian Literature in English*. W.H. New (gen. ed). Second Edition, Vol. 4. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Hutcheon, L. (1988). *The Canadian Postmodern. A Study of Contemporary English-Canadian Fiction*. Don Mills: Oxford University Press.
- Kamboureli, S. (2007). "Preface". *Trans.Can.Lit: Resituating the Study of Canadian Literature*. Smaro Kamboureli & Roy Miki (eds.). Waterloo: Wilfrid Laurier University Press: vii-xvi.
- Keene, A.T. (1998). *Peacemakers: Winners of the Nobel Peace Prize*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Laurence, M. (1978). "Ivory Tower or Grassroots?: The Novelist as Socio-Political Being". *A Political Art. Essays and Images in Honour of*

- George Woodcock*. William H. New (ed.). Vancouver: The University of British Columbia: 15-25.
- Munro, A. (1998). *The Love of A Good Woman*. A Douglas Gibson Book.
- New, W.H. (ed.). (1986). *Dictionary of Literary Biography*, Vol. 53: *Canadian Writers Since 1960*, First Series, Detroit, London: Gale Research Inc., A Bruccoli Clark Layman Book.
- New, W.H. (1976). "Fiction". *Literary History of Canada. Canadian Literature in English*. Klink Carl F. (ed). Second Edition, Vol. 3. Toronto & Buffalo: University of Toronto Press.
- Roste, V. and Peter W. Wilson. (2011). *Xenophobe's Guide to the Canadians*. London: Oval Books.
- Sherby, Louise S. (ed) (2002). *The Who's Who of Nobel Prize Winners 1901-2000*. Fourth Edition. Westport: Oryx Press, an Imprint of Greenwood Publishing Group Inc.
- Steenman-Marcusse, C. (2001). *Re-Writing Pioneer Women in Anglo-Canadian Literature*. Amsterdam: Rodopi.
- Stovel Foster, N. (2008). *Divining Margaret Laurence: A Study of Her Complete Writings*. Montreal, Kingston, London, Ithaca: McGill-Queen's University Press, 2008.

Representations of the Japanese Garden in Western Literature and Arts

Ana Mihaela ISTRATE

Romanian-American University

Abstract

The result of the Western transposition of the Japanese garden is able to create more of a material harmony than a spiritual one, losing part of its initial effect, that of an axis mundi, of the sacred communion between Heaven and Earth. In literature and arts the hyperbolized garden, endowed with fantasy features is able to create the state of reverie. Western garden, decorated with grottos, Japanese bridges, pavilions and pagodas, with the direct scope of facilitating the coupe meeting and reverie, becomes a reflection of the states of mind, and taste of an entire period, dominated by megalomania. The comparison between Japanese and Western culture is based on the iconological analysis of the literary text and the visual elements. The transmitter and the receiver of the influences are not related directly, being mainly separated by the linguistic barrier, but the intermediaries assume the role of mediation and promotion of the specific Japanese cultural elements, unknown before in Europe.

Key words

Japanese / European garden, iconological approach, visual and literary text.

Is there any connection between the way we interpret the common elements of the visual and literary text? More specifically, can we interpret a certain theme, such as Romantic exoticism, through the system of symbols, common to the two arts? Beginning with Aristotel, who considers both poetry and painting as imitation arts, continuing with the Horatian aphorism, *ut picture poesis*, visual arts and literature have continuously been seen as *sister arts* (Vrânceanu, 2002:47).

Abbot Jean-Baptiste Du Bos, tries to develop a theoretical system of argumentation for the interdisciplinary study of literature and painting, starting from an emotional level. Arts represent a process of imitation. As in real life, art is a source of emotions. As Plato, Du Bos invests poetry with an indispensable social status, even if, from arts' perspective, it is inferior to the others.

In poetry and painting the characters, scenes and events are organized in a semantic unit, ensuring characteristics such as decency or veracity. Poetry allows reader to imagine the scenario, while in painting; the effort is merely that of decoding the information, in order to reach the meanings of the narrative. When reading the image, the effort is that of interpretation, of decoding the visual message, and interception of the details.

Beginning with the Romantic period (1780-1840), garden arrangements become tributaries of the exotic garden. We can talk about plants belonging to distant realms, which reached Europe on the commercial routes between the East and the West, or we can present gardens where the vegetation is arranged in terraces, as in the case of Japanese gardens, which became extremely fashionable in Western Europe, during this period.

We should mention the fact that, before Charles Darwin's book, *The Origin of Species*, Romantic man felt the need of a clarification, regarding the different species of plants, so that later on, they should become a, important source of inspiration for literature. Literature was inspired by nature, and it was also nature as a source of inspiration for painting, so that at the end of the Romantic period, the artist could acquire a complex landscape, tributary to the notion of exoticism, but extremely original.

19th century is marked by the appearance of a new type of garden, where the element of novelty perfectly combines with tradition, exoticism with modernism, opulence with simplicity. Gardens, similar to those of the antiquity, become a pasteboard, reflecting the social status of its owner. Once the new social class of bankers, industrialists and manufacturers appeared, the so called *nouveau riche*, garden art becomes more and more specialized, under the impact of the touristic and exploratory trips to exotic destinations. Rare plants, new methods of cultivation and obviously the development of new technologies, all play now an important part in the appearance of a typical Japanese or Chinese garden, in a park in England or France.

As a result of the appearance of a number of specialized publications, such as *Garden magazine* (1826), *Gardens Chronicle* (1841), *Ladies Magazine of Gardening* (1841), the interest of the public opinion is shifted towards the art of gardening and that of garden and park decoration, according to the rules of the exotic garden.

Once the notion of exoticism is introduced in Western vocabulary, nature is more and more idealized; nature is understood as man, feelings, emotions, euphoria, ecstasy, nature becomes a landmark for the understanding of the surrounding world, making us aware of the limitations of our consciousness.

Gardens start being represented in literature and painting, but not earlier than the 16th century, when Joachim du Bellay speaks about natural beauty in one of his sonnets, published in 1549.

William Chambers, author of the study *Dissertation on Oriental Gardening* visited twice East Asia before publishing his book in 1772, anticipating Romantic taste for the elements of exoticism, thus bringing some changes to the environment at Kew Gardens, by introducing a pagoda and a pavilion with panels, decorated with scenes from Confucius' life. Yet, the French and the British lose very quickly their interest in East Asian garden, after the French Revolution and a rebirth of classicism.

From Japan and China the Europeans have taken less the landscape architecture, but more of the exotic plants, which have been adapted to the climate conditions of the continent, thus leading to the appearance of green gardens with glass walls, for the protection of plants in winter time. The three types of garden that Chambers mentions are: *the pleasing, the terrible and the surprising*.

“Acclimation is the great discovery of the 19th century, even if it is not an invention of this century. Plants such as glycine, chrysanthemum, peony, anemone, gardenia, jasmine or camellia, honeysuckle, yellow bells or numerous varieties of decorative trees, such as cherry tree, *sakura*, prune tree, etc.

Literary critics consider that the poem *Kubla Khan*, by Samuel Coleridge was inspired by the descriptions of Japanese gardens, that he probably had the chance to read in British magazines of the time, where the pleasing aspect of the Japanese garden is key: with hedgerows, shrubs, blossoming trees, river channels, with arched bridges, pavilions, etc.

*So twice five miles of fertile ground
With walls and towers were girdled round:
And there were gardens bright with sinuous rills,
Where blossomed many an incense-bearing tree;
And here were forests ancient as the hills,
Enfolding sunny spots of greenery.*

Nigel Leask considers that the first thirtysix rhymes of the poem *Kubla Khan*, make reference to a landscape garden, an artificial scenery, result of the poetic imagination, being inspired by the reality of the English parks. Unlike the palace gardens of Kubla Khan, as they appear in the travel stories of Marco Polo, in Coleridge's poem they are very close to the European orientalist theoretica thinking of the 18th century (Leask, 2006:184).

With the help of alliteration and assonance, Coleridge is able to create a real incantation of a world of dreams, a terrestrial Paradise comparable to a fantasy garden, surrounded by high walls that make us think of the garden architecture of the East Asian region. Still the poem makes reference to Xanadu, the summer residence of Kubla Khan, placed in central Mongolia, a magical realm that marco Polo had the chance to visit in 1275, and which the explorer characterises as opulent and full of grandeur.

Nigel Leask reviews the most important literary texts where Japanese gardens appear. He mentions Sir William Temple, Joseph Addison, Horace Walpole and Oliver Goldsmith, important writers of the 18th century, who are considered a landmark in oriental studies in Europe.

In literature, and even in certain religious texts, the garden is hyperbolized, endowed with fantastic features, able to enhance the mystery, creating the state of Romantic reverie, dominated by exoticism. Laila leads Thalaba in such a garden, in Southey's poem:

*She took him by the hand,
And through the porch they pass'd.
Over the garden and the grove,
The fountain streams of fire
Pour'd a broad light like noon;
A broad unnatural light,
Which made the rose's blysh of beauty pale,
And dimm'd the rich geranium's scarlet blaze
Pious verdure of the grove
Now wore one undistinguishable grey,
Checquered with blacker shade.* (Southey, 1814:136)

Although literature had the tendency of exaggerating the elements of the described garden, real gardens were endowed with unusual elements, belonging to the sphere of fantasy, in order to offer them a unit for their hyperbolization.

Nature is also endowed with a special power, that of opening the gates of total love; being the silent witness of secret meetings of

the young lovers, and having the function of concealment and secrecy of the forbidden couple relationship, attending the beauty ritual and becoming synonymous with feminine sensuality.

The garden or the park becomes a space for reverie, where the individual can isolate himself and can experience some of the most contradictory sensations.

Opulent, extravagantly decorated, based on a strictly geometrical structure, the garden arrangement at Stourhead is a source of inspiration for William Turner's painting *Rise of the River Stour at Stourhead* (c.1824). Stourhead was the perfect embodiment of 18th century desire to rediscover the Vergilian Arcadia. Stourhead Park was created in a rampant valley, which was turned by Flitcroft into a lake, surrounded by secret pathways, able to offer an original perspective, with temples, statues, grottos, which all integrate the strata of a visual, literary and even a personal allusion (Trachtenberg and Hyman, 1986:403-4).



Stourhead Park

At Stourhead we have the perfect mediation between the picturesque architecture and the exotic one, in a purely Romantic sense, reviving the architectural and decorative Romantic classicism. The semicircular vault arches which can be observed in Turner's painting can be perfectly found in the architectural structures of Stourhead garden, which suggests the perfect assimilation of the original architectural element.

Turner's landscapes, reproducing British parks and gardens, resemble those of Poussin and Claude Lorrain, through heroism. They transpose the reader of the visual text into an imaginary world, populated with titanic characters. There is such a force of rendering, which was never equaled by any Romantic artist, especially because most of these park and castle representations are accomplished in watercolor technique. In Turner's case we can speak about such a mastery of the technique, without any chance of returning on the

surface, the transparency and subtlety of the color variations being able to create an atmosphere, pretty gloomy at the beginning, but monumental at the same time.

Romantic gardens were decorated with ornamental structures, the so called *fabriques*, most of the time acquired from the Egyptian antiquity and having Masonic connotations. The obelisk, as a solar symbol, the pyramid, with mortuary connotations, the temple as a sacred place for meditation, the sphinx with protective role, Isis, as a symbol of the individual's regeneration, are all mythological symbols, but also components of an illuminating philosophy, centered on meditation and melancholy.

"All these *fabriques* – grottos, Japanese ponds, pagodas, kiosks, Roman or Gothic ruins, pyramids, obelisks, little temples – were used in accordance with their structure, as meeting points or meditation rooms, retreat houses or exotic greenhouses"(Humbert , 2006:191).

The garden becomes a reflection of the tastes of mind and of the tastes of an entire generation marked by grandeur and importance, totally indifferent to the social problems, political conflicts and spiritual disintegration.

Symbols such as the obelisk, the pyramid or the Sphinx, suggest an exoticism exclusively targeted at the initiated. The obelisk at Stourhead dates from 1746, being erected by William Privet, ordered by Henry Hoare II, who wanted a garden as perfect as that of Arcadia.

Humbert observed the use of the expression *Et in Arcadia Ego* with regard to the British garden architecture, as a combination of symbols related to happiness, love and death, which had been "celebrated by the previous century architecture, with Gian Francesco Barbieri Guercino or Nicolas Poussin" (Humbert , 2006:195).



View of the Bolton Abbey

The entire Romantic period is dominated by artificiality in landscape painting. Although we can speak about a natural raw material, the plants are organized in an artificial way, mimicking the natural. The result of this garden is an unreal one, but the geometry of shapes, the separation into four or eight quadrants, suggests more of a material harmony, than a spiritual one. Very often the fountain, placed at the center of this quadrant, as the central point of the entire garden, represents an *axis mundi* and a symbol of the sacred communion between Heaven and Earth” (Hankiss, 2001: 105).

We should also observe an interesting detail related to the different structure between the East and the West, with regard to garden arrangements, more specifically the climatic criterion. It is obvious that the Western man started to copy the Eastern model of exotic garden, but it was almost impossible to adapt it perfectly to the climate conditions of the northern regions of the continent. The gardens of Sintra Palace, Portugal, the most exquisite example of Portuguese Romantic architecture, is built on the exotic model, capturing solar light on a vertical line, with ponds built in the shadow of the perennial trees, brought from East Asia, Australia or America (*ginkgo biloba*, *sequoia sempervirens*, *thuja plicata*, *cupressus lusitanica*, *camelia sasanqua*).



In the previous image we can see the layout of the garden plants on different layers, being perfectly adapted to the climate conditions of Portugal.

The thematic diversity of the Western world has, as a final outcome, the representation of love, joy, sadness, fury or courage, generally those states of the mind that the man experience with a maximum intensity. In Japan, no matter how powerful the emotions are, they are not represented, they do not want to show them publicly. It is a symbol of decency. That is why western emotions and feelings are replaced in the East with dispositions, feelings of a less powerful intensity. Western artists insistently made appeal to poetic, allegoric and romantic associations, in order to offer an illusion of the evasive, of the untraceable of the state of mind. Compared to the western world, Japanese culture had a vocation for the superior harmonies, of natural reverberations, while the allusions were abundantly inserted, in order to codify the visual and the literary text.

References

- Hankiss, Elmér - *Fears and symbols: and introduction to the study of western civilization*, Central European University Press, Budapest, 2001.
- Humbert, Jean-Marcel - *Egyot în the 18th century garden: decline or revival of the initatory journey*, în volumul editat de Martin Calder, *Experiencing the Garden in the Eighteenth Century*, Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern, 2006.
- Leask, Nigel - *Kubla Khan and Orientalism: The Road to Xanadu Revisited*, în volumul lui Michael O'Neill, Mark sany – *Romanticism: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, Routledge, 2006.
- Moore, Charles W., Mitchell, William J., Turnbull, William - *The Poetics of Gardens*, Massachusetts Institute of Technology, 1993.
- Southey, Robert - *Thalaba the Destroyer*, London, Printed for Longman, Hurst, Rees, Orme, and Brown, Paternoster-Row, 1814.
- Trachtenberg, Marvin and Hyman, Isabelle - *Architecture: from Prehistory to Post-Modernism*, Prentice-Hall, 1986.
- Vrânceanu, Alexandra - *Modele literare în narațiunea vizuală*, Editura Cavallioti, București, 2002.

New Woman Phenomenon at the end of the 19th Century

Justyna KOWALCZYS
Medical University of Gdansk

Abstract

The emergence of the New Woman phenomenon at the end of the nineteenth century brought considerable changes both into the cherished conventions of British and American society and the established norms of contemporary Victorian literature. No longer the angel in a house, the epitome of traditional femininity, the “New Woman” personalized the devil, a figure that introduced new codes of behaviour and a new way of thinking.

Keywords

identity, New Woman, dichotomy, fin de siècle, mentality

The emergence of the New Woman phenomenon at the end of the nineteenth century brought considerable changes both into the cherished conventions of British and American society and the established norms of contemporary Victorian literature. The very term “New Woman” appeared for the first time in its capitalized form in the 1865 issue of the *Westminster Review*, in which the heroine of a new sensational novel was no longer called the Angel in the House, the epitome of traditional femininity, but a “New Woman” who personalized “the Devil in the House” (Heilmann 2000: 22), a figure that introduced new codes of behaviour and a new way of thinking.

However, there is no unanimous theory. According to Michelle Elizabeth Tusan, “the term ‘New Woman’ was invented in the *fin-de-siècle* feminist press [...] where it named a utopian feminist vision of the future” (Schaffer 2001: 40). Notwithstanding, most books on the New Woman claim that the name for a “symbol of all that was most challenging and dangerous in advanced thinking” at the turn of the centuries (Cunningham 1978: 2) was launched and popularized in Ouida and Sarah Grand’s polemical essays in the *North American Review* of 1894, especially thanks to Grand’s article “The New Aspect of the Woman Question” (Schaffer 2001: 40). It was an attempt to label an already existing situation. This moment is perceived by critics as a real defining point of the literary phenomenon. From that time on, the term was adopted by the press

and creative writing; everyone knew how to name this embodiment of changing gender roles that rebelled against the established order. Still, both women writers wanted to emphasize that the real New Woman did not abolish her womanly attributes and obligations; they stressed her ability to combine the traits of a feminist, such as “independence, courage, truthfulness, self-respect, knowledge, intellect, education, strength of body and mind” and feminine features like “motherliness, domesticity, gentleness and purity” (Heilmann 2000: 33). They particularly disapproved of the New Woman’s refusal to bear children, as it was considered to be the primary goal in life, and her burning passion for travelling and freedom in every respect (Schaffer 2001: 46).

The movement started to be widespread both in Victorian England and the USA, a country which welcomed every alternation to the rigid system of society, in times of the *fin de siècle*. These were the years of rapid change at the turn of the nineteenth century, often called the decadent period, as they introduced the “crisis of the *ancien régime*” (Heilmann 2000: 1). Everything traditional, stabilized and connected with the Victorian past was no longer approved of and followed; on the other hand, there were more and more voices calling for moral regeneration (1). Every single value could then be challenged easily. As the established norms and rules which organized the society were gradually breaking down, every change to contemporary life was welcomed with great interest. Hence, these times mark the beginning of the new modern era, with its growing interest in the woman question; David Rubenstein claims that “never before had literature and fiction contributed so much to the feminist movement as it did at the *fin de siècle*” (Ledger 1997: 27). This period is generally associated with the first wave of feminism (Heilmann 2000: 13), which was a great novelty that aroused people’s interest both in the modernist movement, and in the problem of femininity, the New Woman being an “emblem of the shifting and conflicting conceptualisations of gender and sexuality at the *fin de siècle*” (19).

The rise of the New Woman posed a threat to homogenous traditional society. According to Sally Ledger there was one considerable reason why this movement was never supported by the establishment; since the main motto of women from that period was to reject motherhood, the British feared that by impoverishing the race, their national supremacy would cease. That would certainly threaten the economic status quo and bring social disruption, as the dominant

Victorian ideologies and codes of behaviour were supposed to be changed (Ledger 1997: 19). On the other hand, she claims, it is not the new womanhood which endangers society, but syphilis, a venereal disease spread by promiscuous men. This theme was discussed by Sarah Grand in her novel *The Heavenly Twins*, where the standardized gender roles were turned on their heads; hence it was the man and not a woman who polluted society (115).

It is easy now to imagine what challenge to the existing *status quo* the New Woman presented, a female who was speaking on her own behalf, disregarded all previous assumptions and countered old beliefs. One may encounter a variety of difficulties while striving to give a detailed description of a New Woman because her perception may vary from one writer to another; hence Victorian society could not find the frames to pin down the powerful woman who tried to put all the existing canons upside down.

Let me now pass on to describing the most common real objectives which the typical New Woman wanted to achieve and present the basic characteristics of her persona. When Ainslie Meares, the author of the book *The New Woman*, wanted to explore similar questions, she enquired: "What are the basic characteristics of the New Woman? ... Above all she is striving for equality of opportunity with men to enjoy full life, and she seeks the right to make decisions for herself, the right to determine her own destiny" (Heilmann 2000: 1).

As the first step to determine her own destiny, the New Woman placed much emphasis on proper education; she sought all opportunities to fulfil her desire for knowledge and started her long-term struggle for getting legal and equal access to schooling. An early beginning may be marked by the campaign in the *Monthly Repository* which was initiated by the feminist journalist Harriet Martineau in 1823. She was crusading for "equal educational perspectives for girls." As the years passed, during the 1850s, there appeared a few informal organized groups of women who were struggling for educational reforms (Richardson and Willis 2001: 6). The first step towards higher education for girls was the establishment of two colleges in London; Queen's and Bedford in 1848 and 1849, which gave women direct access to higher education. The next ones, with a higher standard of teaching, were the North London Collegiate founded in 1850 and Cheltenham Ladies' College from 1854 (Cunningham 1978: 4). The crucial turning point in the history of

female tuition was the initiation of Girton College in Cambridge 1869, which became the hallmark of the educated young New Woman, who was then associated with the graduate of that place and simultaneously called the “Girton Girl” (Ledger 1997: 17). What is also worth noticing is the fact that attention was paid not only to higher education which was designed for middle and upper class girls, but also to primary education. A lot of elementary schools which girls could attend appeared in these years “provided and controlled by the state”; however, they “did not become compulsory until 1880” (Richardson and Willis 2001: 6).

Nevertheless, although higher education was no longer denied to women, the phenomenon of inequality and male dominance still existed. There were some courses which officially did not forbid women to take part in them, though in reality men outnumbered them (Matthews 2003: 37). What is more, voices opposing the female ideal for gaining knowledge were not rare; conservative thinkers such as Laura Marholm or Stanley Hall could still express their opinion in a straightforward way, for them “education (was) [...] an irrelevant external stimulus [...] diverting women from their true role and destiny in motherhood” (Marcus 2001: 146).

Proper education was not a clear ultimate aim in itself, rather a path which could lead to work, money and, as a consequence, to total autonomy from men and freedom in every respect. Young women were full of desire for self-development and personal fulfilment through work. The modern New Women wanted to cut off financial links which were holding them close to men and finally escape the economic dependency well established in the past. Only then could they understand that the moment one was self-supporting, marriage did not seem to be the only option in life. They fully realized that “love – rational or erotic – could not flourish in a situation where women were economically dependent upon men” (Richardson and Willis 2001: 9), and that is why the New Woman decided to provide for herself and lead an independent existence, away from rapacious fathers and husbands, most often in the metropolis, which was quite a new experience.

Living on one’s own in a big industrial city constituted a great change for a young girl, as urban life was abounding in multifarious pleasures, starting from “amusement parks, public dance halls, vaudeville, and the early movies” (Matthews 2003: 107) and ending with “hotels with public rooms, restaurants, cafés, nightclubs” (116)

which gave an up-to-date opportunity for both sexes to intermingle in the public sphere, where no action and no one was controlled by older traditional generation. This freedom enabled a woman to find a partner that would suit her; she would no longer have to wait for a proper match found by her parents. The New Woman demanded “to be treated as a reasonable adult able to determine her own destiny without undue parental intervention or supervision” (Heilmann 2000: 34). Meeting men in public was quite a modern occurrence; till then nearly every close contact with husbands-to-be took place at home, in a living room to which all members of the family had direct access. However, the twentieth century brought some considerable changes into the circumstances of getting acquainted.

The movement of emancipation was always leading in one direction: women craved the same treatment and rights men had. They demanded to be treated as reasonable human beings with their opportunities for self-development and expectations. The rebellious ones were often those who lived in close contact with their brothers and faced all the possibilities young men could entertain. No wonder that they were striving for “the same opportunities as boys to develop into healthy, autonomous, fulfilled individuals” (39). It was considered unfair that men were not constrained to marry either by families or by society, as women were; they had their own lives to spend in an independent way, be it on travelling, education or at work. However, young girls faced multifarious difficulties when they wanted to organize their existence in agreement with their desires; unfortunately they had “no chance of self-development, no work or pursuits of their own; their especial talents [were] to lie dormant, and their best powers [were] allowed no sphere of action” (40).

The next issue to analyze is the problem of gender-biased professions and the question if such a phenomenon can be really done away with. The New Woman opted for the claim that sex should not predicate a person’s abilities and capacities; rather, his or her innate faculties ought to determine the work. According to her, there were no characteristic inborn traits of behaviour that are indispensable for particular professions; hence, every one with sufficient capacities and knowledge should be able to perform all duties. Men, however, formed a totally different opinion; male lawyers emphasized that

“(p)rofessional work [...] required the capacity for objectivity—a strictly gendered quality. The more intellectual the work, the more it

seems men were anxious to see the capacity to fearlessly face ‘cold, hard facts’, without flinching or personal bias, as requiring a positively soldierly fortitude that only men possessed” (Matthews 2003: 44-45).

Forming such opinions was definitely suggesting fear not to lose the respected position. Nevertheless, men were powerful enough to exclude women from male-dominated working circles; they could always state that females should not work, as they are not adjusted to certain professions. The same arguments were frequent at homes, when men flinched from all household duties and mundane tasks because they were not made to perform them.

The lawyers’ opinion was countered by a graduate student from Chicago, who in 1912 wrote his dissertation on social psychology of women and arrived at a conclusion that “boys and girls learned from an early age the behaviour and personal traits” of the feminine and masculine, as those who surrounded them had a direct influence on their character development (92). Thus, women were not recommended to certain jobs or professions; it was only society who made them behave in an ascribed way and act in particular areas of life.

As soon as women started to appear in the public sphere of labour, there emerged opposing voices with a new argument against women’s new roles, stating that long working hours would incapacitate females as future mothers, as too much drudgery could impair their future reproductive capacities. The opinions were sometimes really strong ones; Henry Maudsley announced his claim in which he believed that “laborious days of intellectual exercise and production” will not pass without any consequences concerning female functions as “conceivers, mothers and nurses of children.” What is even more crucial, society will get “the advantages of a quantity of female intellectual work at the price of a puny, enfeebled and sickly race” (Ledger 1997: 18). Soon after this argument there were more standpoints against the New Woman who wanted to fulfil her professional ambitions; Charles Harper, in 1894, even dared to sum up that female work will finally lead to an “ultimate extinction of the race” (18). Thus, women who wanted to be modern and become self-supporting had a hard nut to crack, as many influential men did not support this novelty and did their best to make the rest think in their way. Women, on the other hand, could not agree with that view;

they formed an opinion that it is not work that is dangerous both to their physical and mental health, but rather pure nothingness, idleness, lack of responsibility and everyday thrill. How could one be happy if the only duties were the domestic mundane ones that repeated every day with no hope for a change in the quotidian routine? Women craved for a metamorphosis in their existence and considered work to a helpful means to achieve their aim.

Fortunately, the turn of the century brought new employment opportunities for women in which they could finally experience their professional fulfilment. Along with professions which were traditionally ascribed to women owing to their female capacities such as patience, empathy and need to help others, there were constantly more female workers in previously male domains. Richardson and Willis claim that “in the second half of the nineteenth century the social and economic position of women underwent accelerated change. [...] (B)etween 1851 and 1901 the total number of women in the workforce increased from 2 832 000 to 4 751 000” (Richardson and Willis 2001: 5). Thanks to the invention of the typewriter, schools teaching typing started to appear, which was a real breakthrough in professional training. Thus, middle-class girls gained a new opportunity; many of them became typists and performed secretarial work in offices which seemed very attractive, as wages were not low and working conditions, including hours spent at work, appeared to be reasonable. The creation of the telephone caused the rise of telephone companies, which hired women as telephone operators; “by the early twentieth century Bell Telephone was the largest single employer of women in the United States” (Matthews 2003: 50). Also women could find employment at the post office as it “was the first and largest government office to employ women” (Richardson and Willis 2001: 5). In brief, the number of female clerks was constantly rising; the census “of 1861 and 1871 show no female clerks at all; by 1881 there were nearly 6000 and by 1891 the number had almost trebled to 17, 859” (Cunningham 1978: 4).

A lot of women were also involved in dressmaking and worked as shop girls. This appeared to be a modern profession specifically for women because taste in clothes and knowledge of fashion was crucial. Although they worked long hours, women were satisfied with that sort of labour; new and modern department stores lured and were definitely ranked higher than factory work. The New Woman novelists also portrayed many female shop attendants as

happy and contented beings, as for example Monica from George Gissing's *The Odd Women*.

A great deal of the educated graduates from colleges became writers, often marginal ones, concentrating on novels, romantic and popular fiction for masses, and teachers in primary and secondary schooling. According to Patricia Hollis "(i)n 1861, of 110 000 teachers in the UK, 80 000 were women; by 1901 the figure had risen to 172 000 women out of a total of 230 000" (Richardson and Willis 2001: 5). One can infer from these numbers that the phenomenon of female teachers started to be a widespread one; education enabled the New Woman to earn her living. Yet, women were still marginal as far as higher education was concerned; men still outnumbered them in this area (Matthews 2003: 47).

Medicine offered a new opportunity for the New Woman; many of them found employment as nurses both in hospitals and in the private environment of rich estates. Again, women were suitable for that sort of job, and men did not even try to compete in that sphere. On the other hand, men would never let a woman perform doctor's duties, as they were reserved for males. Those females who eventually managed to be doctors in hospitals were still under oppression when surrounded by men (47).

In spite of new job opportunities a lot of women stayed in traditionally ascribed employment, such as social work, charity and domestic service, which were definitely less prestigious, less well-paid and with not so much autonomy; however, these options still offered a chance to get out of the control of fathers and husbands, an escape from the duty to perform all family commitments.

Since the moment women entered the public male sphere, men became threatened, because they started losing their jobs, as well as places which previously belonged only to them. From that time on they had to learn how to share their lives with women. Men, however, did not surrender without a fight; the New Women sometimes had to struggle with the label of the public woman, who, if unaccompanied by any men, was taken for a prostitute. Nevertheless, she managed to appear in more and more spheres of public life, starting from local councils, music hall performances and the Salvation Army through journalism and charity work. But most important of all was the newly gained freedom to take active part in all urban entertainments, like concerts, art exhibitions, theatres, libraries (Ledger 1997: 154-155). The creation of huge department stores, boulevards, cafés, teashops,

eating places suddenly gave women the space to stroll freely, spending their leisure time outside domestic surroundings, which also offered a possibility of meeting other women and men – a new experience of public life (156).

The New Woman, as a new social phenomenon, became a source of inspiration for writers and started to be presented in literature; the period of the 1890's was full of novels dealing with independent women who stoutly and confidently lived their lives, disregarding all that was connected with tradition, social custom, establishment and convention. This was a living figure transferred into literary realm. Like life itself, historical changes and literature were always interwoven, the “emancipation of women and the emancipation of the English novel advanced together” (Cunningham 1978: 3). Those were the times of female writing and concentration on the fight for new conventions. The critic Elaine Showalter states that “in the 1880s and 1890s, women writers played a central role in the formulation and popularization of feminist ideology” (Richardson and Willis 2001: 24).

However, the novels that presented the New Woman theme adopted a new mode of writing which was directed at female audiences. It has been suggested by Lyn Pykett that the “attempts of the New Woman writers to write for women, to write about women and, in some cases, to write woman herself, led them to use the available forms in new ways and to look for new...ways of writing” (Heilmann 2000: 69). These new ways often boiled down to autobiographical forms of writing, providing a full picture of life or based on detailed facts. Charlotte Perkins Gilman did this when she wrote “The Yellow Wallpaper” (69). According to Heilmann, New Woman writing was very close to naturalist writing as it examined the “devastating effect of sexuality and madness” (56). She shares the same opinion which Thomas Hardy expressed in “Candour in English Fiction” in 1890 that these new novels had to tackle the theme of sexual and extramarital intercourse if it was to describe the reality, otherwise it would be “false colouring” (qtd. in Cunningham 1978: 45). In order to do justice to the world, the new novels threatened the established order of domesticity, such as marriage, which used to be the destination of the plot of Victorian fiction. New Woman writing revitalized that theme by making a synthesis of “old” and “new” qualities and desires. Nonetheless, Victorian literature was a strong basis to work on; it was a fertile background for the New Woman

writers, as fundamental assumptions of the Victorian novel were still forceful and valid. Themes like love as women's main concern, home and family did not vanish from the books when the new century was approaching; simply the attitude was radically different.

References

- Cunningham, G. (1978). *The New Woman and the Victorian Novel*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Heilmann, A. (2000). *New Woman Fiction*. New York: Palgrave.
- Ledger, S. (1997). *The New Woman*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Marcus, L. (2001). "Staging the 'Private Theatre': Gender and the Auto-Erotics of Reverie." *The New Woman in Fiction and in Fact*. Angelique Richardson and Chris Willis (eds.). New York: Palgrave. 136-149.
- Matthews, J.V. (2003). *The Rise of the New Woman*. Chicago: Ivan R. Dee.
- Richardson, A. and Ch. Willis (eds.). (2001). *The New Woman in Fiction and in Fact*, New York: Palgrave.
- Schaffer, T. (2001). "'Nothing But Foolscap and Ink': Inventing the New Woman." *The New Woman in Fiction and in Fact*. Richardson and Chris Willis (eds.). New York: Palgrave. 39-52.

Musei, frontiere, culture, agentività. Italo Calvino in Giappone

Stefano MONTES
Università di Palermo

Riassunto

Oltre ad avere incarnato il ruolo di scrittore, Italo Calvino, in vita, è stato un gran viaggiatore. Il resoconto di alcuni suoi viaggi in diversi paesi del mondo è raccolto in Collezione di sabbia. Al fine di affrontare il tema della frontiera, prendo in considerazione un testo specifico, "La spada e le foglie", inserito nel volume menzionato, in cui Calvino parla di una sua visita al Museo Nazionale di Tokyo e ai giardini di Kyoto. Il mio intento è di mostrare, attraverso una analisi a carattere semiotico e antropologico, i modi in cui si pongono, nella scrittura di viaggio (e, più concretamente, in quella di Calvino), le frontiere della cultura e le strategie narrative specifiche grazie alle quali queste frontiere sono superate.

Parole chiave

antropologia, semiotica, attraversamenti, pensiero, Calvino, Oriente.

Le culture non sono, come si potrebbe comunemente e ingenuamente credere, insieme isolati, omogenei e decisamente separati gli uni dagli altri: oggi soprattutto, nel processo di globalizzazione sempre più persistente e profondo che prende luogo su scala mondiale, le culture entrano infatti in contatto le une con le altre continuamente, si sovrappongono, si mescolano, si inviano segni e messaggi, influenzandosi reciprocamente. Seppur volessimo attenerci a una sola e singola cultura in isolamento – sarebbe mai possibile o desiderabile? – dovremmo tenere conto della sua stratificazione e dei diversi livelli di interazione e strutturazione che, in essa, si situano e la diversificano, mettendone in valore il tessuto di alterità che l'attraversa. Se è pur vero che, talvolta, le culture si definiscono, le une rispetto alle altre o al loro interno, posizionando frontiere più nette, è anche più vero che questo processo viene, in maniera meno circoscritta, solitamente completato grazie a un attraversamento delle frontiere poste e, persino, con un atto di cancellazione delle frontiere stesse. Per definirsi, le culture necessitano dunque di un duplice movimento: da una parte, hanno

bisogno di porre frontiere di qualche tipo e prendere le distanze dall'alterità; dall'altra, hanno ugualmente bisogno delle pluralità che si situano oltre le loro frontiere, la cui presenza produce comunque, in benefico ritorno, smussamento o abbattimento delle frontiere stesse. Per mettere in evidenza questo congiunto e irrinunciabile aspetto intrinsecamente antropologico – la pluralità e la molteplicità, l'andare oltre e l'attraversamento – che caratterizza ogni cultura, persino nella sua presupposta manifestazione singolare o nel suo, per me, illusorio e apparentemente astorico isolamento, in questo saggio parlerò di 'culture al plurale' e di 'culture fluide'.

Non parlerò, qui, di cultura in termini di nozioni staticamente possedute dagli individui o di pure capacità raziocinanti acquisite da qualcuno al di fuori di un sistema, ma ne parlerò come insieme di credenze, norme e pratiche sociali prodotte da una comunità, pur sempre in un determinato periodo o taglio temporale, ma in continua, seppur talvolta lenta, trasformazione, in relazione e fertile contaminazione con altre comunità, vicine e lontane. Affermati questi assunti antropologici di base, la pluralità e il modellamento dinamico dell'insieme sociale che variamente definiamo cultura (comunità, gruppo, etc.), devo pure ribadire, con forza cedevole e determinazione indeterminata, il fatto che gli individui non sono passivamente situati all'esterno dei meccanismi culturali di appartenenza, sorta di osservatori indifferenti del loro stesso divenire, ma producono formazioni e trasformazioni di norme e comportamenti, posizionamenti e frontiere, rimanendo addirittura invischiati – come direbbe Geertz (1988) – nella prossimità del processo che li lega ai loro stessi atti e valori. Categorie e dispositivi culturali non sono dati una volta per tutte, ma tendono a trasformarsi per effetto dell'azione umana; in retroazione, categorie e dispositivi culturali 'restituiscono' effetti di orientamento dell'essere e del mondo più stabili a cui l'essere umano può rispondere, a sua volta, con la generazione di nuovi valori e attraversamenti. Considerata la vastità della questione presa in conto (che, molto in sintesi, potrebbe ricondursi all'interazione, di saussuriana memoria, tra sistemi sociali e processi individuali, processi diacronici e insiemi sincronici), mi atterrò in questa sede a un oggetto di studio che, a mio parere, si presta particolarmente all'attraversamento e riposizionamento delle frontiere culturali: il viaggio in un luogo esotico, più particolarmente rappresentato dalla testualizzazione in forma scritta di una visita al museo avvenuta all'estero da parte di uno scrittore italiano come Italo

Calvino. Restringere la focale su un tema specifico (il viaggio di Calvino) mi consentirà di prendere in conto alcuni elementi dell'azione individuale (l'agentività) in uno spazio particolare (il museo) che sono solitamente lasciati sullo sfondo dell'analisi antropologica.

Oltre ad avere incarnato il ruolo di scrittore, Italo Calvino, in vita, è stato un gran viaggiatore e attraversatore di culture e saperi. Il resoconto di alcuni suoi viaggi in diversi paesi del mondo è raccolto in *Collezione di sabbia*. Al fine di affrontare la questione relativa all'attraversamento delle frontiere culturali, mi propongo però, alquanto provocatoriamente, di prendere in considerazione un solo testo della raccolta, "La spada e le foglie", inserito nel volume sopra menzionato, in cui Calvino parla di una sua visita al Museo Nazionale di Tokyo e, in seguito, ai giardini di Kyoto, in Giappone. Il mio intento è di mostrare, attraverso una analisi a carattere congiuntamente semiotico e antropologico, i modi in cui si pongono, nella scrittura di viaggio (e, più concretamente, in quella di Calvino), alcune frontiere culturali e le strategie specifiche grazie alle quali queste frontiere sono superate e/o, preliminarmente, assunte in quanto tali. Più particolarmente, la mia analisi verterà su alcune categorie classiche della scrittura di viaggio, riviste alla luce della scrittura di Calvino: viaggio e scrittura, sguardo dell'osservatore e oggetto osservato, cultura di partenza e di arrivo, produzione e ricezione culturale, traduzione e interpretazione, esperienza e testo. Sono, questi, tutti temi di grande interesse interdisciplinare, strettamente correlati, ma, al contempo, di ampia portata contenutistica e semantica, oltre che passibili di forte riarticolazione antropologica nelle specifiche culture in sé e nell'incontro tra culture diverse e lontane. Il motivo per cui mi attengo a un solo e breve testo è, come si capirà, proprio quello di limitare, per quanto possibile, la vastità polisemica di queste nozioni e di evitare un inutile chiacchiericcio interpretativo.

Il presupposto su cui si basa il mio intento è essenzialmente speculare. Considero questo mio saggio un esercizio congiunto di analisi antropologica e semiotica in cui l'effetto di scavo del testo si riflette sulla manifestazione di alcune categorie della cultura e, allo stesso tempo, genera un utile ritorno riflessivo sulle, implicite o esplicite, metodologie utilizzate, nonché sull'analisi stessa in quanto, almeno nella mia impostazione, pur sempre 'atto di parole' di un solo individuo: l'analista è un individuo, l'antropologo è un individuo, il filosofo è un individuo, e via di seguito. Essi sono, tutti, individui che

interagiscono all'interno di una cultura, ovviamente permeati dai suoi valori, talvolta pure innovatori o trasgressori delle sue regole, traduttori e, al contempo, autori. Come direbbe Jankélévitch, non "tocca a me contemplare la mia statua, osservarmi allo specchio mentre sto scrivendo" (Jankélévitch 2012: 6), mi basterebbe riportare il va e vieni che si crea tra il metalinguaggio e l'analisi di un qualche incastro culturale riflesso nel testo da me preso in conto. Visto che l'ambito di 'riflessione' è quello delle frontiere, non nuoce ribadire il fatto che, in questa prospettiva, persino la frontiera tra il 'soggetto che autorizza' un testo e il 'testo singolo' viene a smussarsi. Benché risultato della 'penna' di un autore, qualsiasi scritto deve, comunque e inevitabilmente, fare i conti con le modalità più generali di rappresentazione di una cultura – Foucault (1971) a questo riguardo, giustamente, piuttosto che di autore parlerebbe di funzione-autore – e con le strategie, individuali e collettive, di oggettivazione del testo o di introiezione soggettiva al suo interno, con conseguenze importanti per gli effetti del credere e del sapere, dei modi di concepirli e rigenerarli.

Certamente, chi è uso, per formazione mono-disciplinare o per professione, a disgiungere semiotica e antropologia o analisi di testi e culture – oppure, ancora, metodologie e singole applicazioni – potrebbe storcere il naso e chiedersi di cosa io parli esattamente. Parlo di Italo Calvino o del suo alter ego che viaggiava? Parlo dell'intera *Collezione di sabbia* o, più modestamente, di un breve testo di un paio di pagine qual è effettivamente "La spada e le foglie" che, in sé, secondo alcuni critici ottusi, non consentirebbe di parlare di cultura? Parlo, ancora, di analisi letteraria o culturale, di testi singoli o di insiemi complessi? Quali sono dunque, in senso epistemologico, le frontiere semantiche e culturali che si creerebbero nel porsi questi quesiti? Penso che un'analisi congiuntamente semiotica e antropologica di un testo e di una cultura – o, si può pure dire, meglio, di testi al fine di comprendere meglio le culture – serva anche a sconfiggere l'idea banale secondo cui un individuo è costituito di un'identità monolitica e statica, più che – come credo io – essere una vera e propria concrezione di identità molteplici, in costante divenire: uno stesso individuo incarna, in sé, infatti, diversi ruoli e potenziali di identità. Di pari passo, oltre a rigettare una forma di identità monolitica, una prospettiva semio-antropologica rifiuta in generale – e, più in particolare, la mia senz'altro – il presupposto di partenza di alcuni studiosi secondo cui le culture sono suddivise in serie parallele

rigidamente composte e separate quali la letteratura, il teatro, la scienza, la lingua orale e scritta, i linguaggi spaziali e temporali, etc. Nella mia prospettiva, le serie parallele che formano una cultura si incontrano e si scontrano, si adeguano e si respingono, si definiscono e si riformulano nel contatto reciproco. Se non altro perché, prendendo un caso in apparenza estremo, gli scienziati non possono fare a meno di fare ricorso a narrazioni e testi, spesso molto raffinati stilisticamente, per dimostrare e divulgare le loro teorie; i letterati, a loro volta, non possono fare a meno, nel loro lavoro di immaginazione di mondi e individualità, di avanzare per figure argomentative di alto valore scientifico. Basti pensare, in questo senso, proprio a Calvino, *Le cosmicomiche*, e alle sue riformulazioni narrative di teorie scientifiche che propongono 'versioni' alternative delle ipotesi sul sapere nostro e altrui.

Per quanto riguarda l'identità e la presunta assunzione di valori statici (che io, ovviamente, rifiuto), penso che Calvino sia stato al contempo un turista-viaggiatore e uno scrittore, un marito e un italiano, un figlio e un partigiano e altro ancora. Io mi limiterò a prendere in conto il Calvino scrittore e viaggiatore, per ovvi motivi di spazio. Ma, naturalmente, Calvino incarna anche altri ruoli e 'posizionamenti teorici'. Tutti questi ruoli – e altri ancora – convivono, si fanno spesso anche la guerra, si mostrano e a volte si nascondono, si conciliano bene insieme e talvolta si separano, in apparenza, irrimediabilmente. Ciò mostra, in ogni caso, che la questione dell'identità deve essere posta non soltanto in astratto, per similitudine e differenze rintracciate nelle varie serie parallele in generale, ma, al contempo, all'interno dei testi stessi, individuando strati e livelli di enunciazioni e posizioni del dire. Perché, però, come nel mio caso, prendere di mira un solo e breve testo di Calvino? Il vantaggio di prendere in considerazione un testo singolo non è soltanto quello di evitare di mettere in circolo un inutile blabla teorico e metodologico, ma, ugualmente, se non di più, di potere prendere in conto le diverse forme di identità secondo cui un autore si introietta nel testo stesso, lasciando tracce di sé (e della cultura di appartenenza) grazie a particolari strategie narrative e argomentative. Alcuni studiosi incappano nell'errore di pensare di poter parlare di culture senza fare riferimento alcuno ai dispositivi testuali che le ancorano oppure, quel che è peggio, pensano di parlare autorevolmente e con voce ferma in vece d'altri, in loro assenza. Un testo di partenza e il riconoscimento preliminare del valore della altrui parola assicurano invece un solido

principio epistemologico di base. Ad ogni modo, niente impedisce, in seguito, a me stesso o altri, di prendere in considerazione gli altri testi della raccolta di Calvino e farne un'analisi comparata in questa prospettiva, e così di seguito, ampliare la prospettiva ad altri suoi testi e altri autori e periodi storici. E così di fatto succede più in generale. Questo meccanismo è, in fondo, a ben vedere, uno dei principi di costituzione generativa essenziale delle culture che, per parlare di se stesse (e dei loro testi), producono altri testi e trasmettono altre voci.

Ragione di più per tenere conto delle diverse forme di testualizzazione di una cultura e dei meccanismi incrociati di generazione e rimando interni e esterni. Il mio assunto di base non si fonda quindi sul rifiuto di un'analisi comparata o diacronica – che è comunque sempre presente anche nel 'duello' tra l'analista e il singolo testo – ma sull'affermazione del valore dell'organizzazione sintagmatica del singolo testo rispetto ai paradigmi, più ampi, delle culture, con i quali, pur sempre, essi, i testi e gli autori, si devono confrontare. In una parola, semplificando qui molto, direi (ad alcuni studiosi, tra i quali, purtroppo per loro, anche ad alcuni antropologi): non trascurate il testo, non parlate indiscriminatamente di cultura nell'accezione di totalità indiscussa, degli africani in generale, degli nzema in particolare, di un qualsiasi paese siciliano o altro, se non in relazione alla vostre analisi, alle metodologie che prendete in conto, al vostro (e nostro) limitato sapere, al principio che il sapere si disciplinarietà e viene, disgraziatamente, a sostanziare asimmetrie di potere e comunicative tra impari parti in causa, con diverso diritto alla parola e al suo esercizio. Una cultura, per quanto giustamente ricercata nella sua più ampia totalità, ineluttabilmente oggettivata in una forma o l'altra, è comunque il risultato di porzioni intermedie di ricerca, di posizionamenti individuali, di segmentazioni frammentarie della stessa entità che definiamo 'totalità' in parti più ridotte e parcellari, asimmetriche e non sempre isometriche o olistiche. In tutto questo, l'individuo-analista gioca la sua parte. Non ci rendiamo spesso conto di tutto questo vivendo in una continua proiezione spazio-temporale che non ci lascia, se non riusciamo a prendere bene le distanze, molto respiro immaginativo: le culture sono in processo, forse lento, ma sicuramente continuo e, a questo fine, necessitano anche della promozione de-automatizzante del singolo individuo. Gli ordini di continuità e discontinuità si alternano e si sovrappongono non sempre nel migliore dei modi: "la produzione della società è continua e va sempre nuovamente promossa, poiché le scelte da cui è orientata e i

significati che produce non si fissano senza che si producano, in breve, sclerosi e degenerazione.” (Balandier 1991: 295).

Per quanto riguarda l'identità di un individuo, quindi, parallelamente, si deve ribadire il fatto che essa è il risultato di un costante rapporto che si instaura tra un Sé astratto (pensato, immaginato, desiderato, etc.) e la sua innumerevole, concreta produzione testuale che lo mette sintagmaticamente in forma: un soggetto (e, ancor di più, un autore) è definito e si ridefinisce grazie alle 'posizioni enunciative' attraverso le quali si rappresenta (e viene, di ritorno, rappresentato) all'interno dei suoi testi. Vale per una persona comune, vale per uno scrittore di letteratura; vale per un etnografo, vale per un giornalista o uno scienziato: racconti o romanzi, appunti di campo o di vita, liste della spesa o diari personali, equazioni e trattati algebrici sono tutti testi, tenuto conto delle ovvie differenze, che contribuiscono all' 'espansione sintagmatica' dei paradigmi identitari e culturali, individuali e sociali. Perché non tenerne conto, dunque, in quanto testi – naturalmente, secondo i giusti gradi di traduzione – invece di evacuarli nell'analisi delle culture? Questo è un elemento che, in antropologia, viene positivamente preso in conto soprattutto dai Postmodernisti, ma, sovente, finisce per essere visto, dai loro critici, come un elemento di svilimento della più ampia analisi antropologica tendente generalmente alla ricerca indefessa delle totalità oggettivate, più che alle frammentazioni e intersezioni in divenire. Si può, poi, a prescindere dal posizionamento di scuola, veramente cogliere la cultura nella sua totalità? E, soprattutto, si può effettivamente prendere in conto la cultura senza un minimo ancoraggio testuale di qualsivoglia natura esso sia?

Quale che sia l'esito specifico della *quête* postmodernista, nella mia prospettiva l'analisi antropologica deve tenere conto degli elementi più tipicamente soggettivi, senza per questo fare a meno di una 'tensione essenziale' verso la ricerca di 'strutturazioni' più generali. Non si tratta, di conseguenza, di ridurre le culture, sempre e unicamente, a testi da interpretare oppure, viceversa, a puri significati da decodificare. Più ampiamente, almeno nella mia prospettiva semio-antropologica, si tratta di vedere le culture in termini di relazioni sintagmatiche e paradigmatiche tra i vari elementi che la compongono e le sue plurime manifestazioni testuali. Ciò vuol dire, più praticamente, che, di volta in volta, una dominante individuale e culturale può prevalere, ma non certo costituire un'essenza immutata e originaria nel tempo. Questa prospettiva si applica non solo a culture

lontane o in contatto ravvicinato, ma, pure, all'interno dell'evoluzione storica di una cultura specifica. Come ricorda Jakobson, per esempio, "nell'arte del Rinascimento, la dominante, la somma dei criteri estetici dell'epoca, era rappresentata dalle arti visuali" (Jakobson 1977: 79). In altri periodi, invece, sempre nel flusso di una stessa cultura, si sono imposte altre dominanti.

Non posso concedermi il lusso di esplicitare pienamente questa prospettiva in un breve saggio, ma, già nella formulazione e uso manifesto di alcuni miei termini, non sarà sfuggito ai lettori l'accostamento, quasi ossimorico, di nozioni e teorie in apparenza diverse, ma a mio avviso complementari e intersecabili. Per semplificare al massimo, si potrebbe dire che si tratta di smussare opposizioni troppo nette e di collegare – avendole analizzate e rivelate preliminarmente – continuità e discontinuità semantiche ed espressive. Faccio a questo riguardo un paio di nomi giusto per dare un'idea al lettore potenziale e creare un campo di condivisione, oltre che di possibile complicità interdisciplinare. Per Giddens (1984), ad esempio, in ambito sociologico, il ricorso alla strutturazione gli consente di ovviare all'opposizione troppo netta, posta da alcuni studiosi, tra struttura e processo, senza, per questo, dover necessariamente rinunciare alla valenza semantica posta dai due concetti. Per Kuhn (2006), simmetricamente, nell'ambito delle scienze, il rapporto tra tradizione e innovazione, finanche nelle fasi di rivoluzione scientifica, viene stabilito sulla base di una 'tensione essenziale', indipendentemente dal fatto che il processo in corso conduca a un riaggiustamento del vecchio paradigma o, viceversa, a un mutamento del quadro conoscitivo. Si potrebbe concludere, in senso ermeneutico, che la forza retorica della lingua permea persino le teorie più astratte; dal mio punto di vista semio-antropologico, si può asserire, di più, che la sintagmazione di coppie oppositive di lingue e culture in forma di ossimoro – e insieme a questo, ovviamente, anche le altre figure retoriche – ha un valore epistemologico forte perché consente di attribuire forza agentiva ai processi, senza dimenticare i sistemi di valori soggiacenti e le correlate forme discorsive.

Per ritornare al viaggio in questa prospettiva dunque, soffermandosi su una opposizione agli onori degli studi in questo settore, non è sufficiente dire, a mio parere, che gli hosts interagiscono con i guests ed è di conseguenza necessario studiare queste interazioni. È ovvio che un turista (guest) che arriva in un'isola per soggiornarci, anche per pochi giorni, deve necessariamente interagire

con chi ci vive e deve in qualche modo accoglierlo (hosts). Si potrebbe dire, con una bella e ironica espressione italiana, che questa è la scoperta dell'acqua calda o, in alternativa, la riproposizione dell'aria fritta. È effettivamente vero che hosts e guests non possono fare a meno di interagire sulla base della propria cultura di appartenenza, ma non è del tutto corretto, a mio parere, vedere i guests e gli hosts come se fossero due blocchi monolitici e nettamente separati culturalmente. Se non altro per il semplice fatto che i viaggiatori che arrivano sul posto da visitare si informano e sanno già, almeno in parte, come interagire e ovviare alle difficoltà linguistiche e culturali; gli hosts, da parte loro, fanno tutto il possibile per rendere la vita più semplice ai nuovi arrivati, in quanto, per esempio, questi diventano fonte di sostentamento e lavoro certo. Ciò che ho affermato per il concetto di cultura, quindi, vale ugualmente anche per le nozioni di guest e host, spesso concepite in termini eccessivamente oppostive e distanti l'una dall'altra. Come ho già anticipato per la nozione di cultura (da pensare secondo me per intersezioni, piuttosto che per blocchi coesi e puramente conflittuali o frontali), l'interazione non riguarda, mai e solamente, due blocchi compatti o entità in carne e ossa: si interagisce infatti con se stessi e con gli altri, con i propri pensieri e sentimenti, con le pratiche e con i testi, con i luoghi e con il tempo, con i testi e i contesti. Per quanto sia un fenomeno del tutto trascurato in antropologia, ci capita quotidianamente di essere impegnati in una attività precisa mentre il nostro inarrestabile flusso di pensiero ci trasporta altrove: detto altrimenti, un individuo in carne e ossa può essere allo stesso tempo soggetto dell'osservazione e soggetto-oggetto di flussi di pensiero che non controlla completamente. In definitiva, dunque, una visione del viaggio e del turismo per coppie bipolari del tipo host/guest è troppo semplicistica e grezza.

Perché? Per il semplice fatto che, prima ancora di interagire sul sito delle vacanze, i guests (e gli hosts) interagiscono già, per i fatti propri, in assenza dell'altro (fisico e materiale), lontani geograficamente dal luogo designato per il viaggio. Chi parte, per esempio, ha già interagito, a casa sua, nel suo paese, con un amico che è stato sul posto, con le pubblicità in televisione, con le agenzie di viaggio e, per finire ma non ultimo, con i propri familiari e le loro necessità e desideri. Non si tratta dunque di contestare il fatto che hosts e guests interagiscono, ma di andare al di là di una interazione astratta e essenzializzata, per blocchi culturalmente contrapposti.

Infatti, oltre che con gli hosts, i guests interagiscono anche con tutte le forme di intermediazione testuale che consentono l'effettiva interazione, in carne e ossa, tra i guests e gli hosts e tra i guests e il mondo: cartelloni pubblicitari, insegne commerciali, indicazioni stradali, notizie varie, riviste e giornali locali, mappe, cartine, guide, computer, appunti, e chi più ne ha più ne metta, senza tema di smentita. Il mondo stesso, più che semplice e neutrale terreno di movimento degli umani, è una vera e propria selva macrosemiotica con la quale si interagisce incessantemente e senza posa alcuna, nel processo della sua continua interpretazione, decodificazione e rifunzionalizzazione personale. Il viaggio, in definitiva, non potrebbe essere tale senza tutte le forme sottili e persuasive, consapevoli e inconsapevoli di intermediazione testuale nelle quali si incappa, intenzionalmente o meno, non solo sul posto, ma, pure, nel tragitto stesso del viaggio, nonché prima della partenza e dopo, al ritorno. In questo senso più ampio, il viaggio (per turismo o altro) può, per certi aspetti, essere accostato a un vero e proprio processo etnografico. L'esperienza turistica è, infatti, in qualche modo, una forma di conoscenza e al contempo, per quanto forse non del tutto consapevole, una sorta di resoconto etnografico di un soggetto che si trova in un luogo da esplorare, interagisce con se stesso e i nativi, con i siti ritenuti esemplari e con tutti quei testi che gli consentono (e, talvolta, persino gli impongono) questa intermediazione. Ovviamente, il turista non ha le stesse competenze di un antropologo: è meno preparato, linguisticamente e culturalmente, ad affrontare le difficoltà inerenti all'accesso all'alterità e – si potrebbe dire – al suo inevitabile addomesticamento.

Affermate le dovute differenze, le due esperienze, tuttavia, quella del turista e dell'antropologo sono simili per molti aspetti: richiedono uno spostamento nel tempo e nello spazio, una competenza basilare riguardante i luoghi che si visitano e gli individui con cui si interagirà, una tensione essenziale verso la testualizzazione (anche in chiave orale) dell'esperienza vissuta. E ciò tanto più che, almeno nella mia prospettiva, l'etnografia non è un modo di accesso neutrale a dati appartenenti a una cultura altra, eventualmente strana e lontana. L'etnografia non è nemmeno, come pensano alcuni, un prodotto finito da leggere e su cui riflettere freddamente, a cose fatte, come se fosse un manufatto già bell'e pronto seguendo pedissequamente un programma rigorosamente confezionato in linea con una ricerca prevista fin dall'inizio e realizzata in seguito per sequenze ben

ordinate. Una etnografia è parimenti esperienza vissuta e incessante, nonché intermedia produzione testuale, così come continua emittenza di messaggi e loro ricezione, all'interno e all'esterno del testo. Per quanto esperienza necessariamente cristallizzata in una forma testuale, allora, l'etnografia contiene una – se non altro, almeno una – modalità enunciata di analisi dell'alterità da parte di un soggetto e fornisce una chiave di lettura che va, in seguito, attualizzata dagli effettivi recipienti del messaggio incluso nell'etnografia. Al contempo, il testo etnografico introietta i contesti d'uso effettivi al suo interno, li deposita secondo procedure precise di figurativizzazione e tematizzazione che danno forti indicazioni ai destinatari riguardo alla complessiva valenza ermeneutica del suo messaggio. Benché in forma puntuale rappresentata da un testo o filmato, una etnografia costituisce un punto di partenza per risalire, a ritroso, non soltanto alle modalità di analisi utilizzate sul campo, ma, anche, ai più fluttuanti ed evanescenti processi di traduzione in testo e di semplificazione di una realtà sempre più complessa di quanto sia possibile rendere puntualmente in elementi discreti, in testi puntuali. In questo modo, esperienza vissuta e (ri)produzione testuale, si susseguono inevitabilmente nel processo di emittenza e ricezione. In questo senso, una etnografia riassume il passaggio dal complesso al semplice – nonché dal processo al risultato, dal vissuto alla forma di testualizzazione scelta – ma, anche, il suo opposto che va dal semplice alla sua complessificazione e riformulazione testuale.

Assunta questa posizione interdisciplinare (e indisciplinata agli occhi di un antropologo più classico), le questioni relative al viaggio prendono un valore meno ristretto e limitato e danno indicazioni pertinenti anche per altri campi disciplinari. Come si scrive un testo di viaggio (e una etnografia)? Come si visita un museo (e gli altri siti turistici)? E, più in generale, come si attraversano le culture (e i testi)? In nessun caso, credo, si può avere una risposta univoca o autoritaria. Dipende dai tanti fattori che ho elencato precedentemente. Per una certa antropologia a carattere unicamente 'etnografico-esperienziale' (che io non condivido), sarebbe sufficiente recarsi sul posto e avere una conoscenza diretta, in prima persona, dei luoghi – nella fattispecie, quelli visitati da Calvino – per poterne rendere conto: in quest'ottica, l'esperienza precederebbe il testo; parimenti, il testo rappresenterebbe una sorta di fermo immagine dell'esperienza. Nella mia prospettiva, invece, sulla base di quanto già esposto, il 'campo come proiezione fenomenologica del soggetto in

uno spazio e tempo preciso' non dovrebbe – e, di fatto, non può – essere distinto rigidamente dal 'campo come proiezione in una forma testuale': l'esperienza e il testo si rimandano l'un l'altro, essendo il testo produttivo (e non puramente risultativo) e l'esperienza elemento di proiezione nel futuro (e non mero ancoraggio del vissuto passato o elemento unicamente rimemorato). Si potrebbe obiettare – se non si volesse proprio tenere conto di quanto detto precedentemente e fare orecchie da mercanti epistemologicamente – che il campo, inteso nel mio modo, non è che una metafora: agli occhi di alcuni, una cosa sarebbero le metafore, altra cosa sarebbe l'esperienza vissuta; una cosa sarebbero discorsi e testi, altra cosa sarebbero i fatti vissuti e la ricerca in loco. In realtà, le entità in questione rappresentano le due facce inscindibili di una stessa medaglia: espressioni e contenuti sono funzionali gli uni agli altri, e il mondo stesso si manifesta nella sua duplice faccia significante e significata. Inoltre, le metafore, se non dai tempi di Aristotele, sicuramente a partire da Lakoff e Johnson (1998) non sono ormai più considerate puri abbellimenti poetici esclusivamente destinati alla lingua scritta e letteraria, ma elementi di caratterizzazione del linguaggio quotidiano nella sua interezza, insomma strumenti di vera e propria organizzazione dei concetti e della realtà.

Le metafore – ma, io direi, più in generale, i più ampi processi di metaforizzazione – sono onnipresenti nella vita quotidiana e si coagulano secondo assi paradigmatici e sintagmatici, selezioni e combinazioni che vanno anche al di là del limitato spazio testuale assegnato ciecamente – a volte, paradossalmente, anche da alcuni linguisti e antropologi – alla metafora di stretta pertinenza letteraria. Inoltre, come mostra bene, tra gli altri, Behar (1996), rivelando nei suoi studi etnografici tutta la vulnerabilità e ricettività dell'antropologo, non è mai veramente possibile, seppur lo si volesse, produrre uno iato tra vita e ricerca sul campo, tra concrezioni del Sé e relative testualizzazioni. È del tutto ridicolo concepire, oggigiorno, un etnografo che fa un campo all'estero come se fosse sprovvisto di vita propria e soggettiva solo perché si trova in un posto esotico o altro; parallelamente, è altrettanto ridicolo vedersi riattribuire una vita non appena si ritorna a casa e il campo è 'ufficialmente' terminato: volenti o nolenti, nel paese d'origine o all'estero, siamo incessantemente proiettati nel mondo, in mezzo agli altri, in una o più culture, vivendo incessantemente e inevitabilmente secondo i dispositivi rituali che ci circondano. E questo avviene anche se non ce ne rendiamo conto:

nell'esotico e nell'ordinario. Il campo, in sostanza, non è mai terminato una volta per tutte, anzi, è, come direbbe Freud per l'esercizio dell'analisi di se stessi e d'altri, addirittura interminabile. La vita, persino quella quotidiana, più sfuggente e meno coglibile, è un campo di 'applicazione' di se stessi al mondo, di riflessione e nuova riarticolazione dell'essere umano. Siamo noi, arbitrariamente, a creare discontinuità, considerate inopinatamente inattaccabili, tra vita e proiezione nella ricerca, così come tra i diversi e ibridati ruoli posseduti da un individuo.

Questo presupposto non vuol certo dire che non dobbiamo generare forme di discontinuità nella nostra e altrui vita. Non sarebbe possibile, pur volendolo veramente, evitarlo, visto che le frontiere materiali e simboliche si appongono di per sé nella concezione stessa del ritaglio del mondo e della lingua. Si tratta, più semplicemente, di smussarle, prendendone consapevolezza, e risituarle, per quanto possibile, nell'alveo dei più fluidi processi. In questo senso, allora, non solo il campo non dovrebbe essere arbitrariamente scisso in modo netto dalla vita, ma, di più, tutte le forme di discontinuità, vere o presunte, tra chi vive e chi fa il campo, dovrebbero essere rivelate e investigate a fondo al fine di valutarne l'impatto sulla ricerca stessa e sulle ideologie consciamente o inconsciamente accettate da alcuni studiosi. Benché poco condivisibile, purtroppo, quella tra vita e campo, isomorfa a quella di soggetto e oggetto, è, strano a dirsi, una discontinuità posta con forza proprio da alcuni antropologi. A mio parere, invece, il compito perdurante di un antropologo – favorito dalla sua formazione professionale che lo renderebbe potenzialmente incline a riflettere in termini costitutivi di alterità e straniamento – dovrebbe proprio consistere nell'essere vigile sui modi plurimi (sovente clandestini, talvolta intrisi di imposizioni gerarchiche, per lo più asimmetrici) attraverso cui culture e individui ritagliano forme di discontinuità (e continuità).

Ma andiamo, adesso, al testo di Calvino e alle sue specifiche modalità di apprensione della realtà altra e del suo viaggio in Giappone. Calvino, nel suo reportage, va subito al sodo, non si perde in preamboli introduttivi, situa immediatamente se stesso e il lettore nello spazio concreto e discorsivo che, almeno inizialmente, lo concerne: il Museo Nazionale di Tokyo. Questo dispositivo accelerato deve mettere in guardia il lettore: l'andare al sodo' e la rapidità di accenti potrebbero essere segno del fatto che Calvino considera la sua visita al museo giapponese niente più che questo: un semplice

sopralluogo da raccontare per brevi e veloci tratti; viceversa, si può più proficuamente pensare che, per Calvino, anche un testo breve – anzi, forse proprio per questo – può essere adatto a meglio puntualizzare ‘impressioni’ dense e in rapida successione, poco controllate cognitivamente dall’individuo che agisce e patisce in situazione. Lo scrittore continua, infatti, in questo tono di subitanità e di rapidità, passando, dopo il veloce ancoraggio spaziale e il riferimento ad alcuni oggetti contenuti nel museo, all’effetto che essi producono. Su chi? Non lo dice, almeno inizialmente, ma preferisce lasciare indeterminato il soggetto della ricezione che è comunque ben presente nel testo. Questa rapida successione (ancoraggio spaziale, riferimento a oggetti specifici, effetto ricercato sul destinatario) produce una strana sensazione particolare, come se l’autore avesse fretta di (di)mostrare qualcosa che non è subito visibile al lettore, ma che abbisogna di questo brusco incipit per essere illustrata o, comunque, essere resa percepibile dal lettore.

Da parte sua, il lettore, per quanto ovviamente libero di interpretare come meglio crede il breve testo di Calvino, deve attenersi ai modi essenziali secondo cui l’esperienza di vita di Calvino viene proposta strutturalmente. E ciò vale anche per enunciati in apparenza semplici quali quelli del primo frammento testuale. Soprattutto l’incipit del testo, infatti, non sembrerebbe a prima vista nascondere strategie discorsive particolari; in realtà, per quanto semplice, esso proietta il lettore in un mondo di conoscenze, volenti o nolenti, preliminarmente accettate se non addirittura imposte dal contratto di veridizione: “Al Museo Nazionale di Tokyo c’è un’esposizione d’armi e armature dell’antico Giappone”. Così dicendo, Calvino fa passare il fatto che a Tokyo esiste un Museo Nazionale e che, in realtà, lui, in quanto viaggiatore, c’è stato e ha verificato di persona. Questo dettaglio non è di scarso rilievo in quanto mostra il principio secondo cui lo scollamento tra processi fenomenologici e assunti riepilogativi necessita, per essere in qualche modo superato, di testi che, a volte surrettiziamente, lasciano passare ‘verità’ di un tipo o altro. Come dire: difficilmente una descrizione, per quanto oggettiva e comprensibile, è neutrale rispetto alle categorie della lingua e del mondo che seleziona.

In questo caso specifico, ci si potrebbe infatti porre il quesito: ciò che Calvino dice corrisponde effettivamente al vero o si è inventato tutto di sana pianta? Ovviamente, si può fare ricorso alla sua storia di vita che confermerebbe quanto scritto. Ma non è un elemento

irrilevante – soprattutto dal punto di vista di una analisi congiuntamente semiotica e antropologica che mette a confronto ‘effetti di veridizione’ e relative ‘forme di testualizzazione’ – il fatto che la storia di vita di una persona sia anch’essa un testo contenente una sua specifica organizzazione narrativa e strutturale emanante dal genere particolare che è quello ‘biografico’. Tutto ciò riconduce al principio basilare secondo cui, per quanto letto individualmente, anche un testo singolo (e parti di esso) ne contiene altri o, comunque, rimanda il lettore ad altri testi: un testo di viaggio a un altro, un frammento di testo a una biografia. In senso più linguistico, enunciati semplici come quello rappresentato dall’incipit o, persino, intere narrazioni di vita, si fondano sia sull’espressione di cause ed effetti manifestamente posti da un autore, sia su elementi impliciti o dati per scontati. Non è una novità. Nonostante non possa in questo contesto soffermarmi su questo rapporto centrale esistente tra descrizione e effetti di verità, tra enunciati riconoscibili e elementi impliciti, devo tuttavia sottolineare l’idea che una antropologia (o sociologia) dei linguaggi dovrebbe comunque studiare anche i modi attraverso cui descrizioni riconoscibili e accettate, implicite o esplicite, combinano e collegano categorie e azioni. Come già affermava Sacks negli anni cinquanta,

ciò che i sociologi dovrebbero cercare di costruire è un apparato che spieghi come delle attività, che i Membri compiono in modo da essere riconoscibili come tali da Membri, sono compiute e compiute in modo da essere riconoscibili. Tale apparato può essere definito una cultura. (Sacks, 2010, 51).

In altri termini, intendo dire che dietro le azioni vi stanno le categorie e viceversa. Ma non solo. Voglio pure dire che dietro categorie e azioni si situano i modi attraverso i quali individui e culture mettono in relazione, sovente in maniera piana e riconoscibile, ciò che credono – o sperano di far passare per – vero e accettato. La formulazione di Sacks è, a questo riguardo, molto sottile: non solo fa riferimento alla costituzione di un oggetto di ricerca disciplinare (spiegare le forme di attività di una comunità), ma vede inoltre le attività dei membri nella duplice veste di elementi riconoscibili sia nella produzione sia nella ricezione. Ciò ha strettamente a che vedere con il testo di Calvino, all’interno del quale un’attività (osservare oggetti e persone in un museo e percorrerne gli spazi) è resa riconoscibile attraverso la rappresentazione di un individuo che ‘si

raffigura' ricevente di impressioni. Nel proseguo del testo, infatti, Calvino, piuttosto che affermare certezze indissolubili, procede rappresentandosi in quanto individuo a cui viene destinato un messaggio disambiguato sotto forma di impressioni: "La prima impressione è che gli elmi, le corazze, gli scudi, gli spadoni avessero come primo intento non quello di difendere o di colpire ma il fare spavento, l'imporre un'immagine terrorizzante agli avversari". Alla solidità e sicurezza delle certezze, Calvino sostituisce, nella costruzione del suo 'essere presente in un museo', la strategia delle prime impressioni ricevute. È come se volesse dire: ci sono stato e vi racconto quello che, da persona comune, ho provato e percepito, secondo un ordine di tipo non logico ma incardinato sulle sensazioni scaturite in quel momento esatto. Ciò potrebbe tendere, naturalmente, a riprodurre lo stato d'animo di un singolo viaggiatore alle prese con l'alterità, ivi compreso quello di Calvino: chi si trova al cospetto di esotici strumenti di guerra non può che essere stupito, magari anche impaurito, come è il caso di Calvino.

Tuttavia, è ugualmente vero che, più in generale, l'addomesticamento della realtà altra, soprattutto se fortemente straniante, procede generalmente, almeno nella sua fase iniziale, per impressioni che devono, in seguito, essere ricomposte nel tempo e nel successivo ritorno a casa. Il viaggiatore, per essere tale, deve almeno in parte dare mostra di sé emotivamente, suscitare sentimenti, rivelarsi stupito, persino impaurito. Si può quindi dire che, in definitiva, Calvino si comporta al museo da persona comune, ma, anche, reagisce come un qualsiasi viaggiatore o antropologo alle prese con l'alterità straniante, non ancora addomesticata. Concretamente questo presupposto corrisponde a un effetto testuale specifico, logicamente congegnato: alla logica della spiegazione, Calvino preferisce, in un primo tempo, la logica delle emozioni da ricomporre, in un secondo tempo, in narrazione. In questo, il viaggiatore comune e l'etnografo sono, come sottolinea Augé (2001), accomunati dallo stesso sentimento: non appena arrivati a casa, si chiamano a raccolta parenti e amici per mostrare foto e filmati, raccontare aneddoti strani ed esotici, porzioni di vite vissute e paesaggi osservati. In una parola, nell'organizzazione del viaggio, soprattutto turistico, la sequenza del ritorno, con relativa narrazione e riunione di amici e parenti, fa parte integrante della struttura di base. Calvino apre il suo testo rappresentandosi nelle vesti del viaggiatore che riceve un messaggio da parte di un'altra istanza, poco importa, qui, se persona in carne e

ossa o altra entità. Calvino parla di armature e spadoni, cioè di oggetti concreti, ma ciò non toglie che il contesto articoli in simultanea un emittente di messaggi (gli oggetti che trasmettono paura) e un destinatario (un turista che riceve una impressione corrispondente).

Calvino insiste particolarmente su questo effetto incoativo a cui è stato sottoposto al museo di Tokyo: dice infatti “prima impressione” e “primo intento”, accostando così, stranamente, l’effetto di ricezione di un soggetto occidentale in un museo giapponese e l’effetto di ricezione subito in battaglia dal nemico al cospetto delle maschere spaventose. Questa insistenza, fondata sul valore incoativo dell’“esserci”, conferma l’ipotesi secondo cui l’intento di Calvino è di trasportare il lettore dal testo al contesto, dal museo verso un altrove ben definito e caratterizzato: il campo di battaglia. Nel passaggio successivo, infatti, Calvino si profonde in una descrizione dettagliata di ciò che ha visto, la quale produce un ancoraggio testuale rispetto a quanto detto precedentemente. Di fatto, questo segmento di testo rappresenta un elemento esplicativo di tipo razionale a ciò che Calvino ha provato, di primo acchito, dal punto di vista percettivo: “Le maschere di guerra si contorcono in smorfie crudeli e minacciose sotto gli elmi sormontati da corna, da pinne, da ali grifagne, sulle corazze sontuose che gonfiano il torace tutto fiocchi e spunzoni”. In questa breve porzione di testo, sorprendentemente ma efficacemente, Calvino non mette in scena nessuna forma di interazione specifica tra umani: ad agire sono, più specificamente, un uomo che osserva alcuni oggetti inusuali (per un occidentale) e gli oggetti stessi (che gli procurano una strana impressione). Non esiste, qui, una canonica partizione tra hosts e guests in carne e ossa, e non esiste nemmeno uno scambio comunicativo tra individui concreti appartenenti a culture diverse. Nonostante ciò, l’interazione si instaura comunque: tra gli oggetti osservati e l’individuo che riceve delle impressioni, e questa è tanto più forte e straniante in quanto, nel testo stesso, l’enunciatore non si fa carico in prima persona di questa interazione comunicativa, ma la lascia passare in termini più impersonali, senza utilizzare il pronome personale ‘io’. Calvino lo fa quasi a voler rimarcare il fatto che lui vive questo particolare momento in prima persona, ma gli effetti sono più generali, vevoli per tanti altri individui come lui.

Conta qui sottolineare il fatto che, nonostante l’assenza di guests e hosts classicamente intesi, si prospettano comunque due mondi diversi che l’autore mette a confronto in modo ravvicinato: un

occidentale e gli strumenti di guerra giapponesi. Come vengono recepiti questi strumenti da parte di un italiano? In senso proprio, questa specifica ricezione e interazione viene accentuata dal fatto che le maschere e le corazze sono descritte come se fossero effettivamente in vita: le maschere si contorcono e fanno smorfie mentre le corazze gonfiano il torace. Gli oggetti sono dunque animati dall'autore al fine di alimentare questo effetto 'impressivo' di ricezione di un individuo che, in fondo, si trova di fatto in un museo, in mezzo a 'cose morte' e non in un vero campo di battaglia. Il fatto è che Calvino usa questa strategia narrativa specifica di trasformazione di 'cose morte' in 'cose animate' anche al fine di proiettare il lettore 'in situazione' e di inserirlo, per quanto possibile, in un contesto di vita vissuta, quella stessa che lui sta vivendo in un museo, quella stessa che lo trasporta, nell'immaginazione, in un campo di battaglia. Non è dunque, quello predisposto da Calvino, un puro effetto stilistico o letterario, come si potrebbe pensare, ma uno stratagemma per convocare una complicità con il lettore e una simulazione di proiezione di tipo fenomenologico in un vissuto spazio-temporale ben preciso. Ciò non deve stupire né in senso antropologico, né in senso semiotico. Più in generale, il reportage è un genere testuale, affine all'etnografia, in cui 'ciò che è stato vissuto' durante il viaggio (e il campo) deve in qualche modo essere riportato in vita per contribuire all'effetto di verità, un effetto ben conosciuto dagli etnologi, secondo cui l' 'esserci stato' è indice di conoscenza e di buona trasmissione del sapere esperito in prima persona. A questo effetto, le metafore giocano un ruolo centrale, contribuendo, nell'insieme a rendere l'esperienza viva e vissuta.

In che modo? Qui, le metafore vanno al di là della parte loro attribuita da alcuni studiosi in campo letterario: esse sono funzionali alla più generale isotopia del testo fondata sull'interazione 'oggetti animati'-'individuo', 'ricezione di un messaggio'-'proiezione in un campo di battaglia'. Per sintetizzare, si può affermare che Calvino fa uso di 'mezzi letterari' per descrivere se stesso in quanto viaggiatore e rendere il vissuto nel suo processo, proprio come potrebbe decidere di fare, efficacemente, un antropologo o uno scrittore di reportage. In questo, quindi, Calvino non fa eccezione, lo anticipa nel passo precedente e lo ribadisce in quello seguente:

Chi come me a frequentare le armerie rinascimentali d'Occidente prova il giulivo distacco epico d'un lettore di poemi cavallereschi (la grande cavalcata della sala delle armature al Metropolitan Museum di

New York è per me una delle meraviglie del mondo) qui per la prima volta pensa a questi oggetti non come a fantasiosi giocattoli ma in vista del messaggio che volevano trasmettere *in situazione*, cioè come oggi si guarderebbe un carro armato su un campo di battaglia. La mia reazione è immediata: mi metto a scappare.

La differenza con il passo precedente risiede nell'assunzione diretta di responsabilità: in questo caso, Calvino non generalizza più l'effetto, ma parla in prima persona, chiamando in causa direttamente messaggi, situazioni e campi di battaglia vissuti, pur nell'immaginazione individuale. Al distacco emotivo – non corrispondente, ovviamente, a una mancanza di interesse personale – provato al cospetto degli oggetti presenti al Metropolitan Museum di New York, si oppone qui il desiderio di fuggire. Distanza e prossimità non sono, per Calvino, tanto principi astratti quanto elementi strettamente collegati ad azioni e reazioni. Ma di chi? Di quali entità? A mio parere, in questo contesto, Calvino, oltre a descrivere un effetto personale esperito in prima persona in un museo giapponese, avanza, più o meno esplicitamente, un principio teorico ineccepibile: gli oggetti, per quanto materia fisicamente inerte, sono culturalmente dotati di agentività, cioè agiscono su di noi, producendo effetti cognitivi, suscitando esiti emotivi. Le armature occidentali, per esempio, provocano in Calvino distacco mentre gli strumenti di guerra giapponesi lo costringono a reagire e darsela a gambe. Ciò ci riporta a quanto da me affermato nella parte iniziale del mio saggio: non esistono confini netti tra tipi di sapere e serie parallele delle culture, se non quelli posti dagli esseri umani, inconsapevolmente o, quel che è peggio, intenzionalmente, per fini politici ed egemonici. La letteratura, seppur in maniera informale, può proporre, nel suo modo specifico, principi teorici a volte assenti, a volte già avanzati in modo diverso in altri campi specialistici del sapere. Proprio perché non è indirizzata all'acquisizione e gestione di forme di conoscenza egemoniche (rispetto a altri tipi di discorso quali, per esempio, quello politico o pubblicitario), la letteratura tende a meglio rivelare gli intrecci clandestini di saperi e poteri.

In questo frangente, Calvino avrebbe, per esempio, sostegno e approvazione da parte di uno studioso delle tecniche come Latour secondo cui l'antropologia in passato, nella sua definizione di ciò che è culturale, ha sovente trascurato i non-umani e l'interazione che questi intrattengono tecnologicamente con gli umani, tendendo a separare invece, piuttosto nettamente, soggetti e controparte

oggettivata (Latour 1995). Cosa fa invece, in accordo con Latour, il turista-viaggiatore descritto da Calvino al Museo Nazionale di Tokyo? Interagisce con gli oggetti che vede; anzi, per essere precisi, capovolge le parti normalmente in gioco, trasformandosi in soggetto recipiente di impressioni ricavate da oggetti animati, divenuti a loro volta soggetti del fare. Comunque sia, al di là delle predilezioni teoriche particolari di ognuno di noi e dell'avvincente e sfaccettato dibattito natura-cultura in corso in antropologia, su cui sarebbe pure utile soffermarsi, non ho nessuna esitazione nell'affermare che la letteratura è una forma di sapere, la cui stessa immaginazione è produttiva culturalmente. E questo vale non solo in un – mio – adattamento della prospettiva più relativa alla sociologia delle tecniche, ma, ugualmente, in una prospettiva filosofica più postmodernista, incentrata sul montaggio di saperi e inclinazioni metodologiche. In fondo, come scrive Crapanzano (il quale, nel suo volume sull'immaginario fa abbondante uso di letteratura, oltre che di montaggi vari di testi etnografici e filosofici), è preferibile “la perplessità generata dal montaggio alla compiacenza offerta dalla spiegazione facile” (Crapanzano 2007: 17).

Per quanto riguarda il testo di Calvino, un meccanismo testuale interessante, su cui riflettere in chiave antropologica, è dato dalla coniugazione tra la progressione della lettura e la progressione dell'assunzione di responsabilità da parte dell'autore che parla, sempre più, in prima persona e si produce scalarmente in un dinamismo rappresentato concretamente dalla figura del 'percorso':

Percorro sale e sale di vetrine in cui sono esposte nude lame di spada, o specie di sciabole curve, di lucido ferro temprato, affilatissime, senza impugnatura, posate ognuna su un tovagliolo bianco. Lame e lame e lame che a me paiono tutte uguali, eppure sono accompagnate ognuna da etichette con lunghe didascalie. Capannelli di gente sostano davanti a ogni vetrina, osservano spada per spada con occhi attenti e ammirati.

Se, allora, il testo di Calvino iniziava col porre un effetto in terza persona e in chiave statica, nel proseguo si anima sempre più anche dal punto di vista dei movimenti dell'autore e della sua descrizione al museo. A questo incremento dell'attività di un soggetto in fuga che esperisce ciò che vede in movimento fisico e corporeo crescente, si somma inoltre un incremento parabolico del soggetto che osserva gli oggetti e li descrive quasi fossero in serie illimitate e incoglibili nella

loro abbondanza: “sale e sale”, “lame e lame e lame”, “lunghe didascalie”, “capannelli di gente”, “spada per spada”. L’iperbole non è, ovviamente, fine a se stessa. La sua funzione, almeno in questo testo specifico, consiste nel produrre una sintonia tra l’eccedenza invadente degli oggetti (la loro agentività straripante) e lo sguardo ammaliato, ma passivo e privo di competenza specialistica del soggetto (la manifestazione di uno dei ruoli possibili, tra tanti altri, di un soggetto modalizzato a poter-vedere). Calvino non è un esperto d’armi, non conosce bene gli strumenti di guerra giapponesi e lo manifesta in questa forma di interazione concreta: da una parte, gli oggetti lanciano segnali incessanti al soggetto che cerca di addomesticarli accelerando i movimenti del suo corpo e producendosi, più che in una statica contemplazione, in un percorso fisico; dall’altra, il soggetto osserva, reagendo fisicamente all’azione degli oggetti, formulando cognitivamente interpretazioni, forse avventate, di ciò che vede. La ripetizione ha un valore retorico ben preciso: configura l’eccesso e la ridondanza che porta, però, il soggetto rappresentato nel testo a vivere il contesto vissuto in maniera duplice. Se, da una parte, il soggetto applica il suo sapere interpretativo riconoscendo, all’ingrosso, gli oggetti che vede (spade e lame), dall’altra, è spiazzato dalle differenze poste tra questi stessi oggetti dalle etichette che li classificano. Calvino dice: “a me paiono tutte uguali”.

Questo meccanismo si pone inevitabilmente nel confronto tra culture e individui che le vivono e interpretano: il soggetto riconosce, al cospetto dell’alterità, ciò che fa già parte integrante del suo sapere mentre tende ad assimilare più lentamente ciò che non fa parte del suo bagaglio di conoscenze. Calvino, nella fattispecie, riconosce le lame e le spade, ma non ‘sa’ entrare nel dettaglio della diversità e molteplicità resa al museo dai giapponesi che hanno praticato l’arte della guerra nei loro modi specifici, producendo lame e spade nei modi a loro più adeguati e convenzionali. Il segno di indistinzione, quindi, che partecipa Calvino al lettore non è dunque tanto un semplice riconoscimento di ignoranza di un soggetto, in questo contesto interculturale, quanto la manifestazione del sapere di un occidentale (un italiano) alle prese con un sapere orientale (giapponese). A un certo punto del testo, però, Calvino menziona gli ‘umani’:

I più sono uomini; ma è domenica, il museo è affollato di famiglie; a contemplare le spade ci sono anche donnette, bambini. Cosa ci vedono in quei coltellacci sguainati? Cosa li affascina? La mia visita

all'esposizione si svolge quasi a passo di corsa; il luccicare dell'acciaio trasmette una sensazione più auditiva che visiva, come rapidi sibili taglienti nell'aria. I drappi bianchi m'ispirano un raccapriccio chirurgico.

L'osservazione del soggetto si sposta dagli oggetti alle persone e da una forma di passività a una forma di attività: il tratto di continuità con i segmenti precedenti è manifestato dalla continuità dell'attribuzione del ruolo di soggetto che osserva; la discontinuità è data dall'interazione che, in qualche modo, il soggetto deve intrattenere con gli altri individui che affollano il museo. Cosa fa Calvino più esattamente (o cosa rivela al lettore di stare facendo)? Calvino osserva e corre in mezzo a una folla di famiglie che, sicuramente, non gli consentirebbero di muoversi come meglio crede. E, nonostante tutto, la sua visita si svolge quasi correndo, con altri, per lo più uomini e famiglie, che lo ostacolano con la loro presenza. Calvino non lo rimarca apertamente perché mette, invece, l'accento, piuttosto che sull'interazione tra umani e umani, tra un soggetto e la sua specifica osservazione, tra ciò che gli altri soggetti osservano e le domande che suscitano in lui. A ben vedere, quindi, non si tratta di un'interazione classicamente intesa, tra due soggetti veri e propri, ma di un'osservazione dell'osservazione: Calvino osserva uomini e famiglie che, a loro volta, osservano oggetti in un museo. Al 'soggetto Calvino' che, inizialmente nel testo, rispondeva con 'impressioni' all'azione di maschere e spade esercitata su di lui, si sostituisce così, adesso, un 'soggetto Calvino' il cui sguardo diventa indagatore, sebbene inutilmente: Calvino, nonostante tutto, non riesce a spiegarsi le ragioni dell'interesse che suscitano gli strumenti di guerra nei visitatori.

Anche qui, prendendo spunto da quanto scrive Calvino sul suo stesso comportamento in situazione, si può generalizzare e affermare che si ventila una ipotesi più o meno manifesta: l'agentività, almeno in un museo, non è del tutto individuale, ma è, almeno in parte, smussata dal processo di interazione in cui si trova coinvolto l'attore. In mezzo a tante altre persone, Calvino, non è infatti libero di muoversi come vuole e deve adattarsi al flusso di persone che incontra, agli oggetti che vede e alla stessa distribuzione degli spazi al museo. Detto questo, egli riesce a visitare il museo a passo di corsa. Ma lo desidera veramente oppure è, questo, il risultato del processo ermeneutico in corso nella sua testa di 'soggetto indagatore' che non capisce del tutto

cosa sta succedendo e delle domande che egli si pone sulla folla di persone affascinata dagli strumenti di guerra? Calvino lo lascia intendere, ma non rivela del tutto esplicitamente le conseguenze di questo atto. Si può allora fare l'ipotesi che il disinteresse di Calvino si manifesta tanto più evidentemente, quanto più è manifesta la sua visita a passo di corsa nel museo: a disinteresse accertato, corrisponde pari desiderio di fuga. In questo senso, la folla di persone al museo non avrebbe tanto lo scopo di ostacolare la visita di Calvino in sé (non si tratterebbe di un anti-attante), quanto di rendere più chiaro il suo desiderio volto a terminare la visita il più in fretta possibile. Gli ostacoli, talvolta, più che costituire veri e propri impedimenti all'azione umana, sono da considerare manifestazione scalare di un desiderio ad agire in fretta e in maniera conclusiva. Così, se da una parte si può dire che in un museo – quale quello descritto da Calvino – l'agentività è distribuita e interazionale, dall'altra si deve inoltre ammettere che l'intenzione del soggetto è così forte e consapevole, progressivamente sempre più, da provocare un'azione efficace nei suoi concreti risultati. Ciò è evidente persino nella sinestesia di suoni e visioni esperita da Calvino: il mondo gli si rivolta contro percettivamente, accentuando però al contempo, maggiormente, la sua volontà di porre fine alla visita e di darsela a gambe. Questa, in sintesi, rappresenta bene una concezione occidentale dell'azione efficace e risultativa, ben diversa da quella presa in conto, attraverso l'apologo zen, nella conclusione del testo di Calvino.

Dal punto di vista della distribuzione dei ruoli all'interno di uno stesso individuo, si deve rimarcare la distinzione, posta con forza da Calvino, tra soggetto dell'azione, soggetto dell'osservazione e soggetto del sapere. Lo scrittore ne evidenzia il valore di distinzione marcata nel segmento seguente:

Eppure so bene che l'arte della spada è in Giappone un'antica disciplina spirituale; ho letto i libri sul buddismo zen del Dr. Suzuki; ricordo che il perfetto Samurai non deve mai fermare la sua attenzione sulla spada dell'avversario, né sulla propria, né sul colpire, né sul difendersi, ma deve solo annullare il proprio io; che non è con la spada ma con la non-spada che si vince; che i maestri forgiatori di spade raggiungono l'eccellenza della loro arte attraverso l'asceti religiosa. So bene tutto: ma altro è leggere una cosa nei libri, altro è capirla nella vita.

Si può sapere una cosa librescamente e astrattamente, altra cosa è invece averne esperienza concreta. Ma non è forse questo assunto che Calvino cerca, in tutti i modi, seppur velatamente, di affermare sin dall'inizio della sua breve descrizione di una visita a un museo? Non è forse una dichiarazione di relativa impotenza, di fatto, a comprendere, negli atti e nell'esperienza, alcuni elementi appartenenti alla cultura zen giapponese quali la possibilità di annullamento dell'io, i processi di attenzione non focalizzata sottolineati nel corso di una battaglia, l'efficacia della non-azione? Ma non è finita qui. Come avanzato nel titolo ("La spada e le foglie"), Calvino procede per comparazioni, accentuandone l'effetto nel finale e sorprendendo così, ancora una volta, il lettore:

Pochi giorni dopo eccomi a Kyoto: passeggio per i giardini che furono percorsi da poeti squisiti, da imperatori filosofi, da monaci eremiti. Tra i ponticelli ricurvi sui ruscelli, i salici piangenti che si specchiano sugli stagni, i prati di muschio, gli aceri dalle foglie rosse a forma di stella, ecco che mi tornano alla mente le maschere guerriere dalle smorfie spaventevoli, l'incombere di quei guerrieri giganteschi, il filo tagliente di quelle lame. Guardando le foglie gialle che cadono nell'acqua mi ricordo d'un apologo zen che solo ora forse mi sembra di capire.

Nella sua comparazione, si nota subito, per differenza, che, al percorso effettuato a passo di corsa al Museo Nazionale di Tokyo, si oppone la quieta passeggiata condotta per i giardini di Kyoto: alla forsennata corsa del primo, si contrappone la calma passeggiata del secondo. Inoltre, all'osservazione che si metteva in evidenza a Tokyo, si oppone il processo immediato della memoria che prende il sopravvento a Kyoto.

Il punto forte di questa strategia è il seguente: la comparazione, per opposizione, dei due diversi momenti di vita non è fine a se stessa, ma si risolve in un effetto cognitivo assodato, per Calvino, il quale ha una sorta di momento epifanico in cui riesce a capire il senso di un apologo zen:

L'allievo d'un grande fabbro di spade pretendeva d'aver superato il maestro. Per provare quanto le sue lame erano affilate, immerse una spada in un ruscello. Le foglie morte portate dalla corrente passando sul filo della spada venivano tagliate in due di netto. Il maestro immerse nel ruscello una spada forgiata da lui. Le foglie correvano via evitando la lama.

È come se Calvino volesse dire che, talvolta, il processo cognitivo della comprensione può effettivamente prendere luogo nel momento in cui ciò che si sa e si legge viene messo alla prova dell'esperienza vissuta. Ma non solo. L'esperienza vissuta non basta in sé a capire, ma deve, pure, essere il risultato di un andamento comparativo in cui due esperienze diverse (il museo e i giardini; il percorso e la passeggiata; l'accelerazione e la calma; l'incomprensione prolungata e l'epifania puntuale) si confrontano e si arricchiscono.

Dal punto di vista dell'agentività, infine, si vede bene quanto sia importante, persino per un occidentale, l'efficacia della non-azione. L'efficacia dell'allievo nel tagliare le foglie (un'azione efficace a tal punto che, con le sue spade affilate, riesce a tagliare le foglie) è minore rispetto a quella del maestro (un'azione ancora più efficace perché agisce sulle foglie senza agire direttamente su di loro, venendo a contatto con loro). Per un occidentale, è difficile capire che il valore sommo, nello zen giapponese, spetta non tanto all'azione (efficace in quanto supera brillantemente l'ostacolo), quanto alla non-azione (efficace in quanto ha un effetto sull'eventuale ostacolo senza misurarsi con la sua forza oppositiva). Si potrebbe, in una logica più occidentale, ammettere il principio che l'azione deve fare il paio con la non-azione: l'una si oppone all'altra. Ma non è questo il punto. Nell'apologo zen, la non-azione annulla beneficamente il conflitto e lo scontro inutile, rivelandosi altrettanto efficace dell'azione propriamente detta. In altri termini, secondo l'apologo zen, si può essere efficaci anche senza produrre un effetto diretto – un contrasto, un attrito, uno scontro – sulle cose e sugli uomini. In fondo, è come dire che, in chiave zen, l'opposizione tra l'azione e la non-azione si smussa in favore del risultato ottenuto. Dal punto di vista delle categorie del pensiero occidentale, ciò appare alquanto strano e meno accettabile di primo acchito. Siamo abituati a pensare il risultato dell'azione (e dell'azione efficace) in quanto effetto di uno sforzo di un soggetto che tende a realizzare, nonostante gli ostacoli, un programma preliminarmente concepito. Nell'apologo zen l'importanza dello sforzo soggettivo è invece sminuita e il contrasto con gli ostacoli che si frapportrebbero sembra svanire. Come prospettare tutto questo a un occidentale? Come tradurre, per gli occidentali, i principi di un apologo zen in una forma narrativa che ne leviga, quindi senza colpo ferire, le obiezioni? In questo senso, propendo per l'idea, maturata nel corso dell'analisi, che il testo di

Calvino debba essere inteso alla stregua di una narrazione – se non addirittura una traduzione – la cui finalità è argomentativa ed epifanica: portare il lettore occidentale, a poco a poco e per incrementi progressivi, a comprendere il senso della non-azione.

Si può dunque affermare, riepilogando, che la conoscenza procede – nei modi specifici in cui Calvino sembra stabilirlo in un museo – per opposizioni comparative (la spada e le foglie), ma, anche, per retroazioni esperienziali (come dire: ‘ora che ci sono stato ho finalmente capito un apologo zen che avevo già letto’). Ugualmente, in una dimensione più antropologica, si può dire che Calvino, per spiegare a se stesso e ad altri occidentali cosa è la non-azione, ha avuto bisogno di un dispositivo semiotico specifico che gli ha consentito di superare – o, comunque, di sperare di potere superare – le frontiere che si pongono, per un occidentale, nella comprensione della cultura giapponese. A conti fatti, dunque, si può considerare un testo come quello di Calvino una traduzione, in forma narrativa, di concetti altri? Penso di sì, e questo lo si evince persino nel ‘posizionamento’ dei tipi di sapere convocati all’interno del testo stesso. Calvino ha fatto intervenire un sapere precedentemente acquisito sullo zen proprio per superarlo in via esperienziale; allo stesso tempo, Calvino si è ‘servito’ di elementi figurativi (il percorso e la spada), di un impianto argomentativo (la non comprensione in un museo rispetto alla epifania in un giardino), di una struttura narrativa (la visita turistica) e descrittiva (la rappresentazione animata delle spade e delle maschere) al fine di mettere in scena non solo un viaggio (o parte di esso) ma, di più, benché forse non del tutto consapevolmente, le pratiche di testualizzazione cui deve fare capo un soggetto (scrittore, viaggiatore, eventuale etnografo, etc.) al fine di ovviare allo straniamento prodotto dalla cultura. È effettivamente così? Calvino ne era intimamente consapevole? Diciamo, più particolarmente, che nemmeno i traduttori di testi in lingue diverse – per esempio, dall’inglese verso l’italiano – ne sono veramente consapevoli e fanno, sovente istintivamente, intervenire competenze acquisite nel corso degli anni dedicati alla traduzione. A maggior ragione, questo principio può valere, per Calvino, nella sua traduzione di culture: dalla giapponese all’occidentale-italiana.

Certo, per avere la certezza di questa ‘ipotesi traduttologica’, se Calvino fosse stato vivo, avremmo potuto chiederglielo e provare a capire insieme a lui, nel dialogo con l’autore e le sue intenzioni. Purtroppo non lo è. Non ci rimangono dunque che i testi e gli effetti

che questi ottengono su di noi. Non ultimo – effetto anch'esso sorprendente, se si va a ritroso nella lettura del testo di Calvino e nella mia stessa analisi – quello suscitato in me dall'accostamento delle parole 'Tokyo' e 'Kyoto': il primo è l'anagramma dell'altro; l'uno richiama l'altro. Così semplice, così ovvio. Vengono immediatamente in mente le parole di Jankélévitch, secondo cui per “cogliere l'idea, per scorgere l'occasione opportuna e sorvegliare l'urgenza dell'istante, occorre un misto di vigilanza e duttilità, di decisione e abbandono” (Jankélévitch 2012: 26). Io, da parte mia, ho avuto bisogno, per addomesticare l'istante, dell'intermediazione di un intero testo: un testo esemplare, per quanto breve, come quello di Calvino. Ma non è tutto. Ricordando quanto vicino sia stato Calvino agli altri studiosi dell'Oulipo e alla scrittura 'per costrizioni', ci si potrebbe chiedere se Calvino non abbia giocato a riportare l'anagramma fonetico sul piano del contenuto, trasformando la parte iniziale del testo nell'incastro finale che ne risulta. Benché avvincente, questa non può che rimanere un'ipotesi che richiede ulteriori approfondimenti. Invece, per quanto riguarda il resoconto di viaggio e il reportage, ciò è decisamente chiaro adesso, si è compreso che si tratta di un genere composito che ben si presta alla tematizzazione riguardante il posizionamento e il superamento delle frontiere culturali. Oltre quanto già detto nel corso dell'analisi per gli incontri di culture e gli attraversamenti delle frontiere, si deve allora mettere l'accento, in conclusione, sul fatto che anche la 'traduzione' dall'orale allo scritto, così come dalla vita vissuta alla sua testualizzazione, è uno dei modi per superare la frontiere semantiche che si pongono tra forme di codificazione diverse e tra ordini di esperienza e sue possibili cristallizzazioni. Non mi rimane infine che terminare sottolineando brevemente che, come ho inteso mostrare, il viaggio inizia prima ancora dello spostamento sul posto dove si vanno a fare le vacanze e finisce molto dopo il ritorno a casa. E ciò grazie proprio alle forme di intermediazione testuale che, sovente, fanno sì che le frontiere siano meno frontiere.

Bibliografia

Augé, M. 2001 (2000). “Viaggio ed etnografia. La vita come racconto”. *Finzioni di fine secolo, seguito da Che cosa succede?.* Trad. di Alfredo Salsano. Torino: Bollati Boringhieri: 53-62.

- Balandier, G. 1991 (1988). *Il disordine. Elogio del movimento*. Trad. di Silvia Mancini. Bari: Dedalo.
- Behar, R. 1996. *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press.
- Calvino, I. 1993. *Le cosmicomiche*. Milano: Oscar Mondadori.
- Calvino, I. 1994. "La spada e le foglie". *Collezione di sabbia*. Milano: Oscar Mondadori: 193-194.
- Crapanzano, V. 2007 (2004). *Orizzonti dell'immaginario. Per un'antropologia filosofica e letteraria*. Trad. di Daniela Daniele. Torino: Bollati Boringhieri.
- Foucault, M. 1971 (1969). "Che cos'è un autore?". *Scritti letterari*. A cura di Cesare Milanese. Milano: Feltrinelli: 1-21.
- Geertz, C. 1988 (1973). *Interpretazione di culture*. Trad. di E. Bona. Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. 1990 (1984). *La costituzione della società. Lineamenti di teoria della strutturazione*. Trad. di Gianni Rigamonti. Milano: Edizioni di Comunità.
- Jakobson, R. 1977 (1971). "La dominante". *Huit questions de poétique*. Parigi: Seuil.
- Jankélévitch, V. e Berlowitz, B. 2012 (1978). *Da qualche parte nell'incompiuto*. Trad. di V Zini. Torino: Einaudi.
- Kuhn, T. S. 2006 (1959). *La tensione essenziale e altri saggi*. Traduzione di M. Valdacchino e S. Gattei. Torino: Einaudi.
- Lakoff, G. e Johnson M. 1998 (1980). *Metafora e vita quotidiana*. Trad. e cura di P. Violi. Milano: Bompiani.
- Latour, B. 1995 (1991). *Non siamo mai stati moderni. Saggio di antropologia simmetrica*. Trad. di G. Lagomarsino. Milano: Elèuthera.
- Sacks, H. 2010 (1995). *L'analisi delle categorie*. Trad. di C. Simona Condorelli. A cura di E. Caniglia. Roma: Armando.

Algunos aspectos de las culturas prehispánicas

Sorina Dora SIMION
Colegio Nacional "I. C. Brătianu"

Resumen

En la América precolombina se desarrollaron cientos de culturas y decenas de civilizaciones originales a lo largo de todo el continente. Las consideradas altas culturas precolombinas surgieron en Mesoamérica y los Andes. De norte a sur podemos nombrar las culturas Mexica, Maya, Muisca, Cañarís, Moche, Nazca, Tiahuanaco e Inca, entre otras. Todas ellas elaboraron complejos sistemas de organización política y social y son notables por sus tradiciones artísticas y sus religiones. Las civilizaciones americanas descubrieron e inventaron elementos culturales muy avanzados como calendarios, complejos sistemas de mejoramiento genético como el que generó el maíz y la papa, sistemas de construcción antisísmicos, así como un dominio en el trabajo de la piedra, sistemas de gestión ambiental de amplias zonas geográficas, sistemas de riego, nuevos sistemas de escritura, nuevos sistemas políticos y sociales, una avanzada metalurgia y producción textil. Las civilizaciones precolombinas también descubrieron la rueda, que no resultó de utilidad productiva debido en parte a las cordilleras y selvas donde se encontraban, pero fue utilizada para la fabricación de juguetes.

Palabras clave

culturas prehispánicas, mito, imaginario

1. Introducción.

El imaginario, este fondo común de las representaciones humanas, este conjunto de imágenes mentales generadoras mediante el cual el ser humano, se sitúa en el universo y organiza y expresa sus relaciones con el ambiente, se estructura de un modo especial en el entorno geográfico, histórico y cultural de Hispanoamérica. Consideramos que los arquetipos que influyen en la mayor medida la creación contemporánea hispanoamericana se encuentran en los mitos mayas o aztecas y en los mitos prehispánicos de las culturas andinas o incas, ya que Mesoamérica constituye un espacio homogéneo y con características propias, como también las demás culturas del Sur. *Popol Vuh, El libro de Chilam Balam, Los Anales de los Cakchiqueles (Anales de los Xahil, Memorial de Tecpán-Atitlán o Memorial de Sololá), Los Comentarios reales de los incas o Primera parte de los*

comentarios reales por Inca Garcilaso de la Vega, publicado en Lisboa en el año 1609, representan puntos de partida para elegir los mitos que infunden la narrativa de Miguel Ángel Asturias, Alejo Carpentier, Gabriel García Márquez y otros escritores. Los mitos que influyeron más en las obras de estos escritores son el mito de la creación del mundo y de los seres humanos, el mito de los héroes civilizadores, el mito del nahual o el nahualismo, y la marca más destacada está representada por un dualismo enraizado que genera el enfrentamiento entre naturaleza y civilización, entre antiguo y nuevo, dentro del marco del llamado realismo mágico, algo tan entrañable de la literatura hispanoamericana.

2. Mitos prehispánicos

En la Biblia maya, pintada, *Popol Vuh*, aparecen las antiguas historias del Quiché y la creación representa la manifestación de lo Existente, es decir la afirmación de lo Existente, una forma de concretarse de la Energía vital o existencial. Por tanto, lo suspenso, la calma, el silencio, la inmovilidad, lo callado y lo vacío son signos o marcas de la No Existencia, de lo No Manifestado: “No se manifestaba la faz de la tierra. Sólo estaban el mar en calma y el cielo en toda su extensión.” (*Popol Vuh*: 7-9) El *Libro del Consejo* se basa en la existencia de los Creadores, de los Formadores, de los Progenitores, de Tepeu y Gucumatz, de su luz, pensamiento, sapiencia o sabiduría, se basa en la fuerza creadora de la Palabra: “Llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos Tepeu y Gucumatz, en la oscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatz. Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento.” (*Popol Vuh*: 7-9)

La creación a través de la fuerza ordenadora de la Palabra significa la existencia de un Imaginario solar, de una fuerza afirmativa, del poder que se manifiesta y se concreta en la aparición de formas de relieve dominados por la vertical, por lo Diurno, por el movimiento ascendente de la flecha de la conquista:

— ¡Tierra!, dijeron y al instante fue hecha. Como la neblina, como la nube y como una polvareda fue la creación, cuando surgieron del agua las montañas; y al instante crecieron las montañas. Solamente por un prodigio, sólo por arte mágica se realizó la formación de las montañas y los valles; y al instante brotaron juntos los cipresales y pinares en la superficie. Y así se llenó de alegría Gucumatz [...] Primero se formaron la tierra, las montañas y los valles; se dividieron las corrientes de agua, los arroyos se fueron corriendo libremente entre

los cerros, y las aguas quedaron separadas cuando aparecieron las altas montañas. (*Popol Vuh*: 7-9)

El mundo creado es imperfecto sin el hombre que adule a sus dioses y que les proporcione el alimento, por tanto, después de los intentos sin resultados de los Formadores, el de crear la carne del hombre de lodo y de madera, después de consultar a la abuela y al abuelo, Ixpiyacoc, Ixmucané, estos adivinos que echan granos de maíz y de tzité para ver cuál es la suerte, sigue la antropogénesis o la creación del hombre. Hay que destacar no sólo la dimensión importante del consejo, del gesto reflexivo o del deseo de crear la humanidad capaz de sustentar y nutrir a los dioses, sino que hay también un aspecto importantísimo, la contribución de los animales que descubren y traen el maíz del cual se ha hecho la carne de los cuatro hombres que fueron creados:

Se juntaron, llegaron y celebraron consejo en la oscuridad y en la noche; luego buscaron y discutieron, y aquí reflexionaron y pensaron. De esta manera salieron a luz claramente sus decisiones y encontraron y descubrieron lo que debía entrar en la carne del hombre. Poco faltaba para que el sol, la luna y las estrellas aparecieran sobre los Creadores y Formadores. De Pixil, de Cayalá, así llamados, vinieron las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas. Estos son los nombres de los animales que trajeron la comida: Yac (el gato de monte), Utiú (el coyote), Quel (una cotorra vulgarmente llamada chocoyo) y Hoh (el cuervo). Estos cuatro animales les dieron la noticia de las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, les dijeron que fueran a Paxil y les enseñaron el camino de Paxil. [...] Había alimentos de todas clases, alimentos pequeños y grandes, plantas pequeñas y plantas grandes. Los animales enseñaron el camino. Y moliendo entonces las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, hizo Ixmucané nueve bebidas y de este alimento provinieron la fuerza y la gordura y con él crearon los músculos y el vigor del hombre. Esto hicieron los Progenitores, Tepeu y Gucumatz, así llamados. A continuación entraron en pláticas acerca de la creación y la formación de nuestra primera madre y padre. De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados.” (*Popol Vuh*: 25)

El Libro de los Libros del Chilam Balam ofrece informaciones no sólo sobre la percepción de la duración, de la sucesión del tiempo, sino también, sobre la existencia misma de la civilización maya, del fin de la translación de un lugar a otro. El sentido de esta perpetua mudanza en la antigua civilización maya es la

búsqueda del maíz, la búsqueda de una casa pura, única y propia del nuevo katún que está por venir y que necesita una morada adecuada. La Renovación es el sentido de todos los cambios y de todas las búsquedas:

“Esto era por el gran Katún. Después,/ Infinitos escalones de tiempo y trece lunas más,/ Llegó el día. Un día como otro cualquiera./ [...] / Todos, nos fuimos,/ A cambiar de casa al tiempo./ Porque cada katún exige su morada/ Propia, nueva, virgen y exclusiva./ – “¿Por qué nos vamos?” decían unos./ – “¿Por qué nos vamos?” decían otros./ – “Por el maíz”, respondían unos./ – “Por las guerras” respondían otros./ Yo sabía por qué, y lo callaba/ Lloré al dejar mi ciudad, pero había que dejarla./ Porque había llegado el katún de la repetición/ de los desastres./ Había que buscar nuevos hogares./ Porque cada katún exige el sacrificio de una vida,/ Pide casa además, y,/ Como el hombre cuando busca esposa./ La quiere nueva, virgen, y exclusiva./ Tutul-Xiu miró al Oriente y dijo al pueblo: –“Vamos”./ Y se fueron./ De katún en katún, de siglo en siglo, caminaron,/ Cargando sus oficios, su magia y sus calendarios./ Caminaron./ Muchas veintenas de años anduvieron errantes,/ Bajo los árboles, bajo la maleza, bajo los bejucos,/ Hasta que llegaron al sitio./ La rueda de los katunes dio un doblez más.”

En sus *Comentarios reales* (cap. XV y XVI), Garcilaso de la Vega Inca narra la leyenda de Manco Capac y Mamá Ocllo que se refiere a la fundación de Cuzco, y que contiene referencias al mito de los fundadores, tan difundido en la narrativa hispanoamericana que siempre construye un mundo recién creado, tan reciente que ni siquiera las cosas tenían su nombre, así que era necesario inventarlo. Inti, el dios Sol, al ver a sus hijos en el estado de bestias, envió del cielo a un hijo suyo y a su hermana y esposa a la vez, es decir, a Manco Capac y a mama Ocllo. Estos héroes civilizadores, al partir del lago Titicaca, tenían que encontrar el lugar idóneo para fundar su corte, el imperio del Sol, utilizando una barra de oro que se hincaría y se hundiría en el suelo para enseñarles este sitio electo:

“nuestro padre el sol, viendo los hombres [...], se apiadó y hubo lástima de ellos, y envió del cielo á la tierra un hijo y una hija de los suyos, para que los doctrinasen en el conocimiento de nuestro padre el sol, para que lo adorasen y tuviesen por su dios, y para que les diesen preceptos y leyes en que viviesen como hombres, en razón y urbanidad; para que habitasen en casas y pueblos poblados; supiesen labrar las tierras, cultivar las plantas y mies, criar los ganados y gozar de ellos y de los frutos de la tierra, como hombres racionales y no como bestias.”

Los dos hijos del Sol salieron del lago Titicaca y se dirigieron hacia el Norte Ellos salieron de Titicaca, caminaron al Septentrión, pararon en Pacarec Tampu, “que quiere decir venta ó dormida que amanece” y la barra se hundió en el cerro Huanacauti. El príncipe se va al septentrión y la princesa al mediodía, por tanto, la figuración es del Sol y de la Luna, de la pareja real fundadora de la ciudad imperial. Sin embargo, Cuzco queda dividida en alto y bajo, marcándose de esta forma la división social, como origen solar o lunar, masculino o femenino. La tarea de civilizar a la gente consiste en enseñar a los hombres y a las mujeres cultivar la tierra o las artesanías que mejoran el nivel de la vida.

Resumiendo, hay que poner de relieve la existencia de los mitos que se refieren a la creación del mundo y del hombre, la estructura del mundo, la coexistencia de lo humano y de lo animal, de lo divino y de lo humano. Después, la duración, la concepción sobre el tiempo y su renovación, la percepción de los ciclos del tiempo renovado, el movimiento cíclico, que supone la repetición, el círculo de la fuerza regeneradora. Además, el mito de los héroes fundadores, de la pareja de los hijos de Inti, del Sol, representa el modo de concebir un acto fundamental que engendra un ritual, es decir, el gesto inicial con el cual empieza el proceso de la civilización de un mundo salvaje. Todos estos mitos antiguos conforman un tipo de reflexión, un tipo de pensamiento, específico, y que genera los impulsos o las pulsiones imaginarias correspondientes, por una parte la pulsión afirmativa, de conquista, la flecha ascendente, la progresión ascendente, de la afirmación de la luz, de la palabra, de lo manifestado. Por otra parte, la fecundación, el acoplamiento, los ritmos repetitivos del Régimen Nocturno copulativo, los katunes, el nahualismo, la presencia de lo zoomorfo, de la pululación de los insectos, todo refleja el movimiento circular de este tipo de Imaginario, y la presencia de las tinieblas. El Yo se afirma, vence las tinieblas, se muestra invencible en la luz, y después sigue la línea circular y repetitiva del tiempo de los katunes que necesitan casas nuevas, vírgenes y exclusivas para delinear la historia de los mayas, seguidores de los katunes, del destino del sol castrado y de los dioses llegados sólo piedras.

3. Mitos prehispánicos en la narrativa hispanoamericana actual

Hay dos planos importantes, lo real y lo mítico, lo que define un rasgo peculiar de la narrativa hispanoamericana, el realismo mágico, caracterizado por una mezcla especial, por una coexistencia extraña de la realidad y de lo maravilloso. En esta construcción, el mito es el eje en torno al cual se está edificando el mundo en el cual no existen diferencias entre la realidad y la fantasía. Este dualismo es, también, una característica de la cultura mesoamericana, como lo es el tipo de sociedad agraria, ancestral. Lo antiguo, lo mítico chocan con lo social, moderno, industrial. Además, el arte hispanoamericano pertenece ya a lo universal, se integra en el panorama de las artes modernas.

En las novelas de Miguel Ángel Asturias y Gabriel García Márquez esta confrontación es obvia y particular para un mundo partido entre dos tensiones que lo están desgarrando, un mundo en el cual dominan los contrastes más inauditos e irreconciliables. El trazo de unión sigue siendo los rituales agrarios, la idea de fertilidad, la segregación del mundo, de la sociedad en *naturales* y *artificiales*, en indios y blancos. Las reflexiones de Don Casualidón marcan la importancia misma de los orígenes y de esta separación que divide la gente y los mundos, los sistemas de referencia, de creencias, sus universos exteriores e interiores, el modo mismo de pensar y de concebir la vida.

Las concepciones totalmente diferentes no sólo se oponen y concretan las antítesis fundamentales de la novela, sino que destacan la imposibilidad de los dos mundos de comunicar entre sí, de relacionarse y de entenderse uno a otro. Para Elda, la esposa del alemán, sólo los mitos europeos son verdaderos, y los mitos antiguos de los indios no pueden ser, y de este modo se revela el abismo abierto entre los europeos y los indios de Ilóm, entre los conquistadores y los conquistados, entre los artificiales y los naturales, entre la cultura urbana y la cultura aldeana, entre la cultura militar y de hierro y la cultura aldeana y de maíz. Los hombres pertenecen o no a los lugares, y por tanto recuperan o no a los antiguos raíces, son o no hombres formados y creados de maíz y cuyo sustento y alimento es el maíz. La tierra se agota si se produce maíz para el negocio, la lluvia se va, ya que la fertilidad excesiva daña a la tierra y a las mujeres, y la ceguera de los ladinos que quieren sólo beneficios y su avaricia sin límites producen un mal irremediable, borran las diferencias entre las

montañas pobladas de bosques y las llanuras. Lo divino del maíz se convierte en una maldición, y la gente está sufriendo, los valores se pierden, la relación directa entre los hombres y la naturaleza, entre los hombres y sus dioses ya no funciona:

Sembrado para comer es sagrado sustento del hombre que fue hecho de maíz. Sembrado por negocio es hambre del hombre que fue hecho de maíz. Y si fuera por comer. Por negocio. Y si fuera por cuenta propia, pero a medias en la ganancia con el patrón y a veces ni siquiera a medias. El maíz empobrece la tierra y no enriquece a ninguno. Ni al patrón ni al mediero. (Asturias, 1992: 9)

Para proteger sus tierras, sus creencias, su mundo natural, la comunicación directa con las divinidades, con los Creadores y los Formadores, las tribus tienen que proteger los bosques y las montañas, por tanto, la única forma de conservar un mundo natural es de luchar en contra de la *civilización* que destruye la armonía entre los elementos de la naturaleza, entre la gente y los dioses, entre los niveles distintos.

El inframundo de los naturales representa la decadencia de la raza, de las tribus: “Los cuatrerros no nos quieren a los indios, somos razas de chuchos miedosos dicen” (Asturias, 1992: 84), así se expresa el indio carguero que lleva a cuestras el cajón de muerto para el Curandero. Doña Elda, la esposa del bávaro don Deféric, de mentalidad europea elitista, no sólo aceptaba que las leyendas de Alemania “eran verdaderas; pero no las de aquel pobre lugar de indios chuj y ladinos calzados y piojosos (Asturias, 1992:184), sino que veía únicamente la pobreza, inferioridad de la gente y del mundo. Don Casualidón encuentra en las montañas llenas de oro gente pobre, que no habla, gente aislada, cansada que dormía el sueño de “raza vencida”; eran “indios pobres, llenos de necesidades por sus familias numerosas. La riqueza que pasaba por sus manos en los lavaderos de oro y en los trabajos de campo, no era de ellos. Salarios de miseria para vivir enfermos, raquíticos, alcoholizados” (Asturias, 1992: 241). El indio se encierra en sí mismo, se envuelve de misterio como aquel santero que se desaparecía cuando tenía encargo de alguna imagen, “y así oculto le daba forma con sus fierros y hasta que el santo estaba edificado lo mostraba entre flores y rezos” (Asturias, 1992: 202).

La derrota de Gaspar Ilóm, que significa la desaparición de los indios como entidad social, como grupo de presión, va a ser también, por la fatalidad que pesa sobre *todos* los hombres, el principio de una disgregación general. A partir del segundo capítulo, *Machojón*,

empieza a actuar la maldición, se desencadenan las catástrofes. Primero, con el trágico final del hijo de Machojón, que se aparece como jinete de fuego ante los horrorizados maiceros, seguido de la muerte suicida del padre que cobra un carácter de apoteosis al internarse en sus propios maizales después de prenderles fuego; el tercer capítulo ve la venganza de los hermanos Tecún que cortan las cabezas de los ocho Zacatón, hijos y nietos del farmacéutico que vendió el veneno de la traición. Y sigue la maldición con la muerte del coronel Chalo Godoy, enloquecido por la proximidad de los “brujos de las luciérnagas” y con la huida de María Tecún y más tarde la esposa del correo de Pisigüilito, Nicho Aquino, el correo-coyote que se pierde.

Por tanto, el culto a la tierra y al sol son los dominantes, pero al mismo tiempo se sobreponen dos representaciones distintas de la duración, del tiempo, el tiempo histórico, lineal, pero con referencias a aquel entonces, a la derrota de Ilóm cuando “se apagó la luz de las tribus” (Asturias, 1992: 261) y el tiempo circular, la rueda perpetua de las estaciones, modo de medir específico de las civilizaciones y culturas agrarias. La ascensión de la montaña se pierde en los abismos del Tembladero y las noches profundas o las tinieblas espantosas se alumbran de los fuegos de las siete rozas y de la luz de los “brujos de las luciérnagas”. Asimismo, las antítesis entre la montaña y la costa, entre las cimas y el mar distinguen los Regímenes opuestos, Diurno y Nocturno. Pisigüilito, San Miguel de Acatán, Corral de los Tránsitos, la isla del castillo, el Castillo del Puerto, el Hotel King, la famosa Cumbre de María Tecún representan símbolos de un espacio estructurado según las líneas directrices de los impulsos imaginarios opuestos. Los símbolos zoomorfos, el nahualismo, la coexistencia misma de lo animal y de lo humano marcan la transformación o la reversibilidad de las pulsiones imaginarias que pertenecen a los movimientos ascendentes o descendientes, al movimiento circular o de reclusión. Es un universo en el cual el Curandero tiene como nahual al Venado, Tatacuatzín Goyo Yic, una zarigüeya, Nicho Aquino es el correo-coyote, aparecen los brujos de las luciérnagas, el búho de oro o los miles ojos de búho. Y sobre todo la sombra dominante del jaguar, Gaspar, que lucha por la libertad y por la tierra de Ilóm. La unión entre los naturales o los indios y los elementos de la naturaleza es tan estrecha que los cambios son comunes: María Tecún es María Zacatón, La Piojosa Grande, la Lluvia; el hijo de Gaspar Ilóm es el maíz; Tomás Machojón es el Fuego o un conjunto de

estrellas. Los hombres de maíz se transforman en hormigas, en el final, para poder recolectar el maíz. Desde el principio, se nota esta relación entre la gente, la naturaleza y los ancestros, un tipo de fluir entre todos los elementos, reinos y niveles:

El Gaspar Ilóm movía la cabeza de un lado a otro. Negar, moler la acusación del suelo en que estaba dormido con su petate, su sombra y su mujer y enterrado con sus muertos y su ombligo, sin poder deshacerse de una culebra de seiscientas mil vueltas de lodo, luna, bosques, aguaceros, montañas, pájaros y retumbos que sentía alrededor del cuerpo. [...] El Gaspar se estiró, se encogió, volvió a mover la cabeza de un lado a otro para moler la acusación del suelo, atado de sueño y muerte por la culebra de seiscientas mil vueltas de lodo, luna, bosques, aguaceros, montañas, lagos, pájaros y retumbos que le martajaba los huesos hasta convertirlo en una masa de frijol negro; goteaba noche de profundidades. (Asturias, 1992: 5)

En este mundo se funden los límites, se borran las fronteras, y la comunicación entre los mitos y la vida, entre los reinos diferentes se facilita gracias a los perpetuos caminos, y los destinos se separan o se unen según lo piden las leyes de la naturaleza que dictan siempre las trayectorias.

La misma madera de héroes civilizadores la encontramos en la célebre novela de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*. José Arcadio Buendía y Úrsula Iguarán fundan Macondo y recorren un camino hasta entonces inusitado o desconocido, y su gesto fundacional representa los principios del Nuevo Mundo descubierto por los navegantes al cabo de unas duras pruebas:

Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo. (Márquez: 3)

El viaje al cabo del cual los dos recién casado Buendía encuentran el lugar para fundar el pueblo es mítico y lleno de obstáculos, de dificultades, un viaje hacia el mar que nunca aparecerá, un viaje de exploradores, de conquistadores. Es el mismo camino que emprenden siempre los héroes civilizadores, hijos de la luz y del Sol.

Este mundo recién creado es tan aislado que casi no hay comunicación con el resto, pero van entrando todos los descubrimientos y los elementos de la civilización, “las máquinas del

bienestar”: el correo, el tren, el avión, el corregidor como representante de las autoridades, las compañías extranjeras.

Como en la novela de Asturias, también, hay catástrofes que pueden demoler todo, y la gente tiene que enfrentarlas: la peste del insomnio y la pérdida de la memoria, el diluvio, las treinta y dos guerras, la fiebre extraña causada por la compañía bananera, la disgregación de la aldea y de la comunidad, el torbellino final que arrastra la aldea de la faz de la tierra. Todo se repite, en un movimiento circular sinfin, entrenando las pulsiones imaginarias características para el Régimen Nocturno copulativo, y Úrsula Iguarán que había rellenado aquel mundo de animalitos de caramelo exclama, sorprendida por tantas similitudes: “Es como si el mundo estuviera dando vueltas” (Márquez: 123). Al fin y al cabo, Macondo estaba en la ruina, polvoriento, olvidado, abandonado, las casa se rendían a las hormigas inmensas y voraces, para que todo desaparezca en un remolino apocalíptico. Por tanto, se pueden esbozar los círculos eternos de la repetición de los destinos. Todo llega hasta una inevitable pérdida de sustancia, hasta un agotamiento previsible.

4. Conclusiones

En todos los aspectos mencionadas, se puede reconocer el mundo de *Chilam Balam*, que es el universo de la gente que se va y siempre funda otras y otras ciudades o aldeas, y los hombres no se van a causa de las guerras o por el maíz, la gente sólo se va y viene, en un mundo reciente y desconocido, es decir, el Nuevo Mundo, lleno de contrastes, de realidades y mitos. El tiempo histórico y el tiempo mítico disputan su hegemonía en este mundo y en la vida de la gente, el alma de los hombres de maíz.

Bibliografía

- Ángel Asturias, Miguel, Hombres de maíz, Edición crítica Gerald Martin coordinador, ALLCA XX/EDUSP, 1992.
- Carpentier, Alejo, *La consagración de la primavera*, México, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores. Vol. 7, Obra completa, 9ª Ed., 2002.
- Popol Vuh: las antiguas historias del quiché*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Popol-vuh o libro del consejo de los indios quichés*, Traducción de la versión francesa del profesor Georges Raynaud, director de estudios sobre las religiones de la América Precolombina, en la Escuela de Altos Estudios de París, por los alumnos titulares de la misma Miguel Ángel Asturias y J. M. González de Mendoza, S.A. Buenos Aires, Editorial Losada, 1997.

- Arredondo, Isabel, *De brujos y naguales: la Guatemala imaginaria de Miguel Ángel Asturias*, Lewiston, NY, Mellen University Press, 1997.
- Durand, Gilbert, *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Madrid, Taurus, 1982.
- García, Kay, *El Popol vuh y Gaspar Ilóm; Un análisis del primer capítulo de Hombres de maíz*, *Selecta: Journal of the Pacific Northwest Council on Foreign Languages*. 9 (1988), 107-12.
- El Libro de los Libros del Chilam Balam* por Fernando Marrufo, Universidad Autónoma de Yucatán, Centro de Investigaciones Regionales "Dr. Hideyo Noguchi", Unidad de Ciencias Sociales, Dirección General de Desarrollo Académico,
http://faces.unah.edu.hn/arqueo/images/stories/docs/Documentos_en_Linea/280081-el-libro-de-los-libros-del-chilam-balam.pdf, 10.07.2013.
- García Márquez, Gabriel, *Cien años de soledad*,
<http://aristobulo.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2008/10/garcia-marquez-gabriel-cien-anos-de-soledad1.pdf>, 10.07.2013.
- Garcilaso de la Vega Inca, *Los Comentarios reales de los incas o Primera parte de los comentarios reales*, cap. XV y XVI, pp. 17-22.
http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es/view/action/singleViewer.do?dvs=1374484802951~463&locale=ro_RO&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=10&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true, 10.07.2013.
- Popol Vuh*,
http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es/view/action/singleViewer.do?dvs=1375125780960~694&locale=ro_RO&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=10&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true, 10.07.2013.
- Jones, David M., *El retorno maya: El Hacer un ciclo del Popol vuh en Hombres de maíz, Espéculo*, Universidad Complutense de Madrid, 2007,
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/popolvuh.html>, 10.07.2013.

◆ FOREIGN LANGUAGE TEACHING (FLT) ◆

Apprendre la langue française à travers l'analyse des textes touristiques promotionnels

Mariangela ALBANO
Université de Palerme

Résumé

L'enseignement des langues étrangères sur objectifs spécifiques revêt, aujourd'hui, une importance qui s'est également étendue au domaine de l'industrie touristique, laquelle utilise les langues naturelles pour créer une métalangue partagée. Les langages utilisés pour décrire une destination touristique sont particulièrement intéressants parce qu'ils construisent une représentation de la localité qui véhicule le choix des voyageurs. Dans ce contexte, les guides touristiques offrent à l'élève-lecteur la possibilité d'explorer la richesse d'une langue étrangère en utilisant la même langue par la méthodologie CLIL.

Mots-clés

CLIL, touristique, guide, métalangage

1. Introduction

L'enseignement de la langue française pour objectifs spécifiques revêt, aujourd'hui, une importance qui s'est également étendue au domaine de l'industrie touristique, laquelle utilise les langues naturelles pour créer une métalangue partagée. Les langages utilisés pour décrire une destination touristique sont particulièrement intéressants parce qu'ils construisent une représentation de la localité qui véhicule le choix des voyageurs. Dans ce contexte, les guides touristiques offrent à l'élève-lecteur la possibilité d'explorer la richesse d'une langue étrangère en utilisant la même langue par la méthodologie CLIL²⁴.

2. Analyse des guides touristiques

Dans cette étude, on analyse deux mini-guides touristiques contenus dans la revue Lonely Planet en langue française : le guide de Bombay

²⁴ CLIL est l'acronyme de Content and Language Integrated Learning. La méthodologie CLIL ou « the use of a foreign language for the instruction of content based disciplines has existed in different forms for many years, mostly in countries with a bilingual or multilingual population » (Dafouz et Guerrini 2010: 182).

et le guide de Luxembourg²⁵. L'objectif est de montrer comment utiliser les guides touristiques dans l'enseignement-apprentissage de la langue-culture. Dans ce sens, les guides peuvent être considérés comme des textes qui contribuent à la construction du discours touristique et qui, en tant que *markers* (MacCannell 1976), rendent un lieu touristique. Leur complexité dérive du fait qu'ils opèrent une traduction puisqu'ils sont des actes communicatifs (Lotman 1980: 38). De plus, l'acte de traduction est marqué par une perte du message où le « moi » se transforme dans le code de traduction du « toi » et où la partie du message que le destinataire a reçu contient des indications sur la modalité d'approche du code de l'expéditeur. À partir de l'acte de traduction, la construction signifiant la destination touristique se développe sur la base de stratégies énonciatives, communicatives et axiologiques. En premier lieu, on peut s'interroger sur le *paratexte* des guides, lieu où émergent les instances de communication comme par exemple la nature du destinataire, le degré d'autorialité ou la force illocutoire du message (Genette 1989: 10). De ce point de vue, les guides pris en considération laissent émerger une « titrologie des étiquettes » parce qu'on évoque des lignes-guide pour comprendre les caractéristiques d'une ville. Les deux guides suivent le même schéma : il y a des titres thématiques et rhématiques (Genette 1989 : 81-88). Les premiers orientent le destinataire sur le contenu du paragraphe : on le voit, par exemple, dans « La table » où il y a une liste détaillée des restaurants, dans « La chambre » où l'on décrit les auberges les plus élégantes, dans « En un clin d'œil » où l'on peut consulter une carte de la ville, dans « L'essentiel » où l'on donne des informations sur les conditions climatiques, sur les moyens de transports et sur la qualité de la vie et dans « Pour en savoir plus » où l'on suggère d'acheter le guide complet des villes et des livres sur les facteurs historiques et sociaux. Il y a également une certaine volonté pour donner des parcours interprétatifs qui se cachent dans l'objectivité. Ainsi, « Le top 5 » incarne l'intention de faire émerger le territoire comme espace objectivisé (Cavicchioli 2002) parce qu'on délimite cinq axes des lectures : Le Musée, La Balade, L'Histoire, Le Bazar et La Culture pour Bombay ; La Vue, Le Château, La Randonnée, L'Histoire et Le Vin pour Luxembourg. De cette façon, le lecteur est obligé de faire un acte de stipulation (Goodman 1984) pour lequel il doit assumer les informations comme un donné préconstitué.

²⁵ On peut consulter les guides touristiques dans les appendices.

La délimitation des actions du touriste apparaît d'une manière plus spécifique dans les titres « Pourquoi ? », « Quand ? » et « Comment ? » qui, sous forme de questions, focalisent l'attention sur les aspects essentiels du voyage. En effet, ces titres, pour leur nature synthétique et pour la prise esthétique qu'ils exercent sur le lecteur, conduisent à la virtualisation de la visite du lieu. Le titre rhématique « Mini-Guide », qui spécifie le genre « guide », sert à faire réfléchir le possible touriste sur sa nature de lecteur. Généralement, le genre consiste en une manière d'organiser soit la structure soit le récit des événements (Bruner 2003: 9) et le guide touristique est au milieu des bissectrices des genres parce qu'il redécrit le monde par un réseau de interprétations. Le problème morphologique du genre « guide » est sa position entre argumentation et récit à partir du moment où, d'une part, on doit respecter des canons de cohérence logique et de vérifiabilité, et où d'autre part, sa composante narrative donne lieu à des « déchirures » de la cohérence. En particulier, la fonction de la pensée narrative qui domine le guide est de montrer les particularités de l'expérience et de la situer dans le temps et dans l'espace (Bruner 2003 : 18). C'est pour cette raison que l'on trouve dans les guides la présence constante de phrases qui anticipent au niveau sensoriel et pathémique les comportements des touristes. Ainsi, «prenez le temps de découvrir ses rues chaotiques», « pour éviter l'humidité, visitez la ville entre octobre et février », « si vous n'avez pas peur des pluies, tentez de vous y rendre fin août » pour la ville de Bombay ; « en été, il y a du monde et il est préférable de s'y rendre en début de soirée », « quatre des tours médiévales converties en logement peuvent recevoir quatre à six personnes », « l'auberge Aal Veinen est l'un des plus vieux bâtiments de Vianden », « et ne partez pas sans passer par le café pour déguster un sublime chocolat chaud » pour la ville de Luxembourg. La présence d'un hybridisme sectoriel qui s'explique dans les langages spécialisés (Nigro 2006 : 51) donne un aspect hétéroclite aux guides. Plusieurs domaines disciplinaires contribuent à la formation d'un langage touristique par leur propre apport lexical (Ibid.). En effet, les guides fournissent des exemples du langage artistique dans les descriptions des monuments. Ainsi, « Art-déco, temples, sculptures, shikhara » pour Bombay, « cathédrale fortifiée, château, le fort, bourgade historique, minimalisme » pour Luxembourg. On retrouve des exemples de langage architectonique dans la présentations des auberges comme dans « carrelage et meubles d'époque coloniale, balcon, un style rétro, les plaques des années 1960

dans le hall, lits anciens en teck, des salles de bains opulentes en marbre avec éclairage tamisé, les chambres décorées dans un style simili-colonial, escalier vertigineux, voûtes, salles de bains en marbre blanc » pour Bombay et « maison de forgeron, un pavillon du XIXème siècle, les chambres meublées dans un style campagnard, les cheminées de pierre » pour Luxembourg. Le langage géographique apparaît dans la représentation morphologique du territoire et « le littoral de la mer, forêt tropicale, le chemin de la Corniche, la rivière Sûre, le Grand Nord » en sont des exemples. Le lecteur peut trouver des exemples de technicismes politiques dans les énonciations historiques ou des termes gastronomiques dans les explications des recettes. On peut voir la tradition de la cuisine indienne dans « un rouleau de poulet tikka, une brochette boti, le paneer masala, fromage non fermenté et curry de tomates, dosas ou crêpes épicées, upma ou semoule cuite avec des oignons, des épices et de la noix de coco, Kooru Curry, des flageolets et des haricots verts dans une sauce à la noix de coco, le raan, un cuissot d'agneau cuit à feu doux, le brownie hyper chocolaté » et les ingrédients luxembourgeois dans « champignons forestiers de saison, la fondue de fromage, les jambon des Ardennes, la truite au beurre tendrement cuite à la vapeur, le saumon nordique, les langoustines, des macarons, des pétoncles marinés aux agrumes avec du crabe, du gingembre et une vinaigrette au soja, un sublime chocolat chaud, un verre de lait chaud et un bloc de chocolat, le nectar, le vin ». De cette manière, les guides reflètent un métalangage où les différents niveaux de langage sont uniformisés. L'apparition d'une méta-description confirme que le langage touristique a obtenu une organisation structurelle majeure²⁶. La future négociation entre lecteur-touriste et auteur est développée par des stratégies qui donnent au texte des nuances différentes. Selon Jakobson (1972 : 81) le texte possède une série des fonctions : émotive, phatique, métalinguistique, poétique, référentielle et conative. Les guides, du fait de leur pluralité, expliquent d'une manière plus ou moins manifeste toutes les fonctions. On a déjà analysé la fonction métalinguistique mais on peut étudier la fonction référentielle dans les descriptions objectives ou la fonction poétique dans le choix des mots évocateurs. La fonction conative est également représentée par les exhortations au futur touriste. On peut l'observer dans les phrases hypothétiques « si vous n'avez pas peur des pluies, tentez de

²⁶ On a considéré Lotman (1980 : 39) pour le métalangage.

vous y rendre fin août », dans les témoignages des expériences directes « les lecteurs recommandent une visite au pittoresque petit temple Babulnath », « les lecteurs ont aussi aimé Malabar Hill », « les lecteurs gardent un bon souvenir d'Esch-sur-Sûre », « la ville de Clervaux dans le 'Grand Nord' est également citée par les lecteurs ». La fonction exhortative se manifeste dans le mouvement de négation de certaines phrases comme « et ne partez pas sans passer par le café pour déguster un sublime chocolat chaud ». L'usage massif du mode impératif focalise l'attention sur l'action et il permet de comprendre dans quelle mesure le guide agit sur la cognition du lecteur. En effet, le lecteur est forcé de cueillir la structure des événements (Langacker 1987) proposés par l'auteur et pour cette raison il abandonne un schéma égocentrique²⁷. Les phrases à l'impératif comme « Prenez donc le temps de découvrir son architecture », « Essayez le brownie hyper chocolaté », « Commencez votre randonnée à Echternach où vous trouverez une carte détaillée des sentiers près de la gare routière », ou « Visitez la galerie d'art contemporain Mudam » montrent la volonté de faire approcher le lecteur du lieu et de lui faire partager la même vision. Même si les textes laissent voir des obligations de valeur qui dépendent de l'usage des verbes modaux²⁸, il naît un principe de coopération dû, probablement, à l'ensemble de suggestions et de conseils qui étayent les guides et qui rapprochent le lecteur de l'altérité. Ce procès d'approche de la culture « autre » est favorisé par l'usage du pronom personnel « vous ». En général, selon l'affirmation de Nigro (2006 : 61), « le langage touristique utilise les pronoms 'you', 'your' qui représentent le ou les sujets récepteurs ». Dans ce sens, le lecteur croit que le message est adressé uniquement à lui et obtient une position de privilège²⁹. Toutefois, on relève que, par l'usage des emprunts linguistiques comme, par exemple, « tikka, boti, paneer masala, upma, dosas, raan », les auteurs des guides donnent lieu au phénomène du « languaging » (Dann 1996 : 183). Ils veulent, donc, causer chez les lecteurs un sens d'infériorité pour leur faire accepter l'aide donnée par les guides et pour créer un éloignement de la destination qui à leurs yeux paraît de plus en plus exotique et inaccessible. Mais la vraie recherche de complicité par l'auteur se

²⁷ Sur le schéma égocentrique voir Bruner (2003 : 84).

²⁸ Sur la caractéristique valoriale des verbes modaux on doit consulter Todorov (1977).

²⁹ Cette composante est appelée « ego-targetting » (Williamson 1983).

réalise dans la construction de l'imaginaire de la ville. De ce point de vue, la ville se présente au lecteur par son caractère d'exceptionnalité qui préfigure le sens de la merveille et de l'inattendu. La ville s'épanouit aux yeux du lecteur grâce à un usage particulier des adjectifs, des comparatifs et des superlatifs. Ainsi, Bombay possède « l'un des plus grandes bidonvilles d'Asie et la plus vaste forêt tropicale en zone urbaine », la ville est caractérisée par « l'extraordinaire Kooru Curry », par « les plats exceptionnels » et par « l'une des promenades les plus populaires ». En même temps, Luxembourg peut compter « le plus beau balcon de l'Europe » ou « Esch-sur-Sûre, l'un des plus charmants villages d'Europe ». Les adjectifs consacrés à Bombay comme « important, populaires, impressionnantes, majestueuse, chaotiques, gigantesque, extraordinaire, exceptionnels, charmant, opulentes, agréables, élégantes, traditionnel, ancien, pittoresque, prolifique, financière, coloniale, britannique » témoignent d'une volonté de représenter la ville par ses caractéristiques principales : l'élément démographique, la grandeur des monuments, l'histoire coloniale et la tradition religieuse. D'une manière différente, Luxembourg est décrit par les adjectifs « spectaculaire, détaillée, nombreux, petites, historiques, d'avant-garde, encaissée, fortifiés, européen, locale, anciens, vieux, chic, campagnard, charmants » qui soulignent la présence d'un élément naturel continu, l'histoire ancienne européenne et les espaces réduits. Même l'analyse de mots-clés (Williams 1976) démontre qu'il y a une représentation stéréotypée des villes-produits. Selon Williams (Ibid.) « some words have increased in usage and polarised in their meaning » et pour cette raison les mots-clés du tourisme sont devenus « tourism markers » parce qu'ils donnent une identité spécifique aux bénéficiaires des guides. Les mots-clés qui concernent Bombay sont « capitale financière, industrie du cinéma, bidonville, forêt tropicale, architecture majestueuse, rues chaotiques, millions de personnes, hindouisme, influence britannique », les mots-clés pour Luxembourg sont « géographie encaissée, capitale du dernier Grand Duché européen, villages fortifiés, forêts denses et vignobles ». Les deux villes sont reconstruites sur la base des schémas mémorisés qui redéfinissent le passé et le traduisent dans le présent³⁰. D'un côté, on

³⁰ Cette étude aborde le concept de mémoire de Lotman. La mémoire n'est jamais considérée comme un récipient de connaissances ou un archive de savoir mais elle a une nature textuelle, modélisant et traductive (Lotman 1985 et Lorusso 2010: 90).

souligne l'élément hiératique de Bombay, sa descendance divine accompagnée de la fête religieuse du Ganesh Chaturthi, de l'autre côté, on met en lumière l'élément mythique et féérique de Luxembourg. La différence est également marquée par l'élément démographique : si Bombay est caractérisée par ses millions de personnes, Luxembourg émerge avec un aspect élitair relatif à ses origines ducales. Le réseau de différences passe pour plusieurs axes interprétatifs comme l'élément spatial-naturel : Bombay est marquée pour son gigantisme et Luxembourg pour ses espaces limités ; la ville indienne est au milieu d'une forêt tropicale, Luxembourg est célèbre pour ses vignobles, ses rivières et ses falaises ; le chaos métropolitain de Bombay s'oppose à la quiétude et au silence de la campagne luxembourgeoise. La segmentation du texte des guides laisse émerger une valence actorielle pour laquelle il y a des typologies comportementales (Floch 1992 : 81) des futurs touristes. En outre, la caractérisation de l'espace sert à fournir au touriste des points de repère pour s'orienter dans une ambiance qui ne lui est pas familière. Même si la composante d'extraordinairement qui caractérise le voyage (MacCannell 1976) appartient à la description des deux villes, les touristes sont abordés par des éléments différents : l'élément de la merveille et de la stupeur envahit l'imaginaire du touriste de Bombay; au contraire, le touriste de Luxembourg est fasciné par l'élément d'inattendu de la découverte d'un lieu vierge. La composante sémantique développe également la caractérisation thymique des guides. Les guides montrent plusieurs métaphores, personnifications et métonymies³¹. Les textes sont caractérisés par beaucoup de métaphores conceptuelles³² qui permettent au niveau cognitif

³¹ Cette étude ne considère pas les figures rhétoriques du point de vue de Jakobson (1972). En particulier, les métaphores comme la sélection des unités similaires et les métonymies comme la sélection des unités proches. On fera référence à la linguistique cognitive pour la considération des métaphores, métonymies et des personnifications comme figures de l'esprit.

³² La théorie de la métaphore conceptuelle a son point de départ dans le texte, paru en 1980, *Metaphors We Live By*, de Lakoff et Johnson. Selon les auteurs, la métaphore n'est plus simplement une figure du langage mais elle se développe, au niveau conceptuel, dans l'esprit, lieu où se réalise une correspondance ou «mapping» entre un domaine de départ défini «source» et un domaine d'arrivée appelé «target» dans la traduction italienne de cet ouvrage (Lakoff et Johnson 1980). Le «mapping» est généré par les «frames» qui, selon Lakoff (2006), sont des structures mentales de portée limitée et avec une organisation interne systématique. Il y a des «frames profonds» qui structurent le système moral ou la vision de la réalité et des

d'associer la ville à des images spécifiques. Les métaphores qui font de la ville un récipient³³ donnent de l'importance à la composante spatiale. Les éléments à l'intérieur d'une ville sont marqués par des frontières qui développent des cartes mentales pour le touriste. Ainsi, à Bombay « la zone principale comprend surtout des magasins d'antiquités » et « le temple Babulnath est souvent rempli de musique », à Luxembourg « la ville concentre des palais historiques » ou « Esch est cerné de douces collines ». L'usage des métaphores bellicistes³⁴ accentue l'aspect pathémique des guides. En effet, le touriste est obligé de faire face à une tension pour joindre l'objet désiré. On le voit dans « construit sur des terres gagnées », « des délicieuses spécialités de l'Andhra Pradesh au Kerala règnent ici » ou « les tours qui dominent la ville ». Dans les textes, les villes apparaissent au milieu du procès de transformation en devenant des personnes. En témoignent les personnifications (Lakoff et Johnson 1980)³⁵ qui transposent les qualités humaines aux villes. En effet, il se déroule un passage entre les « images-schémas »³⁶ qui se réfèrent au concept de ville/lieu et les « images-schémas » qui s'activent au moment de l'énonciation des verbes caractérisant l'activité humaine. Les exemples en sont « Bombay possède sa langue, le Bumbaiyya Hindi, une industrie du cinéma prolifique, l'un des plus grandes bidonvilles d'Asie et la plus vaste forêt tropicale en zone urbaine », « l'Ascot Hotel incarne la classe indienne », « le temple Babulnath

«frames superficiels» qui fournissent une vision plus serrée. Ils sont toujours associés à certaines modalités de communication comme les mots ou l'image (Lakoff 2006).

³³ La métaphore du récipient a été étudiée par Lakoff et Johnson (1980). Elle s'appuie sur l'instinct de la territorialité. L'homme se considère lui-même comme un récipient et il impose des frontières physiques et naturelles où il n'y en a aucune.

³⁴ À l'origine des métaphores bellicistes il y a « Argument is war » ou « la discussion est une guerre ». Le domaine « source » de cette métaphore est représenté par la « guerre » et le domaine « target » par « la discussion ». La discussion est vue en termes de guerre dans la mesure où l'on peut gagner ou perdre une guerre-discussion et où l'on peut faire devenir l'interlocuteur un ennemi ou un allié (Ibid.: 22).

³⁵ La personnification est une métaphore conceptuelle ontologique qui considère les activités, les événements, les états, les idées et les émotions comme des objets et des substances.

³⁶ Les métaphores conceptuelles ont une correspondance ou « mapping » structurale complexe. Selon Evola (2008: 9-10), une métaphore qui se fonde sur une structure répétitive dans les procès cognitifs est appelée « image schéma ». Les « images schémas » sont des structures répétitives formulées par l'esprit dans les procès cognitifs et elles représentent des conceptualisations d'espaces autour de l'être humain; du mouvement des objets; des forces qui déplacent les objets.

connaît une affluence particulière tous les lundis », « les feuilles d'automne colorent les paysages » ou « l'automne annonce aussi les vendanges ». À côté des personnifications, on trouve des métonymies³⁷ qui définissent l'humanisation des lieux et des composantes dédiées à l'accueil des touristes. Voilà quelques exemples: « Air India et Air France assurent la liaison Paris-Bombay », « Sun-n-Sable reçoit en bord de mer depuis des décennies », « Theobroma ravira les amateurs de chocolat », « cafés et restaurants offrent une cuisine contemporaine raffinée à Bombay », « l'aéroport accueille des vols de Paris », « la pâtisserie Wengé sert quinze saveurs de macarons » ou « le musée national d'histoire militaire de Diekirch expose de nombreux souvenirs de la Seconde Guerre mondiale ».

3. Conclusion

L'analyse a permis de comprendre que l'expérience touristique est annoncée dans les guides par plusieurs facteurs tournés vers la fidélisation des touristes. Même si le guide semble donner au touriste une marge d'autonomie et de liberté, « the guidebook does not merely signal attractions, but declares that action is to be undertaken » (Dann 1996 : 83). En effet, le guide exerce un contrôle très fort sur la cognition du touriste par la constante présence des images-schémas qui modifient le système de perception, mémorisation et classification des caractéristiques des villes. En ce sens, les guides déconstruisent le regard ordinaire et quotidien du lecteur et construisent un objet-produit à partir d'un univers mythologique. Étant donné que les mythes habitent nos esprits (Lakoff 2006), les guides touristiques cherchent à partager avec le lecteur une série de stéréotypes. Or, comprendre ce procès implique le fait d'accéder à un éventail de stratégies textuelles que la langue met à disposition. L'analyse d'un guide touristique devient, donc, un moment pour explorer des pistes culturelles qui exigent des efforts du point de vue linguistique. En effet, la recherche des informations, la vérification du vocabulaire et la compréhension des modèles culturels, accompagnées d'une méthodologie CLIL, peuvent devenir des instruments pour acquérir la capacité d'écrire, d'une manière autonome, un guide. Par conséquent, un apprentissage efficace de la langue doit impliquer de nouveau

³⁷La métonymie conceptuelle a une fonction référentielle et permet d'utiliser une entité pour se rapporter à une autre liée à elle-même.

matériel d'analyse et le guide touristique s'insère dans le plan didactique à partir du moment où les lecteurs-élèves sont obligés de faire face à une langue à visée professionnelle³⁸.

Bibliographie

- Bruner, J. (2003 [1986]). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Edizioni Laterza.
- Cavicchioli, S. (2002). *I sensi, lo spazio, gli umori*. Milano: Bompiani.
- Dafouz, E, et Guerrini, M. C. (2010). "CLIL across Educational Levels". Dans Bocanegra Valle, A. (éd.). *Ibérica* 20: 182-185.
- Dann, G. M. S. (1996). *The language of Tourism. A sociolinguistic perspective*. Wellington: CAB International.
- Evola, V. (2009). "Semiótica Multimodal de las Experiencias Espirituales: La Representación de Creencias, Metáforas y Acciones". Dans Bretones, C. (2009). *La Lingüística de hoy: Un paso hacia el entendimiento de la Mente*. Universidad de Almería, 1571-1586.
- Floch, J. M. (1992 [1990]). *Semiotica, marketing e comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Genette, G. (1989 [1987]). *Soglie. I dintorni del testo*. Torino: Einaudi.
- Goodman, N. (1984). *Of mind and others matters*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jakobson, R. (1972 [1963]). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Lakoff, G. (2006). *Whose freedom? The battle over America's most important idea*. New York: Paperback.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I-II*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lotman, J. M. (1980). *Testo e contesto. Semiotica dell'arte e della cultura*. Bari: Laterza.
- Lotman, J. M. (1985). *La semiosfera. L'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*. Venezia: Marsilio.
- Lorusso, A. M. (2010). *Semiotica della cultura*. Roma-Bari: Edizioni Laterza.
- MacCannell, D. (1976). *The Tourist*. New York: Schocken.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). "Le français à visée professionnelle: enjeux et perspectives". Dans Ljalikova, A. (éd.). *La complexité comme principe et raison de la recherche balte en Sciences Humaines*. Synergies. Tallinna Ülikool, 3: 87-94.

³⁸ En effet, «la montée en puissance de l'appellation 'français à visée professionnelle' est cependant relativement récente : c'est cette ascension qui remonte au début des années 1990» (Mourlhon-Dallies 2006 : 88).

- Nigro, M. G. (2006). *Il linguaggio specialistico del turismo*. Roma: Aracne.
- Todorov, T. (1977). *The Poetics of prose*. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press.
- Williams, R. (1976). *Keywords: a vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press.
- Williamson, J. (1983). *Decoding Advertisements. Ideology and meaning in Advertising*. London: Marion Boyars Publishers.

Appendices



Image 1



Image 2



Image 3

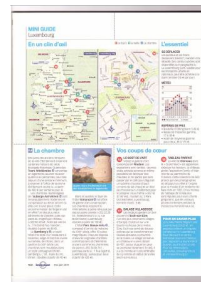


Image 4

Interferenza dell'emozione sulle capacità di apprendimento

Simona ANDRONE
Liceul de Arte „Dinu Lipatti”

Riassunto

Molti giovani insegnanti si preparano a esordire nella loro professione con dinamismo e con la volontà di tener testa alla pressione del loro lavoro, ma hanno mezzi limitati e una certa paura personale. Si deve fare una ricerca-azione per capire la “clientela” con la quale dovranno lavorare e adattarsi al vivere presente dei giovani. Al giorno d’oggi molti alunni vogliono imparare, ma non vogliono essere trattati da ignoranti perché sono dei figli “re”. Quindi, se il ragazzo è un re, non ha bisogno di imparare. Se è intelligente, non ha bisogno di imparare. Se è qualcuno, non ha bisogno di essere al servizio di un insegnante. Allora, quando un insegnante entra in classe dicendogli che gli insegnerà qualcosa, questo giovane, al quale è stato detto di essere intelligente, crede di sapere tutto e crede che tocchi all’insegnante mettersi al suo servizio. L’approccio pedagogico è totalmente diverso. Bisogna adattarsi, così da sapere come parlare a quel giovane, come farlo interessare all’apprendimento e perché lo stesso giovane deve investire nell’apprendimento.

Parole chiave

alunno, apprendimento, emozione, interferenza, insegnante.

1. Come può l’insegnante capire il giovane?

È giusto dire che se l’allievo ha paura dell’insegnante o della sua autorità o cerca semplicemente di volergli bene, non studierà per se stesso, ma per far piacere o per paura di essere punito o rigettato. Il giovane proietta talvolta sull’insegnante la relazione che vive con suo padre o sua madre. Fa molti sforzi per piacere, ma nell’istante in cui questo adulto lascia l’ambiente, il bambino cambia atteggiamento soprattutto se il nuovo adulto che arriva agisce in modo diverso oppure se il bambino non può fare le stesse proiezioni di prima. Così è molto importante per gli insegnanti di cercare di dimostrare al giovane l’importanza dell’apprendere, del saper leggere, scrivere, fare calcoli e del saper capire al fine di interessarlo agli studi. Se il giovane non sa perché lo fa, non potrà seguire né capire ciò che si fa in classe. L’alunno deve anche essere sensibilizzato ad

altri aspetti, che vanno oltre l'apprendimento scolastico, come la consapevolezza, la comprensione della vita intorno a lui ed il futuro. In questo modo, egli si impegna gradualmente in un processo di apprendimento. Realizza, nel corso degli anni, che diventerà un essere utile, che ha un ruolo da svolgere in questa società.

Un altro aspetto sul quale si deve intervenire è quello che talvolta gli insegnanti non permettano all'alunno di essere loro troppo vicino dal punto di vista affettivo. Così, alcuni alunni che hanno avuto una relazione affettuosa con il vecchio insegnante possono fare resistenza alla relazione che i nuovi insegnanti cercano di stabilire con loro. Questa presa di coscienza limita il sentimento di disagio, qualora comportamenti di rigetto si manifestino da parte di alcuni allievi. Gli insegnanti devono essere sensibilizzati verso un approccio pedagogico che tenga conto del senso affettivo, in cui l'emozione è amichevole e non sentimentale, del senso del rispetto che non è di attaccamento né di dipendenza. Bisogna dar prova di tatto nell'approccio pedagogico dell'insegnamento per essere credibile presso i giovani.

2. Scegliere questa professione per essere amato

Molti giovani insegnanti scelgono questo mestiere per essere amati dagli allievi, e allora cadono facilmente in un tranullo. Non devono forse queste persone fare un lavoro su se stesse per capire perché danno tanta importanza a questo desiderio?

2.1. Il rapporto con i giovani

Si deve attirare l'attenzione sulla dimensione affettiva degli allievi, delle relazioni interpersonali. Non è proibito avere una relazione di questo genere, ma ciò che è disonesto è di usarla come mezzo per manipolare o per motivare. Il pericolo è di diventare dipendente da reazioni quali il tradimento o la gelosia, perché se si vuole bene a due persone allo stesso modo, una delle due sarà gelosa. Se si danno privilegi ad una, l'altra reagirà. Pertanto ciò che cerco di dire è che non è proibito voler bene. Le professioni che si esplicano a contatto con gli esseri umani esigono che l'operatore abbia in sé questa dimensione umana e l'obiettivo di fare del bene. Ciò che bisogna sapere è che voler bene o aiutare qualcuno innanzitutto richiede di relazionarsi all'altro e non a se stesso. I propri bisogni personali devono passare in seconda linea.

Come ho già detto molti giovani insegnanti si indirizzano verso l'insegnamento per il desiderio di essere amati, di essere utili o

di sentirsi importanti. Questo non è proibito, a condizione che non usino tali desideri come mezzi di motivazione nel lavoro, senza i quali si sentirebbero delusi, traditi, o tentati, alcuni, di dare le dimissioni. Quando si sa che circa il 20% dei nuovi insegnanti abbandonano l'insegnamento dopo il loro primo o secondo anno di esperienza, in questa situazione c'è una inutile perdita per il sistema scolastico. Si può aiutare queste persone soprattutto con la formazione continua, a diventare buoni insegnanti, a sapere come insegnare, ma anche come adattarsi, relazionarsi e dialogare con i colleghi, i membri della direzione scolastica e i genitori.

2.2. Il rapporto con i genitori

Quanto ai genitori, gli insegnanti ritengono che molti di loro vanno ai ricevimenti con l'idea di rivendicare dei diritti. La direzione cerca di evitare i problemi con i genitori o con l'ambiente circostante. Il fardello sulle spalle degli insegnanti è pesante. Loro devono comprendere le reazioni degli adulti nei loro confronti e a sviluppare la loro resistenza e le loro conoscenze per riuscire a gestire in modo adeguato la loro vita professionale. Metto l'accento sul raggiungimento di una certa stabilità emotiva grazie alla quale la percezione della professione si abbina al piacere e al senso di responsabilità.

In merito all'ostilità di certi genitori nei confronti degli insegnanti, generalmente essa deriva dal fatto che i genitori non vogliono essere tacciati come cattivi genitori, o non vogliono che si scopra che hanno fatto degli errori con il loro figlio. Osservo, nella mia pratica professionale, che i genitori sono molto suscettibili e sensibili perché cercano, tra l'altro, di regolare i conti con i loro stessi genitori. Talvolta, conservano cattivi ricordi nei loro riguardi oppure vogliono essere migliori di loro. Ogni giorno, tutti i genitori vogliono apparire perfetti. Non amano essere giudicati come incapaci di essere all'altezza di educare o non accettano che i loro figli non siano secondo l'immagine dei loro desideri o dei loro sogni. Quando si imbattono con degli insegnanti che non capiscono questi aspetti, invece di dire che hanno forse sbagliato in qualcosa, ritengono che quegli insegnanti non svolgano bene il loro lavoro oppure che questi siano divenuti loro ostili.

Non si tratta di un atto contro la persona, ma piuttosto di una reazione dovuta ad un sogno frustrato. È per questo che trovo importante, durante le riunioni con i genitori, cercare la loro solidarietà e portarli a capire la situazione. È il ruolo degli insegnanti,

degli psicologi e della direzione scolastica creare questa solidarietà globale. L'alunno ha bisogno della comprensione di tutte queste persone per riuscire a trovare un ambiente valido ed adeguato ai propri studi. Non deve farne le spese per una cosa simile: i genitori bisticciano con l'insegnante, l'insegnante se la prende con l'allievo perché i suoi genitori litigano con lui, la direzione che non vuole avere problemi fa sentire frustrato l'insegnante per ingraziarsi i genitori o fa sentire frustrati i genitori per sostenere l'insegnante.

2.3. L'intelligenza delle emozioni

Non tutti hanno la capacità di percepire gli stimoli all'origine delle proprie emozioni e di quelle degli altri, benché la conoscenza dell'intelligenza emotiva sia accessibile a tutti. Goleman (1997) ha riattivato il concetto di intelligenza emotiva, anche se molti ricercatori prima di lui, tra cui Darwin, Freud e Jung, si erano, ciascuno a modo proprio, molto interessati al mondo delle emozioni. Malgrado questo interesse, c'è stato un tempo in cui è stata valorizzata solo la dimensione intellettuale e razionale dell'intelligenza perché non si riuscivano a gestire le emozioni, soprattutto nelle persone di sesso maschile. Certi percepivano le emozioni come una faccenda di donne o di squilibrio. Molti uomini, non volendo essere considerati squilibrati o giudicati troppo emotivi, hanno disprezzato, anziché rispettato, questo lato emotivo nelle donne.

Così, un essere umano incapace di comprendere perché reagisce in tale o tal'altro modo, perché vive un tale sentimento, perché ha una tale relazione o un tale comportamento emotivo, non potrà essere né intelligente, né un uomo o una donna capaci di decidere e l'intelligenza emotiva si vive e si decodifica innanzitutto riguardo a se stessi.

2.4. Una conoscenza approfondita della "clientela" scolastica

Infine, mi sembra importante che l'insegnante conosca innanzitutto i suoi allievi per adattare meglio le proprie strategie pedagogiche. Se si ha davanti un ragazzo aggressivo, come riuscire a farsi capire? Se si ha davanti un ragazzo sognatore, un po' lunatico, come fare perché diventi cosciente che si trova in classe e che deve imparare? Come attirare l'attenzione di chi fa credere di essere interessato a quello che gli viene insegnato, ma che, in fondo, lo fa

solo per fare un piacere, che non sente niente, ma resta lì ad ascoltare guardando l'insegnante dritto negli occhi? Bisogna capire tutto questo e fare delle domande al giovane per sapere se ascolta oppure no. Non si tratta di sentirsi in dovere di insegnare senza fermarsi un attimo.

3. L'esordio nella professione dinamismo ed apprensione

3.1. Come vede la preparazione dei giovani insegnanti riguardo a questa realtà? Voler essere e poter essere

Gli universitari che vogliono diventare insegnanti nutrono molte speranze. Tuttavia, durante il tirocinio, il poter fare si mette in marcia. Ne corso di queste esperienze, i futuri insegnanti scoprono le loro difficoltà, la loro mancanza di conoscenze, la loro mancanza di formazione universitaria o la loro inesperienza della realtà. Bisognerebbe forse vedere nei programmi di formazione e durante il tirocinio come aiutarli a migliorare la loro resistenza personale (identitaria), le loro capacità nel far fronte alla pressione nonché alla loro conoscenza della "clientela" che li attende».

3.2. Un'implicazione sul piano personale

Un altro aspetto di cui si deve tener conto è che i giovani nati negli anni '70 e '80, sono stati anche viziati, ma soprattutto desiderati. In quel periodo, si consigliava l'aborto e la pillola per non fare figli per obbligo o per errore. Quindi, un figlio desiderato sente che lo si è voluto. Quando comincia a crescere e percepisce che è rigettato o non apprezzato nell'ambito delle sue relazioni, prova una grande delusione. Così, i giovani insegnanti devono capire che la vita non si limita a ciò che hanno ricevuto sotto forma di amore e di affetto, devono autocoinvolgersi unitamente alla loro formazione accademica. Sono favorevole, a livello universitario, affinché vengano organizzati seminari di tre giorni al mese per aiutare i giovani insegnanti ad evolversi, a migliorarsi, a comprendere il genere di alunni ai quali insegneranno.

3.3. L'avvenire del giovane in prospettiva

Scegliere di insegnare è agevolare il futuro del bambino. Non c'è né pedagogia, né competenza, né formazione se queste non sono associate ai bisogni e all'interesse del bambino. La ragione stessa della scuola, degli insegnanti e della direzione è il successo e la realizzazione dell'alunno. I metodi, gli approcci e la formazione esistono per aiutare a scegliere quello che conviene di più al bambino: non devono sottometterlo ma adattarvisi.

Alla base dell'approccio multidimensionale c'è il riconoscimento del diritto dell'essere *umano* di essere se stesso, di evolvere e di crescere. Coloro che scelgono di lavorare con i giovani devono prendere in considerazione la globalità del loro essere per aiutarli, e mettersi innanzitutto al servizio dell'essere "umano".

4. Cosa dobbiamo fare per essere bravi insegnanti. Qualche consiglio per i futuri insegnanti

Riguardo alle esigenze legate all'introduzione, nell'ambiente scolastico, di un metodo d'intervento ispirato al suo approccio, il Prof. Guitouni spiega che, al momento di iniziare i suoi lavori, il suo scopo era quello di aiutare le persone a prendere coscienza del "senso" delle loro responsabilità. Precisa il proprio punto di vista e finisce l'intervista accettando di dare qualche consiglio ai futuri insegnanti.

4.1. Una responsabilità sociale

Se c'è un modo di intervento da mettere in atto è quello di percepire questo senso profondo di responsabilità di fronte alla società e al futuro. Un insegnante somiglia un po' ai genitori: lascia delle tracce nella memoria del bambino. Se è motivato dal benessere del giovane, se crede in lui e se è capace di conservare questa speranza, riuscirà a creare in lui il gusto dell'apprendimento. Con il tempo, questo giovane diventerà responsabile e conserverà il ricordo dell'umanità del suo insegnante come quello dei propri genitori. Sarà a sua volta lui stesso "umano". Credo che sia necessario superare le frontiere dei regolamenti di conto, dell'odio, della competizione, del consumismo e di tutti i mali della società per trasmettere ai giovani il piacere della vita, del credere nell'avvenire e del credere di poter diventare degli esseri di speranza per il futuro.

4.2. Consigli a portata di essere "umano"

Gli insegnanti devono tener conto dei principi che lo ispirano e integrando questi al fine di sentire meglio gli elementi importanti da trasmettere agli altri e le priorità relative al loro ruolo.

Il secondo consiglio è che si deve credere che l'essere umano è capace di cambiare, di evolvere e di apprendere anche se fa resistenza. Spesso, i giovani faranno resistenza per verificare certe cose mentre altri non credono più nella scuola e si chiedono cosa ci stanno a fare a scuola. Dunque, il ruolo dell'insegnante è di aiutarli a riacquistare fiducia nella scuola e ad imparare, malgrado a molti allievi non piaccia scoprire le loro lacune. Spesso, a casa è stato fatto

loro credere che erano intelligenti mentre a scuola l'insegnante fa capire loro che hanno ancora bisogno di imparare. A chi credere?

Questa situazione può generare in certi giovani una mancanza di fiducia nei genitori o nell'insegnante o, ancora, può rimettere in questione la competenza dei genitori o dell'insegnante. Quest'ultimo deve fare sentire ai giovani che li sta accompagnando, affinché progrediscano, e che il suo ruolo è diverso da quello dei genitori. Insegnerà loro cose diverse da quelle che imparano a casa. Così, i giovani non penseranno che cerca di umiliarli, di sminuirli o di insinuare che i loro genitori hanno mentito. Al contrario, se questi sentimenti dovessero verificarsi in un giovane, è normale che quest'ultimo si attacchi alla sicurezza relazionale con la sua famiglia, materna o paterna, e che rigetti l'insegnante. Dunque, per un giovane che arriva in classe pensando di sapere tutto, l'insegnante che vuole fargli percepire di essere limitato diventa suo nemico. L'insegnante non deve disdegnare questo giovane, ma piuttosto deve fargli capire che uno dei compiti dell'insegnante è di fargli acquisire nuove conoscenze.

Il terzo consiglio è quello di credere nell'importanza della propria professione e di sapere che il proprio ruolo non è circoscritto alla pura educazione dei giovani. Questi ultimi *captano* le emozioni del loro insegnante, le quali possono farli reagire in modo positivo o in modo negativo. Gli insegnanti sono dunque dei modelli.

5. Conclusioni

Le emozioni nella formazione giocano un ruolo importante e concorrono a rendere l'apprendimento più profondo, più consapevole e più significativo per le persone.

Entrano in gioco volenti o nolenti, in maniera automatica e spontanea, e questo impone ai professionisti della formazione di acquisirne consapevolezza, per poter avviare un percorso adeguato di preparazione che permetta di conoscere e gestire le emozioni e con esse le attività e gli strumenti che permettono di fare uso delle emozioni nella formazione.

Il lavoro si inserisce all'interno della riflessione in atto sulle emozioni, per comprendere se e in quale misura possano trasformarsi in risorsa per la formazione dell'adulto. Nell'analisi introduttiva ho tentato di inquadrare le emozioni da diversi punti di vista: lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e le recenti scoperte scientifiche che provengono dall'ambito delle neuroscienze; studiando le emozioni

nella psicologia; esplorando il loro ruolo nell'educazione e nella didattica, per poi dedicarci al settore della formazione, per il quale ci siamo chiesti se le emozioni potessero in qualche modo trasformarsi in una risorsa per l'adulto che apprende.

I risultati del lavoro permettono di considerare corroborate le ipotesi alla base della ricerca: se nella formazione si fa uso di emozioni, allora la formazione diventa più efficace, più coinvolgente, più vicina alla persona, più profonda e più significativa.

Le emozioni entrano in gioco nella formazione. Stimolano l'intenzionalità, la partecipazione, la voglia di imparare e sono la molla che determina la volontà di nuovi saperi. Diventano risorsa per la formazione se nominate, riconosciute e declinate: si trasformano allora in terreno di innesto del processo di cambiamento, di apprendimento, di crescita e di trasformazione che accompagna la formazione dell'adulto.

Entrano in gioco quando il formatore coinvolge, valorizza, dimostra la sua carica, la sua dedizione, la sua voglia di trasmettere e di mettersi in gioco. Le stimolano i metodi, le tecniche, le metodologie, le attività, gli oggetti, gli strumenti utilizzati e il modo di proporli e gestirli, anche nei tempi.

Le emozioni come strumento sono in grado di focalizzare l'attenzione, di fissare contenuti ed esperienze, di facilitare interiorizzazione e memorizzazione. Facilitano il fare squadra e la creazione di un clima più confidenziale e collaborativo, generano coinvolgimento e desiderio di partecipazione attiva e trasparente.

Il ruolo e la preparazione del formatore diventano quindi il punto cardine attorno al quale ruota la riflessione sulle possibilità di realizzazione di una didattica "emozionale". Una parte importante della sua formazione riguarda l'approfondimento delle tematiche relative alle metodologie attive basate sull'esperienza, ai metodi e alle tecniche da utilizzare per realizzare una formazione che sia ricca di stimoli e di sollecitazioni. Con l'obiettivo della valorizzazione delle emozioni a supporto della formazione, il formatore deve perlomeno conoscere gran parte degli ingredienti analogici che possono conferire valore aggiunto ai suoi interventi formativi: la formazione esperienziale, il teatro, il cinema, la musica, le immagini, lo sport. La sottolineatura resta forte: il loro uso impone di saperli padroneggiare.

In conclusione le attività o gli strumenti scelti devono essere adatti, valorizzativi, contestualizzati e usati con finalità ed obiettivi chiari.

Bibliografia

- Ciarrochi, J. Forgas, J.P. Mayer, J.D., *Emotional intelligence in everyday life*, Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2001.
- D'Urso, V., Trentin, R., *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Edizioni Laterza, Roma-Bari, 1995.
- Ekman, P., *I volti della menzogna*, Giunti Editore 2005.
- Feldman Barrett L., Salovey P., *The wisdom in feeling*, Guilford Press NY 2003.
- Murphy, Kevin R. a cura di, *A Critique Of Emotional Intelligence*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 2004.
- Rizzolati G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina Editore, 2007.
- Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1997.
- D. Goleman. *Intelligenza Emotiva che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli 1994.
- FOR, rivista per la formazione, n. 52, 2002.

Rolul e-tandemului la elaborarea strategiilor de educație multiculturală

*Marcel BALICI, Nadejda BALICI
USMF „Nicolae Testemițanu”*

Rezumat

Pornind de la realitatea profesională, propunem descrierea unui proiect de studiu bazat pe metoda de activitate e-tandem. Este esențială descrierea activităților premergătoare desfășurării proiectului precum: elaborarea și aplicarea chestionarelor referitoare la stilul individual de învățare și la stabilirea stilului de predare. O componentă esențială a e-tandemului este realizarea unui contract de activitate bazat pe reguli comportamentale acceptate de părțile participante în cadrul proiectului. Proiectul propriu-zis va avea drept scop elaborarea unui algoritm de studiu, ce ar facilita obținerea competențelor de comprehensiune și intercomprehensiune, dar și elaborarea materialelor didactice necesare procesului de învățare.

Cuvinte cheie

e-tandem, educație multiculturală, competențe de comunicare.

Introducere

Un element esențial al concepției de formare a competențelor interculturale este îmbinarea competențelor plurilingvistice de comunicare cu competențele de comprehensiune interculturală. Deși nu reprezintă o practică de instruire frecventă, actualmente se încearcă tot mai des utilizarea valențelor e-tandemului în scopul eficientizării procesului de achiziționare a competențelor. Stilul e-tandem de studiu nu reprezintă o modalitate de comunicare aleatorie, ci presupune discuții cu un caracter autentic, activități didactice care urmăresc realizarea unor finalități și valorifică la maxim potențialul centrilor de receptare și procesare a informației.

Algoritmi facilitatori pentru formarea competențelor plurilingvistice și interculturale

Utilizatorul răspunde la întrebări ce relevă punctele forte și punctele slabe în procesul de audiere sau vizualizare a unui mesaj. Utilizatorul indică modalitatea de receptare a unui mesaj pe care o consideră optimă pentru el. Profesorul va ține cont de preferințele

utilizatorului și de modalitatea de instruire pe care o consideră cea mai eficientă pentru el. După efectuarea activităților didactice, profesorul compară informațiile obținute de el cu cele oferite de chestionarul completat inițial. La început, utilizatorului i se oferă doar posibilitatea de audiere a unui text, fără alte sugestii. Ulterior, el va expune ideile mesajului transmis pe care a fost capabil să le identifice la prima etapă. Următorul pas al strategiei de formare a competențelor de comprehensiune ar fi oferirea unor imagini sugestive de prim plan și de plan secund care fac referire la mesajul transmis anterior. Utilizatorul va avea ocazia să modifice textul inițial și să argumenteze modificările operate. Astfel, pe lângă competențele de comprehensiune, utilizatorul își va dezvolta abilități de persuasiune prin realizarea sarcinilor ce contribuie la elaborarea algoritmului de argumentare a propriilor opinii. Sarcinile ce implică realizarea conexiunii dintre opinia utilizatorului și imaginile adiacente discursului audiat, oferite de profesor, cu scopul de a reconstrui structura de comprehensiune a mesajului, conferă textului elaborat de utilizator un caracter argumentativ.

Următoarea etapă în algoritmul de **recuperare a sensului** este prezentarea parțială sau integrală a textului. Utilizatorul reia activitatea de deconstrucție a imaginii mentale referitoare la mesajul receptat, ca urmare a activității de audiere, și reconstruiește mesajul prin intermediul noilor informații obținute în urma activității de examinare a textului scris. Drept urmare a fiecărei etape de recuperare a sensului, utilizatorul reprezintă mesajul receptat în diverse forme: diagrame, tabele, schițe, desene.

Simbioza dintre audierea unui text și procesul de construire a unei reprezentări vizuale este importantă pentru formarea abilităților de conștientizare a legăturii dintre lexem, ca element grafic și auditiv, și corespondentul acestuia în cadrul realității ambiante. Textul propus spre studiere nu constituie o informație abstractă, ci un mesaj util pentru integrarea plenară a individului într-un nou mediu sociocultural. În spațiile rezervate discuției dintre utilizator și alți membri ai grupului de învățare și profesor, utilizatorul va nara experiența de învățare. Astfel de activități contribuie la formarea **competențelor metacognitive** prin conștientizarea rolului sarcinilor efectuate.

Modalități de identificare a stilului individual de învățare

Chestionarul de stabilire a **stilului individual de învățare** continuă cu întrebări ce scot în evidență rolul facilitator al *audierii*. Se va stabili etapa la care rolul audierii are o importanță semnificativă și cea la care este mai puțin eficientă. Utilizatorul va observa care este punctul său forte: audierea textului sau discuțiile cu colegii în cadrul instituționalizat prin Skype sau conferința video și va stabili ce este mai important pentru el în procesul de studiu.

Audierea textului citit de o altă persoană poate avea un rol diferit față de audierea textului reprodus de utilizator sau audierea concluziilor expuse cu voce de către utilizatorul însuși. Constatarea unor puncte slabe de către utilizator reprezintă punctul de pornire la elaborarea strategiilor de diminuare a efectelor acestora și transformarea lor în elemente puternice în procesul de însușire a unei limbi străine. Se vor lua în considerare, de asemenea, abilitățile de cercetare ale utilizatorului. Sarcinile propuse în cadrul sesiunilor tandem vor fi parte componentă a unui proiect comun. În colaborare cu centrele de studiere a limbii române din Viena, Berlin, Cernăuți și Iași poate fi elaborat un ghid cultural care va cuprinde biografia și opera lui Mihai Eminescu. Cu centrele de studiere a limbii române din Istanbul, Moscova și Iași se poate realiza un proiect comun care va descrie prodigioasa activitate a lui Dimitrie Cantemir. Proiectele de acest gen se referă la realizarea unor activități în cadrul grupului neomogen din perspectiva identității etnice și omogen din perspectiva studierii limbajului specializat.

Utilizatorul tandemist va avea ocazia să realizeze un discurs pe teme sociale relevante referitoare la diverse profesii și activități. Partenerul tandemist poate fi elev la o școală vocațională, specializat în construcții, transporturi, automobile, industrie ușoară sau alimentară din țara în care își face studiile. Un proiect similar poate fi realizat cu parteneri din diverse țări, selectați din perspectivă spațială a grupurilor lingvistice sau din perspectivă contrastivă cu scopul de a releva diferențele și similitudinile culturale la interferența spațială și temporală a realităților umane. Rolul acestor proiecte nu este doar cognitiv, ci și de deschidere a oportunităților de cooperare și colaborare cu alți semeni ale căror circumstanțe existențiale sunt diferite. Este o nouă oportunitate de a explora prin prisma celorlalți diverse surse de cunoaștere: muzee, instituții școlare și culturale, experimente specifice domeniului de specializare. Utilizatorul va crea un algoritm personalizat de cercetare.

Metode de studiu prin intermediul reportajelor și interviurilor

Elaborarea manualului personalizat implică și elaborarea diverselor tipuri de dicționare: de sinonime, de neologisme, de arhaisme, de figuri de stil, de expresii și locuțiuni, de frazeologisme etc. De asemenea, dicționarele elaborate de utilizatori pot fi explicative, bilingve și multilingve, vizuale, cu atașarea punctelor sonore ce conțin pronunțarea cuvântului și/sau întregului articol lexicografic. Vor fi create rubrici care vor conține informații despre diverse instituții de învățământ, culturale și din alte domenii ale vieții sociale. Modalitatea de păstrare a informațiilor va fi diversă: interviuri cu semenii care au studiat anterior diferite limbi străine pentru crearea unui fond al *biografilor lingvistice*, interviuri cu specialiști în diverse ramuri ale economiei, în domeniul de specializare, reportaje cu includerea interviurilor. La elaborarea reportajelor se va lua în considerare aspectul temporal, deoarece va cerceta problema din perspectiva temporală, dar și spațială. Astfel de activități de cercetare se vor realiza în cadrul proiectelor naționale și internaționale. Partenerii tandemiști vor putea oferi consiliere utilizatorului în scopul elaborării unor resurse bibliografice/sitografice pentru studierea complexă a temei propuse. Activitățile didactice au un caracter complex, deoarece conținuturile sunt pluridisciplinare, iar competențele au un caracter transdisciplinar.

Sarcinile proiectului realizat în stilul tandem pot fi îndeplinite în colaborare cu parteneri specialiști în domeniul mass-media pentru a oferi consiliere referitor la scrierea unui scenariu pentru reportaje, la modalitățile de pregătire și realizare a unui interviu. Monitorizați de specialiști, tandemiștii vor putea elabora strategia de formare a unui material video sub forma unui film documentar la tema cercetată. Algoritmii de cercetare a temei, deseori, se va suprapune cu cel de realizare a filmului documentar ca finalitate a proiectului. Rolul profesorului va consta în facilitarea procesului de achiziționare a competențelor lingvistice și de comunicare, dar și facilitarea comunicării și stabilirii unor legături de cooperare între tandemiști, precum și între tandemiști și specialiști în diverse domenii ce pot contribui la realizarea eficientă a proiectului propus.

Utilizatorul va răspunde la întrebările privind propria opinie asupra rolului activităților de cercetare în procesul de achiziționare a competențelor lingvistice. Ulterior, punctele de vedere vor suferi

modificări, pe care utilizatorul le va expune în spațiile special rezervate, vor fi discutate cu colegii, profesorul și alți specialiști utilizând canalele de receptare și transmitere a informației sincronice/asincronice oferite de TIC.

Utilizatorul își va demonstra capacitatea de utilizare a **experienței anterioare** de studiere a limbilor străine prin intermediul activităților de cercetare și realizare a proiectelor. Vor fi expuse rolul activităților noi și importanța fiecărei sarcini pentru realizarea obiectivului final. Este important ca fiecare participant la tandem, dar și ceilalți participanți la procesul de instruire, să cunoască modalitatea de **înțelegere** specifică utilizatorului: înțelegerea detaliilor sau înțelegerea de ansamblu. Dacă utilizatorul optează pentru înțelegerea detaliilor, se va rezuma la acesată etapă considerând-o drept o cale de integrare a informațiilor separate în structura generală a textului. Dacă utilizatorul optează pentru înțelegerea generală, va cauta să înțeleagă cât de mult afectează mesajul general înțelegerea parțială a detaliilor. Profesorul îl va ajuta pe utilizator să înțeleagă importanța folosirii regulilor gramaticale în comunicare și să conștientizeze actul vorbirii.

Pentru unii tandemiști care preferă o înțelegere globală a mesajului este mai puțin importantă corectitudinea gramaticală, acordând o atenție preponderentă prezentării globale a mesajului. Conștientizarea actului vorbirii nu ar trebui să fie caracteristică doar vorbitorilor unor limbi străine, pentru ei însă acest proces este mai evidențiat.

La proiectarea discursului didactic se vor lua în considerare și procesele psihofiziologice de achiziționare a noilor cunoștințe, etapele de însușire și consolidare a informației noi, crearea abilităților, opiniilor și convingerilor. Tandemiștii vor nota ritmul de modificare a gradului de conștientizare a actului vorbirii, opiniile fiind trecute în **jurnalul de învățare**, iar profesorul va urmări din perspectivă circumstanțială și temporală evoluția procesului de conștientizare a exprimării și își va expune opiniile în **fîșa de observare**.

Este importantă viziunea tandemiștilor referitoare la etapele caracteristice învățării autonome. Chestionarul inițial, precum și cele repetate, au scopul de a identifica experiența tandemiștilor de învățare a unei limbi noi, de monitorizare a rolului activităților pe care le efectuează, a nivelului de implicare a acestora, a gradului de asumare, a noilor elemente de învățare autonomă.

Una dintre componentele esențiale ale e-tandemului este realizarea unui contract de activitate, bazat pe reguli comportamentale,

acceptat de părțile participante la proiect. În lucrarea „L'apprendimento autonomo delle lingue in eTandem: un'esperienza di sperimentazione tra l'Italia e la Serbia” de Lorenzo Guglielmi sunt expuse principiile de bază ale unei abordări constructiviste a învățării: „ - “Apprendimento come processo attivo. Si ha apprendimento quando chi apprende viene messo in relazione con il mondo”. In un contesto (e)Tandem, tanto più laddove la L1 di ciascun partner è LS per l'altro, ogni apprendente diventa per l'altro rappresentante e canale personalizzato (non certo esclusivo o al riparo da critiche!) di accesso a una lingua e a una cultura. - “Le persone imparano ad imparare mentre imparano (...) e ciò che imparano permette loro di dare più facilmente significato a esperienze simili”. - “Si impara solo se si sono precedentemente costruite o si possiedono strutture di conoscenza su cui appoggiarsi”... - “La costruzione di conoscenza è un processo essenzialmente mentale, ma si debbono far svolgere attività che coinvolgano anche le altre facoltà e i sensi”... - “L'apprendimento coinvolge il linguaggio: il linguaggio che usiamo influenza l'apprendimento”... - “La motivazione non favorisce solamente l'apprendimento, ma ne è componente essenziale”.”(1,pag. 73,74).

Paradigma constructivistă a cunoașterii -element facilitator al procesului de studiu

Rolul chestionării inițiale, în scopul stabilirii relațiilor de cooperare între tandemiști, se bazează pe concepția paradigmei constructiviste de creare a circumstanțelor de construire a reprezentărilor mentale ca urmare a achiziționării informațiilor. Procesul de colectare a datelor, inițial și repetat, interpretarea acestora, inițial și la diverse etape ale procesului, au menirea de a favoriza formarea competențelor metacognitive de conștientizare a rolului acțiunilor didactice și de a crea abilități de elaborare a strategiilor proprii de învățare specifice paradigmei constructiviste de cunoaștere. Procesul de învățare nu este unul superficial, deoarece el reprezintă o experiență practică pe care utilizatorul încearcă să o înțeleagă în mod deplin, având ajutorul oferit de ceilalți parteneri. Elaborarea *Portofoliului electronic al utilizatorului*,⁽²⁾ prezentarea concepției manualului personalizat, completarea jurnalului de învățare sunt instrumente eficiente pentru însușirea modului eficient de a învăța.

Un alt beneficiu al utilizării metodei tandem de învățare, în conexiune cu paradigma constructivistă a cunoașterii, este implicarea diversilor centri de receptare a informației. Reprezentarea cunoașterii

este exclusiv mentală, iar utilizarea tuturor centrilor de receptare a informațiilor este un pilon important în concepția de construire a imaginii mentale finale prin intermediul unui proces în continuă schimbare care ar favoriza competențe multiple în cadrul aceleiași discipline de studiu, dar și competențe pluri- și transdisciplinare. Competențele lingvistice sunt inseparabile de celelalte competențe, deoarece ele reprezintă mijlocul de obținere a acestora și au rolul de instrument la formarea unei personalități integrate în noul mediu social. Procesul de instruire asumat și conștientizat poate fi realizat în condițiile în care utilizatorul posedă competențe metacognitive și abilități de implementare a modalității autonome de învățare. Autonomia învățării nu înseamnă învățare autonomă, iar utilizarea e-tandemului la realizarea unei activități didactice este relevantă atât pentru identificarea stilului de învățare, cât și pentru perceperea succesului personal.

Un aspect care ar putea dezavantaja procesul de studiu este imposibilitatea de a identifica partenerul tandemist sută la sută potrivit pentru activitățile didactice realizate în comun. O sarcină premergătoare inițierii activității în tandem este elaborarea unor reguli comportamentale acceptate de ambele părți. Este o sarcină ce reglementează, parțial, activitățile ulterioare și poate avea rolul de pronosticare a problemelor de ordin personal ce ar putea surveni pe parcursul lucrului în tandem. Majoritatea aplicanților pentru proiectele în tandem menționează problema indisponibilității internetului non-stop. Problemele de ordin tehnic sunt, de obicei, foarte rare, dar în structura conceptuală a activității în tandem va fi inclus un algoritm al activităților ce presupun însușirea modului adecvat de a reacționa în situațiile în care apar diverse probleme.

Competențele ontologice bazate pe calitățile umane au un rol deosebit în bunul mers al proiectului. Unele impedimente de ordin motivațional pot fi pronosticate prin intermediul contractului de învățare discutate cu profesorul.(3) S-a observat că, deseori, pe parcursul realizării unor proiecte, care au o anumită durată, intensitatea motivațională scade, iar profesorului îi revine sarcina de a monitoriza gradul de implicare a tandemistilor în realizarea sarcinilor și de a menține un climat motivațional adecvat. Discursul didactic, conceput anterior de cadrul didactic, va cuprinde activități a căror menire va fi, cu preponderență, menținerea gradului de implicare motivațională a utilizatorului. Sunt importante activitățile ce contribuie la formarea încrederii de sine a tandemistilor și relevază

căile de percepere a succesului. Relevante din acest punct de vedere sunt considerațiile teoretice expuse în materialul informațional: „The Potential Role of ICT in Modern Foreign Languages Learning 5-19 ” de Keri Facer și Martin Owen: „ICTs, through games and other digital media, through offering 'real and relevant' opportunities for linking with real language learners (through the internet/video-conferencing), through providing access to relevant and engaging materials (through access to foreign language entertainment and information sources), can provide increased motivation for learners of all ages to acquire and use languages. ” (4)

Activitățile didactice care prezintă rezultatele unor anumite competențe, într-un mod evident și într-o perioadă scurtă de timp, sunt importante pentru evaluarea viziunii despre propriul succes și creează o atmosferă motivațională oportună perseverării tandemistilor în realizarea proiectelor de durată. Conferințele video au scopul de a implica tandemistii în realizarea unor sarcini ce presupun prezentarea finalităților activităților didactice realizate anterior. Jocurile didactice captează prin prezentarea evidentă a corectitudinii sau incorectitudinii deciziilor luate. Utilizatorilor li se va cere, de asemenea, să realizeze diferite activități de informare și cercetare în diverse situații reale. Ulterior, ei vor descrie sau vor narra experiențele lor de comunicare pentru a conștientiza rolul achiziționării competențelor de comunicare. Astfel de discuții pot fi realizate pe skype sau pe forum sau, în tandem cu profesorul, pe mail. Paradigma constructivismului social în domeniul cunoașterii este mai mult decât imitarea unor circumstanțe sociale din realitatea înconjurătoare, ea reprezintă implicarea utilizatorului în situații cotidiene concrete și constientizarea modului de a fi al tandemistului. E-tandemul este o experiență didactică ce oferă alternativă modalității tradiționale de studiu și poate fi considerat drept încă o șansă de învățare în cadrul unei societăți deschise.

Referințe bibliografice

- Guglielmi.L,(2013), L'apprendimento autonomo delle lingue in eTandem: un'esperienza di sperimentazione tra l'Italia e la Serbia, Universitatea Ca Focarsi, Veneția
- Pruteanu.M, Bâlici.N, Bâlici.M,(2012), Utilizarea formei de învățare e-learning din perspectiva constructivistă, disponibilă pe: library.usmf.md/

Proiectul Teletandem Brasil Lingue straniere per tutti, Idee per mettervi d'accordo con il compagno/a di teletandem, disponibil pe: <http://www.teletandembrasil.org/>

Facer.K, Owen.M,(2004), *The Potential Role of ICT in Modern Foreign Languages Learning* 5-19, disponibilă pe <http://archive.futurelab.org.uk/>.

Elaborarea manualelor bazate pe educația inter- și pluriculturală în baza proiectelor instituționale

Argentina CHIRIAC, Marcel BALICI, Nadejda BALICI
USMF „Nicolae Testemițanu”

Rezumat

În conformitate cu principiile de realizare a actului cercetării, propunem modele de arhitecturi conceptuale în vederea elaborării unui curriculum pe arii tematice, bazat pe dezvoltarea competențelor inter- și multiculturale. În cadrul USMF „N. Testemițanu”, în perioada 2007-2011, s-a desfășurat proiectul instituțional referitor la modalitățile de percepere/ implementare în cadrul activităților didactice a noțiunilor de educație culturală/ interculturală/ multiculturală. Propunem descrierea metodologiei de colectare a datelor, dar și principiile și criteriile de interpretare a informației. Lucrarea își propune să descrie viziunea curriculară în concordanță cu sursele informaționale europene, dar conținând elemente de adaptabilitate la mediul profesional autohton. Studiul este important deoarece comportă un caracter practic și inovativ.

Cuvinte cheie

arhitectură conceptuală, curriculum tematic, competențe multiculturale,

Introducere

Caracterul pragmatic și în concordanță cu realitatea existențială privind rolul educației îl regăsim în afirmația lui John Dewey: „Educația nu are menirea de a pregăti pentru viață, ci constituie viața însăși”. Termenii *multiculturalitate* și *interculturalitate* sunt utilizați, deseori, ca elemente fundamentale ale educației contemporane fiind puși într-o anumită relație de sinonimie, alteleori fiind folosiți aleatoriu în cadrul unui discurs didactic. Pentru relevarea diferențelor semantice, considerăm interesantă următoarea clarificare prezentată în lucrarea: ”Educația interculturală de la teorie la practică” realizată de cercetătorii: Ana Ivasiuc, Maria Koreck, Roberta Kővári care susțin că: ”... *multicultural* este un termen descriptiv, referitor la o stare de fapt, la conviețuirea mai multor grupuri în aceeași societate. Conceptul tinde să evidențieze diferența sau chiar separarea netă dintre culturi și grupuri percepute ca fiind diferite, ... fără o adevărată relaționare unele față de celelalte. În

schimb, conceptul *intercultural* pune accentul pe interacțiunea dintre grupurile percepute ca distincte în societate, referindu-se, mai degrabă, la un proces dinamic de schimburi, dialog, negociere între grupuri, precum și de identificare a unui limbaj comun și a unui spațiu comun în care să se desfășoare comunicarea.”(pag.9),(1).

CECRL expune următoarele finalități pentru educația interculturală:

- capacitatea de stabilire a unor relații între cultura de origine și cea străină ;
- apropierea noțiunii *cultură* de capacitatea de recunoaștere și utilizare a diverselor strategii pentru stabilirea unui contact cu exponenții altor culturi ;
- capacitatea de mediere interculturală (cultura proprie în raport cu cea străină) și administrarea eficientă a situațiilor de conflict cultural ;
- capacitatea de a evita relațiile interculturale superficiale și impactul negativ al stereotipurilor. (Traducerea din franceză ne aparține). (2).

În vederea armonizării termenilor utilizați de cercetători și perceperea lor de către subiecții implicați în procesul educației este oportună definirea prealabilă a termenilor. Termenul *cultură* poate face referire la toate aspectele existențiale ale realității și la modalitatea de percepere a acesteia.

Referitor la educația interculturală, lucrarea :”Linee guida per l’educazione interculturale.Un manual per educatori per conoscere e implementare l’educazione interculturale” afirma; ”L’educazione interculturale è «un’educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti». L’educazione interculturale «comprende l’educazione allo sviluppo, l’educazione ai diritti umani, l’educazione allo sviluppo sostenibile, l’educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l’educazione interculturale in quanto elementi globali dell’educazione alla cittadinanza» (3).

Algoritmul elaborării strategiei formării competențelor interculturale

Un element fundamental al curriculumului ce ar favoriza formarea competențelor interculturale este elaborarea strategiilor de analiză, receptare, interpretare, asimilare a practicilor realității. În

cadrul profesional contemporan, combinarea identității profesionale cu sistemul de valori anterioare, ce au constituit experiența de viață a utilizatorului, este o necesitate. Viziunea despre *eu*-l propriu în raport cu grupul familial și cel social construiește imaginea identitară a individului. Experiența anterioară reprezintă fundamentul unei abordări constructiviste a cunoașterii. Imaginea identitară pe care o percepe utilizatorul relativ la el însuși este diferită de experiența identitară ca atare.

Conștientizarea caracteristicilor și specificului identitar este un proces ce poate fi interpretat din diverse puncte de vedere. Actul conștientizării poate fi unul "informal", neplanificat, realizat pe parcursul procesului existențial ca rezultat al unor strategii de cunoaștere aplicate într-un mod algoritmizat. Cultura unui individ determină modalitatea de a reacționa la realitățile interioare, felul de percepere a acestora și perceperea realității exterioare. În procesul de studiu și în cadrul proiectelor de învățare este utilă elaborarea sarcinilor ce ar evidenția diferențele și similitudinile de viziune ale utilizatorilor cu o identitate etnică diferită. Activitățile cuprinse în proiectele de studiu și de asimilare ale utilizatorului în grupul social, dar și de acceptare a celorlalți pot fi realizate în cadrul grupului virtual de învățare neomogen din punct de vedere etnic, dar omogen din perspectivă profesională. Alte activități presupun prezența unui grup neomogen din punct de vedere profesional, dar omogen din perspectivă etnică. Algoritmii strategiilor de formare a competențelor interculturale poate cuprinde următoarele etape:

- stabilirea subiectului pe care îl vor analiza /interpreta utilizatorii;
- elaborarea unui scenariu de prezentare a situației comunicative (audio/video);
- elaborarea de către specialiști, profesor a chestionarelor ce ar evidenția similitudinile și diferențele de viziune, precum și eventualele obstacole în vederea înțelegerii celuilalt din perspectiva cunoașterii interculturale.

Algoritmii activităților este în concordanță cu obiectivele și finalitățile didactice. Utilizatorului i se oferă posibilitatea de a-și forma o viziune personală asupra propriului mod de a percepe realitatea exterioară precum și de a reacționa în armonie cu propriul sistem de valori și convingeri. Astfel utilizatorul face o retrospectivă a experienței de viață, conștientizează argumentele în baza cărora acționează sau ia decizii, înțelege rolul conexiunii dintre valori și convingeri și capacitatea de a reacționa în baza unor anumite reguli la

noile circumstanțe. Valorile ontologice sunt percepute de utilizator ca modalități de cunoaștere a sinelui în raport cu mediul extern. Integrarea viziunii personale despre viață și modul de a reacționa la factorii exteriori cu viziunile grupului social privind existența umană și reacțiile la circumstanțele cotidianului este o activitate deosebit de importantă în formarea imaginii identitare de grup și/sau sociale. Obiectivele metacognitive, enunțate anterior, își regăsesc reflectarea în următoarele activități didactice:

- *Prezentarea de către utilizator a scenariilor cu tematici conforme arealului de integrare într-un nou grup (social, personal, familial, profesional).*
- *Selectarea situațiilor ce conțin stereotipuri de viziune cu un înalt nivel de reprezentativitate.*
- *Realizarea materialului didactic video/audio pentru prezentare. Materialul poate fi realizat de utilizatori sau propus acestora de profesor.*
- *Chestionarea utilizatorilor privind gradul de înțelegere a acțiunilor celorlalți. Utilizatorul poate răspunde la întrebări ce ar releva dacă el înțelege semnificația acțiunii celuiilalt, valorile ce au stat la baza felului de a reacționa, experiența anterioară a acestuia, nivelul de stabilitate sau instabilitate a valorilor ontologice ale celuiilalt.*
- *Chestionarea utilizatorului. Poate fi efectuată în formă directă, cerându-i utilizatorului să răspundă la întrebări cu răspuns închis, având rolul de a dezvălui stereotipurile prezente în imaginația utilizatorului. Stereotipurile pot fi personale, etnice sau profesionale.*
- *Descoperirea de către utilizator a noilor modalități de interpretare a acțiunilor celorlalți, identificarea stereotipurilor și crearea strategiilor de deconstrucție a stereotipurilor pentru înțelegerea celuiilalt.*

Cu acordul utilizatorului se pot face înregistrări video ce ar surprinde reacții nonverbale, în diverse circumstanțe, la reacțiile celuiilalt. Gesturile, mimica pot constitui surse relevante pentru utilizator în a-și vedea propria reacție la manifestările celuiilalt în diverse circumstanțe. Utilizatorul poate înregistra primele impresii, și, ulterior, va încerca să interpreteze reacțiile avute. El va utiliza, de asemenea, fișierul cu primele impresii.

În cadrul grupului virtual de învățare, utilizatorilor li se va oferi același material video/audio. Un pas important al algoritmului va fi completarea grilei cu similitudini și idei diferite referitoare la activitățile de comprehensiune a celuilalt. Utilizatorilor li se va enunța rolul competențelor de "vivere insiemo". Ei înșiși vor avea posibilitatea să se expună asupra rolului acestor competențe pentru propria integrare în noul grup social, dar și acceptarea celuilalt. Scopul fundamental nu este asimilarea individului în cadrul grupului social, ci integrarea acestuia și formarea competențelor de integrare a lui. Prima etapă a strategiei de formare a competențelor interculturale este conștientizarea specificului culturii proprii/etnice/profesionale în raport cu o altă cultură. Administrarea competențelor de comprehensiune culturală constituie un alt element fundamental al strategiei educației interculturale. Algoritmul activităților didactice poate continua cu următorii pași:

- *Propunerea unei circumstanțe concrete pentru interpretarea interculturală la nivel personal, la nivelul grupului etnic omogen sau grupului social omogen, la nivelul grupului etnic neomogen sau grupului profesional neomogen.*
- *Realizarea investigării în baza etapelor de cercetare a problemei.*
- *Colectarea datelor* (completarea grilei cu similitudini și viziuni referitoare la acțiunile celuilalt, modalități de soluționare a problemei selectate de celălalt, spectrul valoric vizibil din felul de a interacționa cu realitatea, modalitatea de comunicare, limbajul nonverbal). Colectarea datelor se va realiza în chestionare cu întrebări de tip închis, întrebări cu răspunsuri duale și multiple. Se va crea un fișier în care se vor înregistra primele impresii în urma vizionării sau audierii materialului, dar și în urma exprimării atitudinii prin limbajul nonverbal în timpul vizionării/audierii materialului propus. De asemenea, se va crea portofoliul utilizatorului cu elemente referitoare la experiența anterioară în domeniul interpretării acțiunilor celuilalt și se vor corela informațiile noi cu cele deja existente în portofoliul utilizatorului.

Formarea abilităților de analiză în circumstanțe noi

Utilizatorul va comenta următoarele aspecte ale circumstanței din perspectiva comprehensiunii interculturale :

1) descrierea circumstanței ;

- 2) desfășurarea acțiunilor ;
- 3) expunerea semnificațiilor acțiunilor celuilalt din perspectiva experienței acumulate ;
- 4) realizarea asocierii dintre acțiunile efectuate de celălalt și valorile ontologice care derivă din asemenea acțiuni ;
- 5) relevarea rolului pozitiv al stereotipurilor ;
- 6) comentarea nivelului de stabilitate/instabilitate a valorilor personale, concordanța/neconcordanța dintre stereotipurile create și noile circumstanțe ;
- 7) interpretarea acțiunilor personajului/personajelor din materialul propus din perspectiva imaginilor identitare de grup social/profesional ;
- 8) relevarea rolului mimicii și gesturilor în vederea exprimării sentimentelor, opiniilor, părerilor, convingerilor ;
- 9) evaluarea rolului altor aspecte secundare ce contribuie la comprehensiunea interculturală și la recuperarea sensului mesajului transmis. (De exemplu, locul monumentelor istorice sau peisagistice semnificative, al întreprinderilor, instituțiilor de învățământ sau spitalicesc, zonelor de agrement etc. Evaluarea planului secund din perspectiva corelării obiect - simbol sau obiect cu relevanță semiotică pentru dezvăluirea esenței mesajului transmis.)

Interpretarea datelor colectate din diverse perspective: utilizatorul versus celălalt, celălalt versus utilizatorul, utilizatorul și grupul virtual de cunoaștere versus celălalt, celălalt versus grupul virtual de cunoaștere și utilizatorul.

Lucrarea de referință ”Linee guida per’educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l’educazione interculturale” explică necesitatea unei educații interculturale din perspectiva unei societăți globalizate: ”L’educazione interculturale è una prospettiva dell’educazione nata dalla constatazione che «le persone contemporanee vivono e interagiscono in un mondo sempre più globalizzato». È quindi essenziale che l’istruzione assicuri agli studenti la capacità di paragonare e di condividere le loro opinioni sul loro ruolo, in una società sempre più globalizzata e caratterizzata da numerose interconnessioni, oltre che di comprendere ed discutere gli stretti legami esistenti tra i problemi comuni di ordine sociale, ecologico, politico ed economico, allo scopo di elaborare nuovi modi di pensare e di agire”.

(4).

Interpretarea datelor obținute se va realiza în scopul stabilirii unui pronostic referitor la comprehensiunea felului de a reacționa/gândi/acționa a celuilalt, gradul de influență a stereotipurilor, modalitatea de reflecție a experienței anterioare și rolul identității etnice și profesionale în înțelegerea/ acceptarea/ asimilarea și integrarea celuilalt. Pronosticarea anumitor rezultate se va efectua în baza datelor colectate și interpretate anterior. Rolul de diagnosticare a interpretării datelor este esențial pentru administrarea unui dialog intercultural eficient.

În cadrul strategiei de formare a competențelor interculturale, un rol deosebit îl are formularea ipotezelor de înlăturare a punctelor slabe în domeniul interacțiunii umane. Ipoteza presupune formularea unui enunț cu conjuncția subordonatoare *dacă*. Enunțul presupune o circumstanță condițională, în care ar putea fi inclus utilizatorul cu scopul de a observa reacțiile acestuia, gradul de comprehensiune și interacțiune relativ la acțiunile, modul de gândire și viziunea celuilalt. Enunțul nu va conține doar ipoteza, dar și o presupusă așteptare pozitivă din partea profesorului introdusă prin adverbul *atunci*. Interpretarea rezultatelor va fi realizată de către utilizator care va conștientiza procesul de cunoaștere și de educație interculturală. În *fișierul de observație*, utilizatorul va completa spațiile rezervate propriilor opinii referitoare la necesitatea și eficiența activităților didactice care decurg din ipoteza formulată. Utilizatorul va compara datele obținute înainte de realizarea activităților bazate pe ipoteză și cele ce au fost colectate după aceasta. O activitate similară va efectua și profesorul completând cu regularitate *fișa de observare* ce va cuprinde rubrici în care vor fi reflectate punctele forte ale utilizatorului, stilul individual de învățare, concordanța dintre stilul individual de învățare și stilul de predare al profesorului, descrierea experiențelor pozitive în procesul de instruire și de cunoaștere a utilizatorului. De asemenea, profesorul va completa jurnalul cu rubrici duale: ipotezele ce au dat rezultate și cele ce au fost ineficiente. Realizarea practică a unor ipoteze pot fi repetate în alte circumstanțe, iar rezultatele plasate atât în *jurnalul de învățare* al utilizatorului, cât și în *fișa de observare* a profesorului. Astfel utilizatorul va fi pregătit să depășească anumite obstacole pe care le întâmpină în vederea acceptării și înțelegerii celuilalt, iar nivelul de coeziune socială va fi mult mai înalt.

Educația interculturală se efectuează prin sarcini ce implică competențe transdisciplinare. Un exemplu elocvent, din acest punct de

vedere, este activitatea ce presupune reprezentarea sub forma unor desene a mesajelor pe care vor să le transmită sau reprezentarea imagistică a mesajului receptat. Următoarele etape implică comentarea de către ceilalți a desenelor propuse de membrii grupului de studiere, comentarea imaginii de către autorul ei, interpretarea mesajului transmis de către un grup omogen etnic și profesional, de grupul neomogen etnic, de grupul neomogen profesional.

Un proiect de succes în procesul de studiu este formarea unei imagini comune în baza celor propuse de către utilizatori. Această sarcină se realizează prin completarea puzzle-lui din imaginile transmise de utilizatorii din grupul de studiere omogen/neomogen sau prin formarea unei imagini generale la o temă propusă conform principiilor de partajare a sarcinilor. Astfel de activități au menirea să reprezinte vizual anumite obiective, care pot fi atinse în alte circumstanțe, pentru o perioadă temporală mai îndelungată sau care comportă un caracter ideatic.

Următorul pas al algoritmului de formare a competențelor interculturale este completarea spațiilor libere cu imagini pe care utilizatorii le consideră relevante pentru exprimarea caracterului și felului de a fi al celuilalt. Imaginile pot fi plasate de către utilizatorul însuși drept rezultat al propriei viziuni despre identitatea culturală, dar pot fi transmise și de membrii grupului virtual de studiere, în urma unor discuții, sau pot fi transmise de un partener anume. Datele colectate vor fi interpretate, iar discrepanțele de viziune vor fi comentate de utilizator și colegii acestuia. Rezultatele interpretărilor vor contribui la formarea competențelor metacognitive, utilizatorul formându-și abilități de elaborare a strategiilor de comprehensiune a celuilalt, posesor al unei alte culturi, iar rezultatele datelor colectate vor fi utilizate de către specialiști la elaborarea modelelor de strategii eficiente. Imaginile pot fi înlocuite cu fragmente muzicale, diferite lexeme etc. Competențele de comunicare vor armoniza cu cele de comprehensiune interculturală din perspectiva utilizării formulelor specifice vieții cotidiene: de salut, de rămas bun, de exprimare a bucuriei sau regretului, de aprobare sau de exprimare a dezacordului. Curriculumul disciplinar va cuprinde elemente din curriculumul educației interculturale. Este o necesitate revederea curriculumului disciplinar pentru monitorizarea formării competențelor interculturale drept un proces continuu, și nu unul aleatoriu. Conștientizarea schimbărilor la nivel social se va reflecta în elaborarea curriculumului

pornind de la necesitățile reale ale unei societăți ale cărei principii sunt permanenta deschidere spre celălalt, mobilitatea și globalizarea.

Obiectivele curriculare referitoare la educația interculturală nu vor avea drept finalitate doar acceptarea celuilalt, ci și înțelegerea acestuia, integrarea lui plinară în grupul social prin intermediul unei interacțiuni eficiente, bazate pe respectarea punctelor de vedere diverse, dar și a elementelor comune care contribuie la progresul societății în orice domeniu al activității umane. Vor fi valorificate nu doar experiențele anterioare, specifice disciplinei studiate, dar și cele de coabitare, bazate pe valori ontologice și experiențele acumulate în diverse circumstanțe. Metodele utilizate vor fi în concordanță cu stilul de studiere care se va baza pe implicarea deplină a utilizatorului în actul de cunoaștere, obținând astfel competențe metacognitive. Educația interculturală este un imperativ al timpului ce contribuie la starea de confort psihologic, deoarece rezultatele ei contribuie la perceperea succesului ca element important în axiologia umană.

Referințe bibliografice:

- Ivasiuc. A, Koreck.M, Kóvári.R, (2010), Educația interculturală: de la teorie la practică - implementarea educației interculturale în școli multietnice din România, Raport de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară „Împreună”.
- Little.D, Simpson.B(DG IV/EDU/LANG (2003) 4 rev (2011)), Experience et conscience interculturelles,Portfolio européen des langues – Maquettes et ressources,Biographie langagière, disponibil pe: <http://www.coe.int/>
- Lineea guida per l'educazione interculturale, un manuale per educatori per conoscerie implementare l' educazione interculturale,(2012), disponibil pe : <http://www.coe.int/>

Teaching and Learning in the Digital Age

Mariana COANĂ

Romanian American University

Abstract

The current paper deals with the relationship between ICT and education in the Digital Age. The education system has reinvented itself lately, and the key driver to this change is the contribution of ICT to education. Adopting e-learning tools, students and other stakeholders benefit from a flexible learning environment and do not feel the pressure of the exam taken in a traditional way. E-learning platforms have become reliable tools in the academic field and an important factor for ensuring quality in learning and training, in the sense that they create a more flexible academic-administrative institution, contribute to the optimisation of the instructive-educational process, enhance the quality of the teaching-learning process, increase the motivation degree of the participants/learners in this process and improve the assessment procedures. They also provide different services in the field of second language acquisition, becoming appealing and handy tools for both educator and student – the former assumes a dominant role in classroom interaction whereas the latter is stimulated to learn and is willing to network.

Keywords

Digital Age, ICT, E-learning platform, digital inclusion, networking.

1. The relationship between ICT and education

The Digital Divide is still a problem in Europe considering the unachieved goal of universal access to computers and Internet connections. The European Commissioner for Digital Agenda, Neelie Kroes stated that too many Europeans do not have the necessary skills to succeed in the digital economy.³⁹ The report showed that less than 50% of Europeans have the necessary ICT skills to perform the jobs that are available. According to the figures only 43% have medium or high ICT skills in Europe, and almost 25% have no ICT skills. These problems are making it difficult to fill ICT vacancies which will reach the number 700,000 by 2015.

³⁹http://www.mcit.gov.sa/En/InformationTechnology/Pages/IntentionalNews/Tech_newsint_152_en.aspx

The key drivers⁴⁰ to overcoming digital exclusion are the following:

- focusing on parts of the societal challenges with high potential for sustainable competitiveness, innovation and growth;
- using dedicated measures to leverage and boost engagement of industry, including SMEs;
- developing the new knowledge and contributing to skills, which underpin excellent research and innovation, and promoting EU excellence;
- boosting the industrial deployment of enabling technologies;
- addressing the research and innovation divide;
- supporting strong partnership with Member States;
- ensuring a strategic approach to international cooperation, to facilitate access to the best researchers and to the best sources of expertise globally.

The Internet and the Web have become the key vehicles for innovation and creativity across the economy and society, with the digital sector representing a market of around EUR 3 trillion worldwide and more than 10% of the world's GDP estimated to depend on ICT. Nowadays, most teachers are the main motivator and initiator of the ICT implementation at schools as they are driven by the wish to combine traditional teaching and learning with online learning. Moreover, IT experts have built cloud-based and e-learning platforms, where participants, their learning support and E-learning opportunities are continuously aligned. But, above all, under the support and coordination of E-learning tutors, these platforms empower all users to plan, collaborate, and act in real time.

Being aware of the significant role of ICT (Internet Communication Technology) in our life, especially in the educational activities, developers of E-learning applications manage to meet the needs of EU young people (to enhance their computer skills, to stimulate and train them for a better accessibility, to test and train them in order to obtain an international certificate (i.e. TOEFL, GMAT, etc.) for a better employability in Europe.

The objectives of ICT implementation in education are the following (Savarinus Kaka 2008)⁴¹:

⁴⁰ http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2014_2015/main/h2020-wp1415-intro_en.pdf

1. to implement the principle of life-long learning/education.
2. to increase a variety of educational services and medium / method.
3. to promote equal opportunities to obtain education and information.
4. to develop a system of collecting and disseminating educational information.
5. to promote technology literacy of all citizens, especially for students.
6. to develop distance education with national contents.
7. to promote the culture of learning at school (development of learning skills, expansion of optional education, open source of education, etc.).

Thus, ranging from email and forums to web applications such as social networking sites or wikis, computer-based tools can help in the meaningful construction of knowledge in LSP, while they also exemplify typical target situations that are relevant to students' needs, including the demands posed in terms of social, language, academic, and electronic skills (Arnó 2012: 89-104)

2. Embracing ICT tools to incentivise learners

By developing an online education platform, developers place an emphasis on a technology of participation, motivation and networking. Through networking people all around the world use an interactive terminology and, furthermore, they build confidence with other people, groups, and this is beneficial because they face the challenges of both digital age and intercultural communication. Much of what people learn is not an outcome of formal teaching. Instead it comes from a process of self development and through experience (Pretty et al. 1995):

People learn:

- 1% through taste
- 2% through touch
- 3% through smell
- 11% through hearing
- 83% through sight

People remember:

- 10% of what we read
- 20% of what we hear

⁴¹ <http://verykaka.wordpress.com/2008/07/25/the-role-of-ict-in-education-sector/>

- 30% of what we see
- 50% of what we see and hear
- 80% of what we say
- 90% of what we say and do

This implies that we must use visual aids as part of any learning activity and give people the chance to articulate and act on what they have learned.

Adult learning

- Adults are voluntary learners. They perform best when they have decided to attend the class for a particular reason. They have a right to know why a topic or session is important to them.
- Adults have usually come with an intention to learn. If this motivation is not supported, however, they will switch off or stop coming.
- Adults have experience and can help each other to learn.
- Adults learn best in an atmosphere of active involvement and participation.
- Adults learn best when it is clear that the context of the training is close to their own tasks or jobs. Adults are best taught with a real-world approach.
- All learning is best done through active involvement. The process of learning often matters more than the actual subject.

E-learning platforms advance integration, implementation, and coherence in the up-take of technology. The peculiarities of the most fashionable e-learning platform enhance learning and digital inclusion as follows:

The platform acts as a Mentor

The e-learning platform is a worth-accessing tool. Being tailored by the IT experts with customized features, it will become a mentor that will inspire, motivate and challenge all those interested in teaching, learning, providing all the interested with an opportunity to think about career options and progress. Thus, turning the platform into a breakthrough, the developers will add the mentoring feature which is about becoming more aware of education tools, taking responsibility for one's education to become digitally literate and improving one's skills to build a career in a specific field.

The platform provides free access to E-learning

In many EU countries, the traditional ways of teaching and learning still prevail. The education institutions would embrace technology and implicitly E-learning, but they do not have the

financial resources and institutions have to overcome a lot of barriers in order to adopt e-learning.

Romania is one of the countries in which education is provided in a traditional way. In university environments the need for E-learning departments is crucial. It will obviously be a breakthrough and will enable the access to a lot of teaching and learning opportunities for free, with a permanent up-take of technology, permanent maintenance and data security in the following years. Moreover, this department will provide an eco-friendly environment for learning and will increase the inclusion rate (more and more students will access the platform).

The platform opens the door to M-learning

If we are to conduct a university-wide survey on students' mobile learning practices we will notice that ownership of mobile devices is high among students and that tablets are the most popular devices for academic purposes. This Digital Era turned young people into digits because they have become very fond and addicted to smart phones and tablets in the university environment.

We witnessed the addiction phenomenon during our lectures: students keep hands-on smart phones and this is an issue faced by many educators around the world. For this reason, in order to stimulate inclusion, we consider it will be necessary for the platform to give access to M-learning as it is more flexible, creates individualised learning and provides immediate feedback and assessment. The e-learning platform will host applications for smart devices based on Android system and all the users (including the educators) can install them and access the PfA from anywhere (users become familiar with push notifications and can take tests, check grades, check the timetable of the lectures, access journal databases for their academic and research work, etc).

The platform promotes green education

Another advantageous aspect of the E-learning platform is its eco-friendliness: the use of paper is not needed during training sessions or assessment sessions. Thus, promoting the values of green education, the open, user-friendly and flexible E-learning system will be worth accessing.

The platform includes Digital Literacy accessibility features

The developers of the e-learning platform will consider that not all users have the same computer skills. In this respect, they will design and adapt the user interface, namely accessibility enhancement

for users with sight or hearing disability (higher fonts for reading the needed information, video tutorials that guide them in order to make them comprehend concepts, etc.).

The platform offers flexible and customised assessments

The assessing procedure could be an important factor for attracting more and more participants; it will be based on quizzes, multiple choice questions and all the participants in the evaluation could receive a certificate that will be issued automatically.

The platform enhances networking

The inclusion rate can be increased by creating virtual classes, and thus openness and networking are enhanced, in the sense that the interaction between T-S (teacher-student), S-T (student-teacher), S-S (student-student), T-T (teacher-teacher) at national and international level will be higher, and it will contribute to better collaborative learning through wikis, enhance communication skills, language skills, and intercultural awareness.

The platform gives access to international Journal Databases for academic writing and research

The access to information will not be limited; students and educators can access Journal Databases (Springer, Elsevier, etc.) to collect information, to prepare teaching materials, to improve the students' academic writing, to make projects, to do research for their bachelor examination, etc.

The platform offers permanent security support and maintenance needed

The platform offers security support and maintenance needed and the developers will take measures when tracking threatening activities that put the platform at peril and will act according to the law.

Moreover, E-learning platforms reach a wider target audience by engaging learners who have difficulty attending conventional classroom training because they are:

- geographically dispersed with limited time and/or resources to travel;
- busy with work or family commitments which do not allow them to attend courses on specific dates with a fixed schedule;
- located in conflict and post-conflict areas and restricted in their mobility because of security reasons;
- limited from participating in classroom sessions because of cultural or religious beliefs;

- facing difficulties with real-time communication (e.g. foreign language learners or very shy learners)⁴².

E-learning offers effective instructional methods, such as practising with associated feedback, combining collaboration activities with self-paced study, personalizing learning paths based on learners' needs and using simulation and games. Furthermore, all learners receive the same quality of instruction because there is no dependence on a specific instructor.

On the other hand, mobile learning content is designed to allow people to select between lessons that require only a few minutes to complete and lessons that demand sustained concentration over a period of hours. This flexibility allows people to study during a long break or while taking a short bus ride⁴³.

3. Concluding remarks

The relationship between ICT and LSP is relevant to the learning and teaching process. Based on thorough research and investigation of student's needs in the Digital Era (Connected Age), such as flexibility, user-friendliness and performance by means of ICT, as well as from the information offered by universities, research institutes, Language Schools, IT experts have commenced to develop platforms for learning and inclusion, bringing forth open and user-friendly e-learning applications that promote appealing and fruitful interactions (web interactivity) between student – professor (S-P), professor – student (P-S), student – student (S-S), and professor-professor (P-P).

In particular, the developers have focused on ICT benefits and have achieved applications for smart phones and tablets, thus offering accessibility on smart phones and tablets to all users and customised applications to support users with disabilities to promote better digital literacy, intercultural awareness and e-accessibility. Moreover, the online assessments stimulate users to participate in trainings and examinations, to obtain certificates of competence, such as TOEFL, GMAT, and GRE for better employability in the European Union.

We strongly believe that E-learning platforms favour learning and help youngsters become more digital because the use of computer and ICT deliver a broad array of solutions to enable learning and

⁴²<http://www.fao.org/docrep/015/i2516e/i2516e.pdf>

⁴³<http://www.fao.org/docrep/015/i2516e/i2516e.pdf>

improve performance. Thus, ranging from email and forums to web applications such as social networking sites or wikis, computer-based tools can help in the meaningful construction of knowledge in LSP, while they also exemplify typical target situations that are relevant to students' needs (including the demands posed in terms of social, language, academic, and electronic skills).

References

- Arnó, E. 2012. "The role of technology in teaching languages for specific purposes courses". In *The Modern Language Journal* 96: 89–104.
- Pretty et al. 1995. *Participatory Learning and Action – A Trainers Guide*, published by IIED, London.
- Savarinus, Kaka, S. Pd., 2008. "The Role of ICT in the education sector" in *Inside Magazine*, vol.2, July.

Case study, as interactive method in teaching English

Vanesa MAGHERUȘAN
Romanian-American University

Abstract

We are currently witnessing a focused tendency as regards the use of interactive methods in teaching foreign languages, which are considered efficient means to meet the inner need of the individual to exchange information, ideas, opinions, to communicate with others, to set new social-emotional relationships.

Keywords

case study; English training; interactive methods;

We are currently witnessing a focused tendency as regards the enhancement of the use of interactive methods in teaching foreign languages. Such methods are considered efficient means to meet the inner need of the individual to exchange information, ideas, opinions, to communicate with others, to set new social-emotional relationships.

We have decided to focus our research on one of such interactive methods, respectively case study. In terms of communicative perspective, case study offers students the occasion to carry out an analysis, to suggest different solutions to a problem requiring decision-making, to argue and present investigation paths of such case in English. Moreover, a debate on the case involves interpersonal verbal relations, contributes to the improvement of the participant's responsibility, making students aware of the shortages of their practical training and the need to enhance their self-training efforts – both practical and theoretical. Case study makes the student active, stimulating their intellectual potential orientated towards the training of speaking skills in English.

Case study(lat. *Casus* – accident, random occurrence) was underpinned by the need of finding means to train the model of real life, of social or productive practice activity. It has gradually become one of the most active methods, with broad possibilities of use in the educational process.

Case study is the base of education forms brought forward by the Graduate School of Business Administration of Harvard. It began in France, 1926, by A. Siegfried. Later on, a wider development took place in the fields of the higher education and then all the fields of education in general. According to R. Yin, case study can be defined as: *“an empiric analysis analyzing a contemporary phenomenon in the context of real live, the border between such phenomenon and context not being very well defined and which uses various data sources”*.

A case study can be a unique complex human situation, for instance a major decision with related consequences, an important event to be investigated in actual context. There are also in our social lives unique, unrepeated events, rare or extreme situations highly problematic which can be analyzed in a singular or multiple case studies. The possibility to control the phenomenon is close to zero. Case study answers to questions such as “how” and “why” an event, a decision, etc. took place.

Case study is according to I. Bontas a way to analyze a particular, special situation, which exists or is likely to exist in an action, phenomenon, etc. whatsoever and which is called a case in order to be studied or solved in connection with the removal of some shortages or modernization of processes, ensuring the making of a proper decision in the said field. The case is an aspect, an element, a subsystem or even the system itself which requires related approaches and settlement. Thus, when approaching a case study, students get to substantiate their decisions according to their knowledge, theories and information acquired.

In his design of case study, W.A Lucas indicates the general features of the research’s design substantiating the projects specific to case studies. They are important for the teaching process and have been divided into four types of projects: unitary case project – holistic; unitary case project – fixed; multiple case project – holistic and multiple case project – fixed.

We have chosen for our research the unitary case study, first of all, because is synonym to the unitary experiment and most of the requirements underpinning the unitary experiment also justify the unitary case study. The unitary case study is of interest when it represents a critical case in testing a well formulated theory. The theory stipulates an accurate series of proposals and circumstances of such proposals which are considered as true. To confirm, challenge or

expand the theory, there can be a unitary case to include all the requirements needed to test it.

Moreover, the unitary case can be used to see if the theory's proposals are correct or if there are more relevant alternative explanations. Such a study is capable of changing some subsequent inquiries in an entire field.

The study of unitary case may prove some weaknesses in its fulfillment. Thus, the design of unitary case studies requires thorough investigation to mitigate the chances of a wrongful presentation and to enhance access to data gathering.

There are two main ways to use a case study: source or knowledge and practical means.

The first way refers to a case chosen purposefully from an area of knowledge and its understanding will make clearer such area of knowledge or similar areas from a class of objects or phenomena.

The second way to analyze a case study, according to H. Kurt, is used to apply practically an experience already acquired in order to solve new problems based on an effort of thought and imagination.

In both cases, students are encouraged to see reality in its daily challenges and to cross the boundaries set by a classroom, acquiring, at the same time, new vocabulary and structures specific to a foreign language, in our case English.

Case study offers students the opportunity to analyze, synthesize and solve problems, which is more attractive for them than operating with theoretical knowledge. In such activities, students acquire new working techniques, apply their knowledge and experience and mostly, decide which is the best solution for the problem under analysis and realize how they need to improve their acquisition of English skills.

The role played by the teacher is to process the case and to organize its analysis and to settle any conflict which might arise during the debate. According to I. Cerghit, the teacher's role is to stimulate discussions, to keep them on an objective path and to refrain from offering opinions, solutions which can be reached by students through their own reasoning. Therefore, the focus is on the active and lucrative participation of the entire group.

Educational practice has shown that the case study method is highly active, requires an intense personal or team activity, in terms of collection and exploitation of information, freedom and multiplicity of

analysis for decision making, critical evaluation of alternatives, expressing sincere opinions etc.

The teaching approach for studying English should create training opportunities of communicative skills using formative case studies. In this respect the following conclusions are significant:

- It is an interactive method from the various methods involving communicative situations in which students change information and opinions in English;
- Learning based on case studies allows an active and interactive participation of students in the collective analysis and debate of the case;
- It takes to time for organization and debate and varies according to the objective pursued.

The implementation of case studies in the educational practice requires a collection of cases in relation to the objectives and the requirements of the subject matter. In this respect, it is advisable to have prior experience in small groups and then to integrate them in the daily class activity.

Case study helps students who study English as a second language to develop their vocabulary by means of the professional culture and general culture and is a safe path to motivate students as regards the study and command of English. The training of the communication competence in English is made in terms of the motivation concerning the field of applied linguistics – the linguistic approach and the psycho-pedagogic approach.

Our research is based on psycho-pedagogical principles, the psycholinguistic theory and methodology and started from the assumption that if communicative skills training requires aware motivation, having as benchmarks cognitive, behavioral, psychomotor objectives in psychosocial, cultural and traditional context, then case study is an important contribution as a factor of motivation in training the communicative competence in pedagogical context that involves active engagement of students in the process of communication. In this respect, case study will facilitate the decoding of messages in English during its acquirement, also triggering the improvement of the teaching and assessment processes.

In the process of communication involving case studies, language is the fundamental code and the word and gestures become a whole. In a system of communication, the message will transform into its original form: information, idea, concept, etc. It is thus obvious that

the participants will circulate the message and not the actual information. The message is communicated by gestures, mimics, body posture and language. All humans are both receivers and sender of messages through dialogue. In a dialogue carried in regular conditions, there is a close intertwining between the two elements of communication – the verbal element and the non-verbal one, both having an equally important role in conveying and receiving the message. In the fulfillment of the communicative function of the spoken language, which is specific to human beings as visual-additive beings, the sender and receiver use a double channel at the same time: acoustic and visual. Case studies connect these two elements of the language given its composition and structure which can be expressed by various operations which lead, in the end, to finding a solution for the case.

The teaching approach for the study of English must create opportunities as regards the training of speaking skills, using case study with training possibilities and speaking value. In this respect, we can say that case study is an interactive method, part of the wide range of methods involving students' speaking skills, thus allowing an exchange of opinions and information in English.

Training foreign languages based on case study involves the active and interactive engagement of students. They have to study, debate a case collectively, to identify and examine solutions and to make decisions according to their personal system of values. As well, a case study requires time for preparation, as it varies in terms of objectives pursued, contents and technological logic of its unfolding.

References

- Bontaș, I. (2001) *Pedagogie. Tratat*, Bucharest: ALL.
Cerghit, I. (2006) *Metodele învățământ*, Iași: Polirom.
Kurt, H. (1989) *Folosirea metodei cazurilor*, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică.
Lucas, W. A. (1974) *The Case Survey Method*, Santa Monica, CA.
Yin, R.K. – *Case Study Research* – Newbury Park, CA

Modalități de asigurare și evaluare a calității în învățământul superior

*Cristina NICULESCU-CIOCAN
Universitatea Româno-Americană*

Rezumat

Calitatea în învățământul superior reprezintă o sintagmă supusă schimbării ca urmare a modificării modului în care evoluează societatea. Unitățile de învățământ trebuie să devină inovatoare și adecvate la noile cerințe sociale. Logistica didactică obligă cadrele didactice și cursanții să utilizeze noi tehnologii cu rol de suport în predare/învățare. Asigurarea și evaluarea calității se bazează pe aspecte preventive și evolutive.

Cuvinte cheie

calitate, cultura organizațională, optimizare, logistică didactică.

Fiind un termen preluat din filosofie (cf. DEXI 2007: 279), calitatea reprezintă un concept asupra căruia s-au oprit mulți autori români (Tudor Arghezi, Petre Țuțea, Nicolae Iorga, Vasile Ghica) sau străini (Platon, Aristotel, F.W. Nietzsche, F. De La Rochefoucauld, Emilio Praga) și pe care fiecare dintre aceștia a încercat să îl definească în funcție de contextul în care îl utilizează și de scopul științific sau pragmatic ce îl deservește. Lipsa unui consens în cazul acestui termen ne obligă la selectarea unei opțiuni viabile de fiecare dată când operăm cu el.

În contextul prezentei lucrări mă voi raporta la următoarea definiție: "Normă morală, intelectuală, materială pozitivă; însușire bună" (DEXI 2007: 279). Deși sensul de la care pornește această accepțiune este unul neutru - "Însușire (bună sau rea), fel de a fi (bun sau rău)" (DEXI 2007: 279), în domeniul educației preferăm sau sperăm să putem opera cu acea componentă semantică pozitivă.

Trecând de la termenul simplu la un hiponim al său care reprezintă de fapt tema actualei lucrări, putem defini calitatea educației drept ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu sau ale furnizorului acestuia prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor direcți și indirecti de servicii de educație, precum și cerințele specifice standardelor de calitate.

În esența ei, noua etapă de transformare a învățământului superior ne apare ca o etapă de așezare a strategiilor și conceptelor în ordonarea lor firească. Cu alte cuvinte, schimbarea este prezentă în toate domeniile, inclusiv în cel al asigurării calității în managementul învățământului superior.

Pentru a vorbi de asigurarea și evaluarea calității învățământului la nivelul instituției, de învățământ superior așadar, de îmbunătățirea continuă a învățământului superior și implicit a satisfacției beneficiarului, trebuie ca acest sistem să fie adus mai întâi în starea de control statistic, adică să se maturizeze.

Prin urmare, este necesară implementarea culturii organizaționale a principiilor, metodelor și abordărilor calității educației. În acest sens, sunt necesare câteva reorientări privind optimizarea procesului instructiv-educativ pentru a se putea realiza asigurarea și evaluarea calității în învățământul superior:

- revizuirea, avizarea și aprobarea standardelor de pregătire profesională și a curriculumului la nivelul instituției în strânsă colaborare cu beneficiarii;
- sensul instituției nu va mai fi de a atinge scopul și de a cimenta un continuu proces de dezvoltare a nivelului de cultură generală și de formare profesională;
- perfecționarea pregătirii continue a tuturor cadrelor didactice renunțându-se la a limita succesul doar la câteva persoane;
- trecerea de la învățământul bazat pe competiție la cel bazat pe cooperare;
- învățarea trebuie să fie un proces continuu de perfecționare bazat pe comunicarea omnidirecțională, renunțându-se la cea unidirecțională;
- metodele de obținere a rezultatului trebuie să devină la fel de importante ca rezultatul în sine;
- înlocuirea sistemului de predare-învățare și evaluare cunoscut cu unul dinamic, deschis, centrat pe student;
- compartimentele de asigurare logistică, financiar-contabil din cadrul instituției nu mai trebuie văzute ca un adversar, ci ca un partener și colaborator în obținerea succesului instituției de învățământ;
- educatorii nu mai trebuie considerați adversarii educaților, ci partenerii acestora;

- procesul de învățare nu se va limita numai la elaborarea corectă a ariei curriculare, el va constitui baza unei perfecționări profunde, permanente și ample;
- se va trece de la procesul de predare și evaluare ierarhic și autoritar la unul bazat pe sprijin reciproc, anulând anxietatea și stările tensionale;
- se va renunța la ținerea sub control a resurselor, metodelor de predare, duratei orelor și aplicarea acestora în funcție de situație;
- scopul instruirii nu va mai fi de a genera răspunsuri, ci de a pregăti buni profesioniști.

Optimizarea la care facem referire înseamnă, de fapt, adecvare la beneficiarii educației (directi sau indirecti). Este absolut necesar ca universitățile să se raporteze la societatea în cadrul căreia operează și să fie caracterizate de un pragmatism accentuat și adecvat la realitatea socială.

Pentru ca elementele specifice noii schimbări să prindă viață, este nevoie ca însăși universitatea să cunoască trecerea reală de la o instituție conservatoare la una inovativă, ale cărei caracteristici ar trebui să fie axate pe:

- înlocuirea învățământului conservator cu unul modern, democratic inovativ, centrat pe student;
- conducerea instituției și cadrele didactice trebuie să promoveze un sistem al calității, considerând comparația cu alte instituții ca un mijloc de identificare a posibilităților de îmbunătățire a performanțelor;
- înlocuirea sistemului de motivare diferențială a personalului cu unul obiectiv, în funcție de performanțele individuale și organizaționale;
- conducerea instituției ar trebui să devină mult mai receptivă la propunerile celorlalți promovându-le pe cele valoroase; nu va mai fi puternic orientată spre a da sfaturi și a lua decizii;
- înlăturarea sistemelor comunicaționale defectuoase și opace cu unele extensive, viabile, eficiente și transparent-decizionale;
- anihilarea rezistenței la schimbare printr-o deschidere către nou și o puternică stimulare a creativității.

Chiar și în aceste condiții teoretice, principalul rol (pragmatic) al educatorului este acela de a dezvolta capacitatea de învățare a studenților, motivația lor pentru învățatură și de a crește calitatea instruirii.

Dezvoltarea capacității de învățare presupune o serie de elemente, precum: dezvoltarea bagajului inițial de cunoștințe și deprinderi ale studenților; dezvoltarea limbajului tactic și tehnico-aplicativ de specialitate; stimularea receptivității la nou; înțelegerea și interpretarea corectă a solicitărilor educatorului; formarea deprinderii de a rezolva independent probleme și situații specifice; dezvoltarea ritmului de asimilare; dezvoltarea capacității de memorare; dezvoltarea capacității de a sesiza esențialul.

Această nouă schimbare a calității educatorului are la bază următoarele direcții:

- adaptarea la cerințele impuse de societate;
- adaptarea la cerințele sistemului de învățământ;
- adaptarea la schimbările de natură istorică, politică, socio-economică sau demografică;
- adaptarea la cerințele impuse calificării educatorului de către științele predate în instituție și la cele ale nivelului de performanță.

Un rol din ce în ce mai important revine și logisticii didactice, care s-a diversificat și ocupă un loc din ce în ce mai important în activitatea de predare și învățare. Încep treptat să predomină noile tehnologii de informație, pentru că ele sunt bazate pe asocierea complementară a diferitelor tehnologii de informare și comunicare într-o abordare multimedia care stimulează interesul studenților față de învățare și le ușurează acest proces făcându-l mai agreabil și mai ușor de internalizat decât cel tradițional, unde se folosește excesiv comunicarea orală, memorarea și reproducerea exactă a cunoștințelor învățate.

Evaluarea calității logisticii didactice se face pe categorii de componente (spații, mobilier, materiale didactice, mijloace tehnice de învățământ), fie prin raportare la anumite standarde sau la normative, fie pe baza unor criterii, indicatori și standarde.

În general, evaluarea spațiilor de învățământ și a mobilierului standard se realizează pe baza normelor cantitative de suprafață, de volum și ergonomice elaborate de Ministerul Educației, Cercetării și Inovării în colaborare cu Ministerul Sănătății (ce avizează funcționarea instituțiilor de învățământ în funcție de respectarea unor norme igienico-sanitare și ergonomice), în timp ce mijloacele de învățământ sunt evaluate de către fiecare instituție de învățământ în parte, fie pe baza unor criterii proprii și a celor stabilite de Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare. Mijloacele de

învățământ sunt evaluate din punct de vedere al structurii, cantității și calității și stării în care se află.

În pofida noilor tehnici și tehnologii utilizate în educație, rolul primordial rămâne cel al educatorului (cadrului didactic), iar modalitățile clasice, tradiționale și cele moderne, versatile converg către succesul procesului educațional. Profesorul rămâne cel care ia decizii referitoare la ponderea tehnicilor de predare pe care le utilizează, în funcție de subiect și de caracteristicile particulare ale acestuia, dar și în funcție de abilitățile tehnice care îl definesc.

În cazul lipsei de sincronizare între educator și tehnologie, există riscul unei finalități în procesul de instruire. Totuși, cea mai importantă rămâne sincronizarea dintre profesor, subiectul prezentat/predat și metoda folosită în predare, iar în plan secund intervin noile tehnologii-suport educațional.

Este necesară, astfel, o foarte bună cunoaștere, de către fiecare membru al comunității educaționale a fundamentelor științifice ale managementului calității, în vederea angajării individuale eficiente la desfășurarea și perfecționarea proceselor specifice structurilor din care fac parte și a instituției ca o totalitate sau ca un complex din care nu poate lipsi niciun element.

Putem concluziona că asigurarea și evaluarea calității învățământului cuprind ansamblul activităților, preventive, care dezvoltă încrederea conducerii instituției și beneficiarilor că absolvenții vor satisface cerințele referitoare la calitate, iar pe de altă parte, pe cele care vizează creșterea performanțelor tuturor proceselor și absolvenților, asigurându-se prin aceasta, satisfacerea mai bună a comenzii sociale, în condiții de eficiență.

Referințe bibliografice

- Dima, E. (coord.). (2007). *Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: Editura Arc și Editura Gunivas.
- Jinga, I. (2003). *Managementul învățământului*. București: Editura ASE.
- Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației.
- Marinescu, A. și R. Duncă. (2007). *Calitatea din perspectiva integrării europene*. București: Editura ANI.
- Radu, I.T. (2000). *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Stanciu, I. (2003). *Managementul calității totale*. București: Editura Cartea Universitară.

Îmbinarea metodelor clasice și moderne în didactica limbajelor specializate

Maria PRUTEANU
USMF „Nicolae Testemițanu”

Rezumat

Modernizarea învățământului superior presupune și renovarea metodelor de predare tradiționale, adaptându-le la cerințele contemporane, având drept obiectiv principal calitatea instruirii. Acest fapt generează o nouă abordare a strategiilor didactice, modelându-le și completându-le cu noi elemente, modele dinamice și flexibile, conform imperativului. Metodele clasice: expunerea, conversația, descoperirea, demonstrația, munca cu manualul și alte surse, exercițiul etc., care și-au confirmat profunzimea lor aplicabilitate și au fost apreciate pentru rezultatele demonstrate de-a lungul timpurilor, astăzi pot fi modernizate prin modelare, îmbinându-le cu tehnici didactice moderne cum ar fi: studiul de caz, simularea, competiția, feedback-ul, utilizând computerul, tabla interactivă, cu demonstrații video, PowerPoint etc. Strategiile didactice interactive sunt utilizate atât la formarea competențelor, cât și pentru evaluarea cunoștințelor. Ele stimulează potențialul creativ individual și de grup, solicită toleranță față de opiniile colegilor, favorizează schimburile interrelaționale, contribuie la formarea și dezvoltarea competenței comunicative, care facilitează angajarea în câmpul muncii a viitorilor absolvenți.

Cuvinte cheie

Metodologie, metodă de învățământ, procedeu didactic, metoda demonstrației, studiul de caz, metoda problematizării.

Definită ca „ramură a pedagogiei care se ocupă cu principiile și metodele predării și cu organizarea învățământului” [5, p. 381], didactica reprezintă un domeniu complex al științelor educației cu istoricul apariției și dezvoltării sale de-a lungul timpului.

În semnificație inițială termenul *didactică* avea înțelesul de „arta de a-i învăța pe alții”, astăzi didactica este considerată o teorie care oferă o imagine de ansamblu asupra procesului de învățământ, în ceea ce privește obiectivele, principiile, conținuturile, metodele, mijloacele, formele de organizare și evaluare.

Ca noțiune pedagogică, *didactica* a apărut în 1613, într-o relatare despre propunerile de reformă pedagogică ale lui Wolfgang Ratke (Raticius), teoretician german, unul dintre întemeietorii științelor educației, autorul lucrării *Aphorismi didacticii praecipui* (1629).

Fondatorul didacticii este considerat pedagogul ceh Jan Amos Comenius (Komensky) care, în secolul al XVII-lea, a pus bazele științifice ale acestui domeniu. Prin lucrarea sa *Didactica Magna*, apărută în 1657, el a introdus învățământul bazat pe clase și lecții, accentuând în mod deosebit conținutul științific al procesului instructiv.

Printre reprezentanții de vază ai acestei științe se numără și pedagogul elvețian Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) care, ca și predecesorul său, a contribuit la fundamentarea pedagogiei ca știință prin publicarea unor lucrări, a îmbogățit conținutul și metodele învățământului, îmbinând instrucția cu activitatea practică.

Părintele didacticii moderne este considerat Johann Friederich Herbart (1776-1841), filozof, psiholog și pedagog german. Adept al pedagogiei autoritare, el a introdus în știință trei concepte noi: guvernarea, învățământul și educația, în strânsă legătură cu disciplina, autoritatea și virtutea. Herbart a inițiat sistemul „treptelor formale” în predare, răspândit în secolul al XIX-lea și în școlile românești. Cele patru trepte psihologice ale învățării devin etape ale unei activități didactice:

- a) claritatea – expunerea materiei de către profesor;
- b) asocierea – realizarea conexiunii dintre noțiunile noi și cele asimilate anterior;
- c) sistemul – învățarea regulilor, definițiilor, legilor etc.;
- d) metoda – extinderea și aplicarea noilor cunoștințe în diverse situații.

Preluat de succesorii savantului, aceste etape se regăsesc și în știința pedagogică contemporană.

Savantul român, profesorul universitar doctor Ioan Cerghit susține că „activitatea instructiv-educativă reprezintă un ansamblu de acțiuni interdependente subordonate atingerii unor finalități generale ale învățământului. Din punct de vedere executiv, activității îi corespunde o anumită metodologie, acțiunii – o metodă, iar operației – un procedeu.” [2, p. 19]

Sub raport structural și funcțional, autorul consideră metoda „un ansamblu organizat de procedee sau *moduri de realizare practică* a

operațiilor care stau la baza acțiunii; o înlănțuire de procedee care conduc în mod programat și eficace la realizarea scopurilor sau obiectivelor propuse.” [ibidem, p. 20]

În viziunea doctorului în pedagogie, profesor universitar Constantin Cucuș „procedeul didactic reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei.” [3, p. 287]

Metodele de învățământ țin de latura executorie a activității instructiv-educative. Ele reprezintă maniera de lucru, modul practic de depășire a activității, modalitatea concretă de intervenție didactică. Orice metodă are un caracter instrumental, reprezentând modalitatea practică de informare, interpretare, acțiune.

Ca ansamblu complex de procedee, o metodă își afirmă eficiența în măsura în care cuprinde și structurează procedeele cele mai adecvate situației de învățare. Transferul funcțional al metodei în procedeu și invers se caracterizează prin flexibilitate și depinde de situația didactică concretă.

Pentru sporirea calității învățământului în sensul creșterii ritmului de asimilare a limbajului medical românesc de către studenții alolingvi, a unor cunoștințe selecționate și tot mai concentrate și formarea priceperilor și deprinderilor, sunt solicitate tehnici de investigare și descoperire, se cere o metodologie didactică bazată pe utilizarea într-o manieră nouă a metodelor clasice de învățământ prin orientarea lor în direcția euristică. Nici o metodă nu poate fi declarată aprioric pasivă sau activă. Orice metodă conține un anumit grad de activizare. Important este de a avea în vedere în ce măsură metoda utilizată corespunde nivelului de dezvoltare ontogenetică a studentului, în ce măsură este adecvată obiectivelor și conținutului, cât de activ este antrenat studentul. Capacitatea activizantă a metodei depinde mai mult de priceperea profesorului de a o folosi, decât de esența ei.

Metodele de învățământ sunt selectate de profesor în funcție de finalitățile educaționale, particularitățile individuale și de vârstă ale celor ce urmează a fi instruiți, conținutul procesului de predare-învățare, natura mijloacelor de învățământ, experiența sa didactică.

Dacă în învățământul tradițional, principalele metode le constituie *conversația, expunerea, demonstrația, explicația* și alte tehnici de lucru, centrate pe profesor, pentru transmiterea de cunoștințe, învățământul modern solicită aplicarea metodelor active și interactive care necesită

implicarea nemijlocită a auditoriului, dezvoltă gândirea critică a studenților.

În sistemul de învățământ al școlii contemporane nu există tendințe de a exclude metodele clasice de instruire în favoarea celor inovative, din contra, este binevenită o revigorare a metodelor tradiționale prin combinarea cu cele noi, pentru a diversifica și îmbogăți metodologia învățării.

Expunerea este o metodă tradițională folosită pe larg în procesul de predare atât în instituțiile școlare, cât și în învățământul superior. Ea poate fi folosită solitar și împreună cu alte metode, cum ar fi: conversația sau demonstrația.

La însușirea limbajului medical, în cadrul temelor ce țin de asimilarea termenilor botanici și farmaceutici, putem îmbina expunerea cu *demonstrația*. Ultima poate fi realizată prin prezentarea plantelor și a părților componente ale acestora în stare naturală, prin intermediul desenelor, imaginilor foto și video, cu sau fără lexeme, în dependență de obiectivele propuse. Denumirile de medicamente obținute din plante sunt memorate mai ușor, dacă se expun produsele farmaceutice, însoțite de noțiunile ce urmează a fi învățate. Atât pentru prezentarea imaginilor, cât și a vocabularului ce urmează a fi exersat, putem folosi coputerul, proiectorul video, tabla interactivă și alte mijloace tehnice care pot fi utile la expunerea materiei.

Pentru o însușire temeinică a minimumului lexical obligatoriu, utilizăm *metoda exercițiului*, care poate fi combinată diferit cu multiple tehnici inovatorii de predare-învățare. De exemplu, cu ajutorul tablei interactive, conectată cu computerele din sala de studii, putem crea o rețea prin intermediul căreia fiecare student poate lucra singur, în echipă, interacționând cu ceilalți membri ai grupului/colectivului.

În scopul evitării monotoniei alternăm expunerea și demonstrația cu *conversația*. La predarea terminologiei anatomice ce se referă la sistemele și organele corpului omenesc demonstrăm filmulețe cu caracter instructiv. Pe parcursul expunerii facem *explicațiile* de rigoare, interacționând cu auditoriul. Sarcina pusă în fața studenților este realizată în dependență de obiectivele urmărite. De exemplu, dacă avem drept scop îmbogățirea vocabularului tematic, propunem studenților în timpul audierii textului/vizionării secvenței să noteze termenii noi. Ulterior se explică fiecare cuvânt, alegându-se modalitatea optimă, și se încadrează în lexic prin diverse exerciții. În

cazul verificării cunoștințelor studentul răspunde, comentează în timpul rulării filmului „mut”, adică sonorizarea lipsește.

Sunt diverse modalități de a conversa în cadrul grupei academice, de la dialogul tradițional, întreținut în sala de curs, până la covorbirea pe *chat*.

Metoda demonstrației este strâns legată nu doar cu *explicația* și *conversația*, ea poate servi drept exercițiu de stimulare a creativității individuale și de grup. De exemplu, pentru a realiza sarcina de producere a unui text cu genericul *Asistența medicală la domiciliu*, inițial demonstrăm un filmuleț la tema dată, apoi studenții vor întocmi textul. Această metodă este utilizată atât pentru dezvoltarea vorbirii orale, cât și a celei scrise. Ea poate fi folosită cu succes la crearea/simularea dialogurilor la diferiți specialiști. De pildă, pentru a facilita îndeplinirea sarcinii de a compune un dialog *La stomatolog*, *La internist* etc. demonstrăm secvențe video, apoi afișăm pe ecran termeni-cheie, după care studenții vor face dialogul. Se lucrează în perechi. Ulterior studenții prezintă oral cele realizate în scris prin *metoda simulării*.

Cheia succesului o constituie exersarea permanentă a unităților lexicale învățate. Pentru aceasta la fiecare temă realizăm conversații situative, care au la bază un potențial caz din viață. Aici folosim *metoda studiului de caz*. În timpul expunerii cazului selectat, putem utiliza diverse mijloace tehnice audio, video.

Studiul de caz îl combinăm cu *metoda problematizării*, propunând o „situație-problemă” pentru rezolvarea căreia este necesar să fie aplicate și alte metode cum ar fi: descoperirea, *dezbateri* ș. a. Un exemplu de atare caz poate servi o asemenea situație: La Spitalul de urgențe medicale, ambulanța a adus un pacient, victima unui accident rutier. Persoana neidentificată este inconștientă, are multiple fracturi, inclusiv deschise.

Sarcina studenților rezidă în identificarea unor acțiuni corecte și rapide pentru a-i acorda ajutor calificat pătimitului. Obiectivul principal al profesorului este să verifice gradul de cunoaștere și de aplicabilitate a termenilor medicali într-un domeniu îngust al fiecărui student, totodată antrenând în activitate toți membrii grupei academice, implicați nemijlocit în procesul de cercetare a circumstanțelor, emiterea ipotezelor, *dezbateri*, selectarea supozițiilor plauzibile etc., care vor conduce la soluționarea problemei.

Psihologul american Robert Mills Gagné consideră că „prin definiție, rezolvarea problemei implică o descoperire” [4, p. 188], iar în opinia lui Ioan Cerghit rezolvarea de probleme este „o căutare activă, o abordare critică, creativă, o incitație la investigație.” [2, p. 159]

Motivația participării active a fiecărui student crește atunci când este stimulată implicarea lui în acțiune. Din această perspectivă, în „situații-problemă” asemănătoare celei prezentate mai sus, printre metodele enunțate intercalăm și *competiția* care, aplicată cu prudență, augmentează participarea personală și de grup, contribuie la remarcarea liderilor și formarea echipelor de lucru.

Pentru o monitorizare permanentă a acțiunilor întreprinse de către studenți pe parcursul activității, evidențierea greșelilor comise și corectarea lor, considerăm că este binevenită aplicarea *feedback*-ului, care, în viziunea Mușatei Bocoș, „este operant atât în situațiile în care succesiunile didactice urmează ordinea predare-asimilare-aplicare-evaluare, cât și în situațiile în care se începe cu etapa de aplicare a cunoștințelor și de exersare a competențelor.” [1, p. 124]

Formularea ipotezelor, confruntarea supozițiilor studenților, reacțiile colegilor etc., în scopul identificării răspunsului adecvat situației, credem că pot fi considerate *feedback*. Această metodă este utilizată frecvent în cadrul orelor de limba română, în grupele de studenți alolingvi, la asimilarea și exersarea minimului lexical tematic, încadrarea termenilor medicali însușiți în limbajul de specialitate.

Utilizarea diverselor strategii didactice interactive, a metodelor clasice, îmbinate reușit cu tehnici moderne de predare-învățare-evaluare, folosind tehnologii informaționale, stimulează potențialul creativ individual și de grup, favorizează schimburile interrelaționale, dezvoltă motivația intrinsecă pentru învățare, îi ajută pe studenți să-și autoevalueze cunoștințele. Toate metodele și procedeele interactive, utilizate la însușirea terminologiei medicale, contribuie la realizarea obiectivului major – formarea și dezvoltarea competenței comunicative, care facilitează angajarea în câmpul muncii a viitorilor absolvenți.

Bibliografie

- Bocoș, M.-D., *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Iași: Polirom, 2013.
- Cerghit, I., *Metode de învățământ*, ediția a IV-a revăzută și adăugită, Iași: Polirom, 2006.

- Cucoș, C., *Pedagogie*, ediția a II-a revizuită și îmbogățită, Iași: Polirom, 2002.
- Gagne, Robert M., *Condițiile învățării* (trad.), București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
- Oprea, I., Pamfil, C.-G., Radu, R., Zăstroiu, V., *Noul dicționar universal al limbii române*, București: Litera Internațional, 2006.
- Pruteanu, M., *Aplicarea procedeelelor eficiente de predare / învățare a limbajelor specializate*. Tezele Conferinței științifico-metodice *Terminologie și limbaje specializate*, ediția a III-a, Chișinău, 2001, p. 118-120.
- Pruteanu, M., *Tehnologii didactice utilizate pentru însușirea limbajului medical românesc la studenții alolingvi*. *Anale științifice ale USMF Nicolae Testemițanu*, ediția a X-a, vol I, Chișinău, 2009, p. 27-32.
- Silistraru, N., Pruteanu, M., *Strategii de dezvoltare a limbajului medical românesc al studenților alolingvi: abordări metodologice de operare cu texte specializate*. *Revista Ministerului Educației și Tineretului Univers Pedagogic*, Chișinău, 2006, nr. 2, p. 69-75.

◆ REVIEW ◆

Lawrence VENUTI, *The Scandals of Translation: Towards an Ethic of Difference*, London and New York: Routledge, 1998, vii + 206 p.

by Ioana Mihaela VOICU

This book was simultaneously published in the USA and Canada; it was written by an Italian author, a translator himself (mostly from Italian), whose aim is to expose and explain some significant issues regarding translations and their marginalization in research. The book is made up of an introduction, eight main chapters, a section dedicated to acknowledgments, an annotated bibliography and a final index.

In “Introduction” (pp. 1- 8) , the author offers the definition of the term “scandal”, as it appears in the Oxford English Dictionary, but then he explains that the scandal to which he refers is much vaster than that, being a cultural, political and economic matter. One of the purposes of the book is explaining the current situation of translation, why it is in the margins of research, especially in English, by presenting its relation with practices like translation studies, research or translator training. It is highlighted the idea that these scandals also refer to the fact that research claims to be objective, but the fact that translation actually means “ the creative reproduction of values” is always ignored.

Chapter 1, “ Heterogeneity” (pp. 8- 31) , pinpoints the fact that the study of translations has never been a vast field and it was never regarded as proper discipline of study, formed by several study objects: linguistics, foreign languages, comparative literature, anthropology and others. The reason why translation has never become an academic success is because it is characterized by a methodological fragmentation. One of the most important questions of the author is if the theorist will be able to bring translations to the attention of a larger audience. After the introductory part of the second chapter, there are 4 distinct sections dealing with different issues of translations: “Writing a minor literature”, “A minoritizing project”, “The limitations of linguistics” and “The scientific model”. One of the most important facts suggested by the section entitled “ Writing a minor literature “ is that English is the most translated language world- wide, but there is little foreign literature that is translated into

English. Venuti expresses his preference for the minoritizing translations, those which imply foreign texts that “possess minority status in their culture” (p. 10), those which imply an innovative linguistic diversity, various dialects, in order to “never acquire majority” (p. 11). Regarding this subject, the author offers examples from his own work – translation from the gothic stories of an Italian author, I. U. Tarchetti, explaining some of the strategies he used to conserve the element of parody. In the “Limitations of linguistics” section, the author discusses the linguistic-oriented approaches that began in the 1960’s, claiming that such conservative approaches should not be necessarily abandoned, but reconsidered. He also pinpoints the fact that the main problem of translation is represented by the way a text is understood. According to Venuti, the scientific model is the most worrisome tendency in linguistic-oriented approaches, as it excludes the social and historical variables from the process of translation, there is no concern for cultural, historical meanings and their effects. This way, translation theory becomes a synchronic description based on 2 ideal objects, according to Harvey (1995) and Neubert and Shreve (1992): the linguistic practices that the translator does to render the foreign text – calque or compensation, and the typical situations in which certain kinds of translation are preferred. Some of Venuti’s own translations are again presented for explaining the usage of Keith Harvey’s concept of generalized compensation. The great importance of Gideon Toury’s work from the 1970’s is highlighted, which emphasizes some norms that should be followed in the process of translation.

The second chapter of the book is “Authorship” (pp. 31-47), a matter which is regarded as one reason for the marginality of translation. Translated texts are received with a fear of lack of authenticity, there is a constant fear of error, of amateurism, literary translations are seen as “an abusive exploitation of originality” (p. 31). There is a general refusal of the idea that cultural values could be conveyed by translation and an assumption that translations in general cannot preserve a true understanding of the text. The third chapter of Venuti’s book has 3 subsections: “The derivations of authorship”, “The prejudices of scholarship” and “Redefining translation”- all of which revolve around the French author Pierre Louÿs’s poems, an example for a concept defined by Venuti – “pseudotranslation”. Pierre Louÿs presented himself as a translator instead of an author, claiming to have translated Greek poetry into French, trying to direct readers’

attention to cultural matters. This also puts to question the validity of scholarship's prejudices; by using invented Greek literary works and archaic forms, Louys tried to deceive scholars in order to demonstrate their limitation.

Chapter 3, "Copyright" (pp. 47- 67), emphasizes the narrow space that the ownership of intellectual works leaves for translations. Venuti offers examples from the laws of copyright in different countries, proving why there is so little motivation and financial reward for literary translations. This chapter has four subsections. "The current situation" presents the various rights that the author has over the translator. In "The contradictory development of original authorship" and "The formal basis of the translator authorship", Venuti presents the uncertain status of translators, the fact that there was a long period of time when the line between translation and authorship was not clear at all – another example from Italian is given, that of Wyatt being identified as the author, instead of the translator. The general ignorance regarding the field of translation and the limitation of a translator by copyright is what worries Venuti the most, so he presents some solutions for this problem in the subsection entitled "Remedies".

Chapter 4, "The formation of cultural identities" (pp. 67-88) has three sections. The author explains that there is an inevitable formation of cultural identities which results from the process of inscribing the domesticated texts with "linguistic and cultural values that are intelligible to specific domestic constituents" (p. 67). Venuti uses several translation projects from different periods of time as examples, including Aristotle's "Poetics" – showing that it can have various forms of translation no matter how strict the academic canons of accuracy of translation are. An interesting aspect that Venuti analyzes is that of Japanese literature translated into English, the small number of authors translated, wrongly interpreted by the American audience as being representative for the Japanese literary style.

The next chapter, "The pedagogy of literature" (pp. 88-106) addresses the issue of literary translation as a discipline studied in educational institutions and throughout the entire chapter and its 2 subsections – "Translation in classroom" and "A pedagogy of translated literature" – Venuti tries to raise awareness about the importance of translation studies and answer questions regarding the costs and conditions for translations to be taken into consideration in the teaching of translated literature.

In the sixth chapter, “Philosophy” (pp. 106-124), the focus is on the issue of philosophy in translation and mainly on its marginalization in academic philosophy. Just like in the case of literary translation, translations of philosophy works are used and studied ignoring the original texts, philosophers are used to creating concepts by interpreting only the domestic versions of the foreign texts. Ludwig Wittgenstein’s “Philosophical investigation” is used as an example of the marginality of translation in this field of study. The subsection entitled “Strategies of philosophical translation” offers solutions for transparent translations, for the development of a literary philosophy “so as to release an appropriate domestic remainder for foreign concepts and discourses” (p. 122). Among these solutions, Venuti considers prefaces, glossaries and annotations to be of great importance in clarifying some of the key terms and their foreignness among domestic philosophical trends.

In a previous chapter Venuti discussed the fact that, unfortunately, so little foreign literature is translated into English. The seventh chapter, “Bestseller” (pp. 124-158) addresses another important factor for the marginalization of translation – the economic element, revealing how rare the foreign bestsellers which become successful in America are. Throughout the next two subsections of the chapter – “The reception” and “Editing and translating” – the author analyzes the Italian writer (best known for “Don Camillo”) Giovanni Guareschi’s bestsellers’s success in the United States of America, during the post-war period. Venuti presents the reception that Guareschi’s translations had, analyzing processes of editing and translation that made these translations cross the linguistic and cultural boundaries, match the cultural and social American values and made them more easy to digest by the American audience: omitting 16 stories, rewriting a much briefer preface or modifying some terms that were connected to political issues of the time. The third subsection – “The highbrow seller” – focuses on the strategy of US’s publishers in investing in translations of classic bestsellers, making them available for a popular aesthetic.

The final chapter, “Globalization”, consists of four sections which offer details about the situation of translation in different countries of the world, comparing these situations, offering some precise UNESCO statistics regarding the publishing industry. The author dedicates a significant part of this chapter to Chinese literature and its development.

Finally, the last three sections of the book are “Acknowledgments”, “Bibliography” and “Index”. In the first of these three sections, the author expresses his gratitude for all those who invited him to speak at conferences, helping him to start writing the book, for those who helped him with research and offered him valuable materials for his own research.

Lawrence Venuti’s book is a great contribution to the field of translation, a very compact volume that covers many of the important issues regarding this field of study. The scandals to which Venuti refers are represented by a series of factors which put translation at the margins of literary studies and make the translator appear as a culturally and socially isolated person, who actually has a crucial role in rewriting an original text so that an author could have the opportunity to have his work known by a foreign audience.

One of these factors is represented by the copyright law that encourages an imbalance in translation (there are few foreign literary works translated into English, while very numerous texts are translated from English), that gives almost no financial right to the translator. As for a solution which focuses on the translator as a beneficiary of the copyright law, Venuti suggests a limited time for the author’s copyright, after which the first translator of that work should have exclusive translation copyright, as long as the translation remains in print.

A great advantage of this book for those who are interested in translations is represented by the rich amount of precise statistics, historical data, the analysis of important contributions to the domain of translation made by notable linguists. For example, Venuti discusses the importance of Toury’s activity, who manifested his wish for translation to be a legitimate discipline, studied in academic institutions, having an absolutely necessary descriptive branch. Moreover, the author explains important concepts of translation such as Keith Harvey’s concept of generalized compensation (i.e. replacing the loss of a feature in the foreign text with a similar feature in the domestic text), the several methods that were used by French author Pierre Louÿs in his pseudotranslations in order to deceive the scholars and prove his point that their prejudices on translations (which suggested that the historical truth represented a verification of authorial originality) were just superficial.

Many examples from various pieces of literary translation appear in almost every chapter of the book. In my opinion, the

complex support that is constituted by the translations from different languages manages to explain the complexity of the processes of translation and the crucial importance of a translator's work. Among these examples, the author reveals some fascinating information that determines us to become aware of all the choices a translator must make in order to match the cultural values of the target audience reading in that translated language. For example, Venuti writes that in the English translation of Umberto Eco's *The Name of the Rose* twelve pages of the original book were omitted, a choice that can influence the reading of the book. The author does not agree with the strategies that are often applied by publishers, especially by the American ones: he examines the Japanese literature translated into English, concluding that the American publisher created a canon based on a very unrepresentative, but well-defined stereotype, that made the American audience regard the Japanese literary style as "an elusive, misty, inconclusive style"; that happened because of the publishers' choice to public the translations of only few Japanese writers (Kawabata, Mishima or Tanizaki) – a situation that started to change in the last years of the 1990's, as Robb Graham observes.

The author is aware of the little interest for translating foreign languages into English, because of the little investment and the few English readers it attracts, so he sees the importance of an educational change that would focus on translations as an object of study in educational institutions. Venuti explains how this would force a rethinking of canons, discipline, courses; it would help students to be self-critical, to consider the cultural background and examine the choices made by translators, eventual differences and contrasts of the original and the translated text.

Therefore, this book represents a call for all of us to become aware of the great importance of translation, of the need for a revolution in translation studies.

References

- Pym, Anthony (1996) *Venuti's Visibility*. Target 8/2, 165-177.
Venuti, Lawrence (1995) "*The Translator's Invisibility. A History of Translation*". London and New York: Routledge.
Robb Graham (1999) "The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference-The New York Times Book Review", posted online on: 14/3/1999.