

Language, Culture and Change

No. 3 / 2022

COMMUNICATION
VS
HYBRIDIZATION



Language, Culture and Change

No. 3/2022

COMMUNICATION VS HYBRIDIZATION



Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

2022

Editorial Board

Senior editor: Professor Luminița Andrei Cocârță, PhD

Editor: Assoc. Prof. Sorina Chiper, PhD

Editor: Lecturer Ana Sanduloviciu, PhD

Editor: Lecturer Anca-Irina Cecal, PhD

Scientific Board

Prof. Moha Arouch, Ph D, Université Hassan 1er, Settat, Maroc.

Prof. Bice Della Piana, PhD, University of Salerno, Italy.

Prof. Gabriel Mursa, PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, Romania.

Prof. Dragoș Cojocaru, PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania.

Prof. Anca Colibaba, Ph. D, “GR. T. Popa” University of Medicine and Pharmacy, Iași, România.

Prof. Leonte Ivanov, PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania.

Prof. Vladimir Kairoulline, PhD, Bashkir State University, Ufa, Russia.

Prof. Mariana Nicolae, PhD, Bucharest University of Economic Studies, Romania.

Adrian Pilbeam, Director of Language Training Services, Bath, UK.

Prof. Monica Reif-Huesler, PhD, University of Konstanz, Germany.

Prof. Khalid Lahlou, Hassan II University, Casablanca, Morocco.

Assoc. Prof. Paula Rice, PhD, Norwegian University of Science and Technology

The authors are fully responsible for the content of their articles.

Autorii își asumă responsabilitatea pentru conținutul articolelor publicate.

Tehnoredactor: Florentina Crucerescu

Redactor: dr. Marius-Nicușor Grigore

ISBN print: 978-606-714-746-9

ISSN: 2734-4703

ISSN-L: 2734-4703

ISSN online: 2971-9178

Toate drepturile rezervate. Este interzisă reproducerea totală sau parțială a acestei cărți, prin orice procedeu electronic sau mecanic, fără permisiunea scrisă a Editurii Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.

© Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2022

700109 – Iași, str. Pinului, nr. 1A, tel./fax: (0232) 314947

<http://www.editura.uaic.ro> e-mail: editura@uaic.ro

Director: prof. univ. dr. Constantin Dram

TABLE OF CONTENTS

FOREWORD (Sorina CHIPER)	5
---	---

CHAPTER 1. COMMUNICATION: RESEARCH, THEORY AND PRACTICE

IS THE PURSUIT OF WELL-BEING AND HAPPINESS POSSIBLE IN ORGANIZATIONS UNDER STRESS USING THE HYBRID COMMUNICATION FORMAT? Sever AVRAM, Eric GILDER	9
HYBRIDIZATION IN EDUCATION, OPPORTUNITIES & LIMITATIONS Dr. Khalid LAHLOU	21
ANDRAGOGICAL ISSUES OF DISTANCE LEARNING: MOROCCAN CASE STUDY Saida TAYOUB, Abdelouahed JITTOU, Razane CHROQUI	31
THE <i>TECPC</i> PROJECT: A POSSIBLE SOLUTION TO COUNTER THE RISKS OF DIGITAL COMMUNICATION Irina GHEORGHIU, Ramona CÎRȘMARI, Daniela LUPULEASA, Claudia Elena DINU, Ovidiu URSA, Anais COLIBABA	49
COMUNICACIÓN INTRAPERSONAL, INTERCULTURAL Y PURA HIBRIDACIÓN EN <i>ASUNTOS DE UN HIDALGO DISOLUTO</i> DE HÉCTOR ABAD FACIOLINCE Lavinia IENCEANU	55
DOING BUSINESS WITH NORWEGIANS: INSIGHTS AND TIPS Cristina PLATON	63

CHAPTER 2. CULTURAL STUDIES

DESPRE CENTAURIÎ DIN <i>INFERNUL</i> LUI DANTE Dragoș COJOCARU	79
„ACEST SPAȚIU AL TUTUROR INCERTITUDINILOR”. IMAGINEA SPITALULUI ONCOLOGIC ÎN CONFESIUNILE DE CRIZĂ Emanuela ILIE	97
LIBRI MULTIMEDIALMENTE IBRIDATI Corina-Gabriela BĂDELIȚĂ	115
Hibridizare, asimilare, rescriere: note despre sonet în Spania Secolului de aur Simona LEONTI	127
ASPECTE ALE VIEȚII BISERICEȘTI ÎN TIMPUL SF. ÎMPĂRAT CONSTANTIN CEL MARE, CEL „ÎNTOCMAI CU APOSTOLII” Pr. Daniel NIȚĂ-DANIELESCU	133

ROMANUL CRIMINAL ÎN LITERATURA ROMÂNĂ A SECOLULUI AL XIX-LEA.
PANAIT MACRI ȘI ILIE IGHEL-DELEANU - O IMIXTIUNE DE ELEMENTE LITERARE
ȘI PARALITERARE

Manuela-Gabriela TICAN (URSU) 143

CHAPTER 3. TEACHING, APPLIED LINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES

REFORMA SISTEMULUI DE EDUCAȚIE ÎN AFGANISTAN. HIBRIDIZARE
IDEOLOGICĂ ȘI IMPACT INSTITUȚIONAL

Mircea PLATON 157

SUBTITRAREA – ÎNCRUCIȘAREA DINTRE TRADUCERE ȘI INTERPRETARE. STUDIU
DE CAZ: *DE CE EU?* ÎN LIMBA SPANIOLĂ

Alin Titi CĂLIN 199

Elemente de discurs religios în traducerile românești ale *Infernului* dantesc

Cristian UNGUREANU 207

Calderón de la Barca: Iluzia și deziluzia redată în traducerea lui Sorin Mărculescu

Sorina-Crina GHIȚĂ 213

CURRENT APPROACHES AND METHODS OF TEACHING ENGLISH

Laura-Rebeca STIEIGELBAUER, Monica ȘERBAN 221

ROMANIAN VOCABULARY LEVELS TEST: THEORETICAL PREMISES
AND NEW PROSPECTS

Arina CHIRILĂ 235

HUMANIZING THE FOREIGN LANGUAGE COURSE: NEW TEACHING METHODS
FOR MEDICAL STUDENTS

Laura Ioana LEON 243

TRENDS IN THE LANGUAGE INDUSTRIES IN THE 21ST CENTURY

Sorina CHIPER 249

FOREWORD

As we are readjusting to the “new normal” of the post-COVID times, it is worth pondering on the new experiences, modes of engagement, manner of work and study, and cultural changes that we have been exposed to. Prominent among them is the multiplication of hybrid forms of communication. Hybridization seems to become an all-comprizing phenomenon, from means of transportation to types of paints and materials used in constructions, from modes of teaching and learning to ways of working in companies, from plants and animals to cameras, or human-animal hybrids, and so on.

The current issue of the *Language, Culture and Change* journal provides an interdisciplinary approach to hybridization in education, on the labour market, in literature, applied linguistics or in the broader field of translation as a social practice. The first section, *Communication: Research, Theory and Practice*, provides insights into the Moroccan experience in education over the period of the pandemic. Dr. Khalid Lahlou’s article discusses the (re)thinking and arguably (re)invention of new teaching methods, approaches and strategies designed to meet the urgent needs of learners in the context of the pandemic. In a similar vein but relying on quantitative methods, Drs Tayub, Jittou and Chroqui tackle andragogical issues of distance learning for future Moroccan engineers, analyzing the impact of online teaching on student motivation, commitment, and interaction, and concluding that students do not progress in distance learning situations due to their deprivation of social interaction in the learning process. Another important aspect of online education is offensive behaviour online, and the EuroEd team of experts present their new project (TECPC - Together Everyone Can Prevent Cyberbullying) that aims to prevent, identify and intervene in case of cyberbullying among children and teens. The issue of communication takes new valences when the site of investigation is literature (as in the case of Lavinia Ienceanu’s article) or business (as in the case of Cristina Platon’s recommendations of how to do business with Norwegians).

The second chapter, *Cultural Studies*, plunges the reader into Dante’s *Inferno*, via a contrastive analysis of Romanian translations (from 1883 to 2021) of some passages in which protagonists are the centaurs. Emanuela Ilie’s article draws on cancer confessions and analyzes the image of the oncological hospital – “the space of all uncertainties”. Corina-Gabriela Bădeliță then takes us to another new “space” – that of hybrid books (texts combined with multimedia insertions), while with the articles by Rev. Daniel Niță Danielescu, Simona Leonti and Manuela Gabriela Tican, we travel back in time to the age of the

holy emperor Constantine the Great, to 16th and 17th century Spain and to 19th century Romania.

Finally, the chapter dedicated to *Teaching, Applied Linguistics and Translation Studies* covers a wide range of topics, from the ideological hybridization and institutional impact of educational reforms in Afghanistan (Mircea Platon) and challenges posed by subtitling (Alin Titi Călin) to elements of religious discourse in Dante's *Inferno* translations into Romanian (Cristian Ungureanu), illusion and disillusionment in Sorin Mărculescu's translation of Calderon de la Barca (Sorina Crina Ghiață), current approaches and methods of teaching English (Laura Rebeca Stieigelbauer and Monica Șerban), including to medical students (Laura Leon), vocabulary level tests for learners of Romanian and the current landscape of the language industries (Sorina Chiper).

We can only hope that the collection of articles published in the current issue of our journal will be thought-provoking and inspiring for its readers.

Sorina Chiper

CHAPTER 1

COMMUNICATION: RESEARCH, THEORY AND PRACTICE

IS THE PURSUIT OF WELL-BEING AND HAPPINESS POSSIBLE IN ORGANIZATIONS UNDER STRESS USING THE HYBRID COMMUNICATION FORMAT?

Sever AVRAM, Eric GILDER*

Abstract

Noting the emergence and increasing appeal to the hybrid office communication format, specifically in the case of inter-communication within networks and large organizations, this article examines ways to structure this type of intercommunication. Firstly, it refers to the achievement of well-being, especially of the group. Their well-beingness is defined according to a multi-faced approach, for both participants/ interlocutors and decision makers. Secondly, it specifies criteria for achieving a state of “collective happiness”, mainly defined as eudaimonia, centered, according to Aristotle, on fulfillment, referring to the pursuit of Virtue and of Meaning, in all aspects of “after the virtue” post-modern life, accomplished through the dialogical/inter-communication process.

Key words: hybridity, well-beingness, adaptation, collective happiness, communication.

Introduction

Taking into consideration the emergence and increasing appeal to the hybrid office communication format, specifically in the case of inter-communication within networks and large organizations, with multiple branches in different locations, we aim to examine ways to structure this type of intercommunication, especially the internal one, but also other related organizational partners. This approach focuses on the relationship between two constants/ instances. Firstly, connecting to the aspiration to achieve well-being, especially the group mental health one. The well-beingness is here defined according to a multi-faced approach, able to support both participants/interlocutors, as well as the involved decision-makers. Secondly, searching for a state of “collective happiness”, mainly defined as *eudaimonia*, which is centered, according to Aristotle, upon fulfillment, referring to the pursuit of the Virtue (in a post-modernist” after the virtue” world, following Alasdair MacIntyre) and of the Meaning, in all aspects of life, through the dialogue/inter-communication process, as shown below:

* Assoc. Prof., EUROLINK House of Europe, Bucharest; Prof. Dr. Habil., Papua New Guinea University of Technology, severavram@gmail.com.



Figure 1. Created by Avram, S. 2021, incorporating thematic areas I, II, III, & IV

When we discuss intra/inter-personal communication, internal communication, well-being and collective happiness, we also consider digital transformation, sustainable development, pragmatic objectives and team expectations. We can notice an increasing role and significance of dialogue and of intra/inter-human communication. The new communication tools are important, but different from achieving actual communication between human beings.

Taking mainly into consideration these determinants as benchmarks, the intra/inter/organizational communication process is placed under the conditions imposed by the pandemic or by another similar situation of serious global crisis. This implies that the exploration of the ways and advantages or benefits of the new emerging formats of communication/presentation takes place in the context of combating the harmful consequences of social anxiety in extension, due to the pandemic. At the same time, there is a special concentration on Common Good, by maintaining communication and the general orientation in the light of a happiness defined as both an individual and collective phenomenon.¹

1. State of the Art: evolution of and adapting roots within the communication process and updating modalities

Under current pandemic conditions, the Intra-Communication Process logically implies new ways and forms of internal organizational commu-

¹ According to scholars such as Cameron [2008] Wallace [2014], Velasquez, *et al.* [2018], Galston [2013], cf. theme IV, “On the relationship between Common Good and Communication”.

nication and appropriate formats. The key challenge is related to the need to combat the harmful consequences of social or collective anxiety. Inquiring on the ethical foundations of the intercommunication process or its so-called “pre-requisites” remains largely equally important in hybrid intercommunication, respectively, ethical values such as: calm, patience, fairness, integrity, empathy etc., could not suddenly disappear or be neglected in the new circumstances. It is articulated in a more technical, stricter system, but which also allows a flexibility that brings added value to the deepening of certain solutions according to the results of the communications process or of the concerned debate. The major drawback that some observe or foresee refers to the fact that we can face less ease and openness to improvisation, to ingenuity or innovation that would result from the physical presence or, on the contrary, only online presence of the interlocutors. Therefore, the compensation techniques of this drawback should be further studied and deepened. This would be in the interest of avoiding formalism or over-technicalization. That is why the subsequent interaction in various ways between the participants, can bring additions or even enlightenment regarding the synthesized results collected as a result of the intercommunication process.

2. The place of hybridization within the intra-communication process

Following comparative studies to date, *hybrid communication*, for example, deployed on the occasion of a public event, would be more appropriate for much wider audiences. In such conditions, the wellbeing would be expressed through the fact that those involved within such a process, using the hybrid format, could much better value the networking opportunities and can benefit from a larger audience from the remote one. The latter audience could express their own issues and comments through an extended networking, which would become more profitable as a whole. There are more complicated technical conditions that must be provided from the IT-hardware point of view with the goal to achieve and manage a hybrid event. Beyond that, it is clear that this new type of communication has all the chances to be adopted and multiplied to some extent even after the end of the pandemic. In terms of relating to similar contents, their new form to be communicated should be most emphasized. This is due to the fact that in this way we could generate *more authentic chemistry states* that can temporarily tighten it up as the communication process unfolds. Also based on this, we can increase the engagement of the virtual audience on topics to be addressed.

3. Theoretical Grounding

In a recent work², the authors discussed the analysis of baseline Sustainable Development Goals (SDGs) via a dynamic wheel/triangulation model developed by Gilder, “which combines the social organizers of Boulding (1970; 1978) to the revolutionary metamorphoses of Currier (2015)”. These base interactions are:

GOAL 1: No Poverty

GOAL 2: Zero Hunger

GOAL 3: Good Health and Well-being

These SDGs mark the provision of the bare essentials of life, without which achieving the other SDGs is impossible. As Boulding noted, threat, integration and exchange are the three social behaviours that serve to organize societies at whatever level of development they might be. SDG 1 is placed at the integration point, because “poverty” can take many forms, physical/psychological, social and spiritual. SDG 2 is placed at the threat end of the triangle, because being without food and water (“hunger”) is an immediate threat to anyone’s existence. SDG 3 is placed at the exchange end of the triangle because achieving “good health and well-being” requires the active participation of each person (e.g., the personal exchange of bad health behaviours for good ones) to be achievable, alongside any social structural fostering supports provided. (Avram & Gilder, pp. 83-84)

They continue:

The achievement of a Sustainable Society (Sus Soc) is placed, in our model, at the centre of a dynamic spinning wheel, with the revolutions of Currier being the spokes. Obviously, what would count as a sustainable society would differ with each epoch of development, and the admixture of threats, integrations, and exchange would likewise vary in each. (Avram & Gilder, 2012, pp. 83-84).

Turning to a discussion of the first-level model, Avram & Gilder (2021) state:

Considering the wide range of the above-mentioned SDGs, the authors posit we can come to understand the august challenges of implementation better if we can see clearly how they can be placed with extant social forces, or organizers, in the words of Boulding. As Gilder and Pal note³, in his *A Primer*

² Avram & Gilder (2021). Analogue humans facing increasing threats in a digital mass global future: Modelling policy exchange responses in the EU space to achieve sustainable integrative development, *Romanian Review of Political Sciences & International Relations* 18 (2): 69-87.

³ Gilder, E. & Pal, D.K. (2015). Climate change – Probable Socio-Economic Systems (SES) implications and impacts in the Anthropocene epoch, *International Conference Knowledge-Based Organization*, Vol. XXI, No 2 (pp. 308-17; 317, fn 16).

on *Social Dynamics: History as Dialectics and Development*⁴, Boulding introduced his “Threat/Integrity/Exchange [’] schema, which argues that human behaviour is structured by concerns of harm (threat), concerns of tribe/family/friend relations (Integrity) and concerns of individuals seeking to ‘rationally’ optimise profits and lower costs (exchange). In Boulding’s view, only a balanced vision of combined human motivation, tilted towards Integrity [integration], is ecologically sustainable”⁵.

Then, we note the eight developmental “metamorphoses”, posited by Currier (2015),⁶ which, he states, “One by one, each of these technologies has initiated a major transformation, or metamorphosis, in human life and society” (p. ix). They are: A. Spears and [digging] Sticks, B. Fire; C. Clothing and Shelter, D. Symbolic Communication, E. Agriculture, F. Interaction, G. Precision Machinery; and, H. Digital Information. Each one of these technology/metamorphoses, he argues, has “revolutionized the structure of our bodies, expanded the capabilities of our minds, and given birth to human societies of unparalleled size and power”⁷ (p. 82).

We ground the model upon the three baseline SDGs noted before (Avram & Gilder, 2021, p. 83):

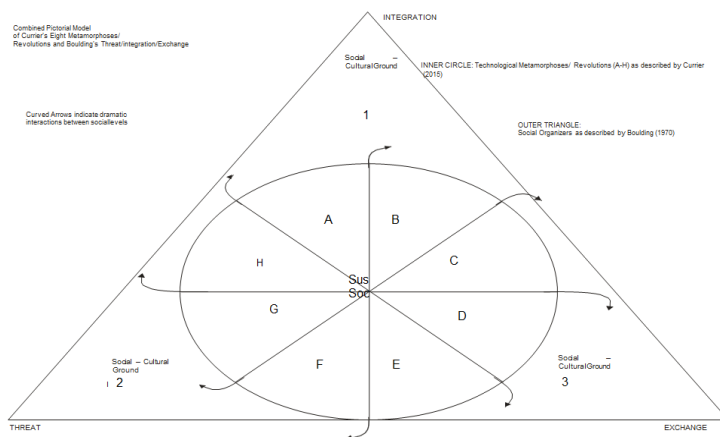


Figure 2. Grounding Base-line SDGs (adapted from Gilder, 2003)⁸

⁴ Boulding, K. (1970). *A primer on social dynamics: History as dialectics and development*. New York: Free Press. (Later expanded and modified in his later 1978 book, *Ecodynamics. A new theory of societal evolution*. Beverly Hills: Sage Publications).

⁵ Gilder & Pal (2015), p. 317. The quote was slightly edited, for simplification.

⁶ Currier, R. (2015). *Unbound: How eight technologies made us human, transformed society, and brought our world to the brink*. New York: Arcade.

⁷ Currier (2015), pp. ix-x.

⁸ Gilder, E. (2003). *Understanding the symbolic order of myths: Applying a dramatic structural-image model for analyzing the social function of wondertales*.

The conceptual domain of the phenomena described in this paper is located on the media/public/culture information technology domain of the “Modified Quintuple Helix Functions Model of Carayannis” (2012, p. 7)⁹, as elaborated in Avram and Gilder (2021, p. 84), which ties knowledge creation into an integrated 17 organic model, incorporating the 17 Sustainable Development Goals (SDGs).

4. The place of hybridization within the organizational inter-communication process

Our research envisages the strengths and common organizational benefits (i.e., advantages) of using the hybrid format in inter-communication sessions, especially involving adult and responsible participants, in view of obtaining, as *key-benefit*, a pragmatic and profitable productivity of the organization and of the communications team. This relates also to the introduction and adopting of increased innovative elements, taking into account the challenges and expectations of the two audiences in the process (in person or live and remote). The *disadvantages* arising from the viability and coherence of inter-communication from the perspective of the novelty of the included mix of means and techniques are examined, especially during the sessions aimed at developing the organization and obtaining self-contentment and a larger team comfort. Beyond these disadvantages, we should focus on a better understanding of the new positioning of the communication process in the inherent conditions of the transformations produced due to the digitalization and of the intervention of artificial intelligence applications, increasingly present and pressing in that context. The final focus should be on the capitalisation of the emotional intelligence of interlocuteurs; the increased role of the mentors as moderators, and the improvement of the rhythm and interactions between participants.

5. Targeting humane purposes in a changed collective communication landscape

From the point of view of the envisaged commitment or its stimulation, certain *recommendations* are considered. They generally refer, for example, to the way in which the *preliminary surveys* are coordinated. Also, they refer to the result of obtaining greater involvement through questions and answers from the audience, which can be attached to a screen accessible to all. From the

Visions and revisions: Festschrift for Dumitru Ciocoi-Pop. Sibiu [RO]: “Lucian Blaga” University Press of Sibiu (pp. 113-122).

⁹ Carayannis, E. G., Barth, T.D. & Campbell, D. F. J. (2012). The quintuple helix innovation model: Global warming as a challenge and driver for innovation, *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-12, <https://innovation-entrepreneurship.springeropen.com/track/pdf/10.1186/2192-5372-1-2.pdf>, 14 April 2021.

point of view of *networking*, this specific capability can also be maintained, after the ending of plenary debates, considering that it can be completed through interpersonal communication between the participants. At the same time, the *collecting of key-data* could be supported in view of simultaneously strengthening various components: engagement, networking and lead generation. Following the analysis of the data collected, the provided results may be the basis for useful statistics after the end of such meetings or conferences.

Within the type of organizational inter-communication, it is relevant to formulate a comparison between adults and within the one used at the level of the *educational process between children / adolescents and their teachers*. It results that in any of these two mentioned target-groups, the main pursued goal/success would be worth to be connected to the maintaining of diversity, social inclusion, but also of the desired cohesion taking place in critical circumstances. This could be relevant, not only in the condition of well-beingness becoming part of GDP¹⁰, but also in the special conditions caused by the pandemic. In the case of prolonged remote work style, already seen as a global trend, the hybrid format could become, *sui generis* a counter-balance of the special requirements in which organizational communication is to be articulated from now on. (As concerns adults, it is obvious that the inconveniences are less numerous and easier to compensate for, but in the case especially of children and adolescents the hybrid format only partially manages to integrate the psycho-emotional components that increase the integrability and selective innovation of inter-communication processes.)

6. Ongoing technological transformations and the human capacity for adaptation

Despite the difficulties to assess the results of the recent technological transformations, observers emphasised that the capacity for adaptation and envisaged innovation will depend more on the design and practice of hybrid communication. In this context, despite the acceleration of the pace dictated by the new technologies, it is presumed that the aspiration towards well-beingness state and, implicitly, to human happiness will not be suspended. Such an accent is due to the need for social and security increasing support, as well as in favour of reinventing the organization, but also of the collateral social innovation aspirations, in a broader sense, and but not only of the guidance towards the much wider social causes (such as combating climate change or global social inequities, etc.). Precisely based on such tendencies, the hybrid communication can have a significant future, including from the point of view of the adequacy of communication processes in the new era, needed to be refined according to the new understanding of the well-beingness concept

¹⁰ Cf. Wallace, 2014

and of the inspiration generated by the critical thinking, self-autonomy and “collective happiness”.

When approaching the issue of audience/targets and technological effects of hybridization, it is important to better understand the new positioning of the entire internal communication process in the framework of digitalisation, artificial intelligence, and collateral technological effects. In a case study that we conducted, in a pupil’s target groups, we noticed more team games, competitions, polls, and homework for educational purposes. In the adult groups, we noticed effectiveness, power of argumentation, persuasion, identifying pragmatic solution (brainstorming), supporting the feeling of belonging to a concerned community.

With well-beingness becoming part of GDP (NDP Steering Committee and Secretariat, Royal Government of Bhutan, 2013), and the newly emerging hybrid format of communication, there is a need for increasing social and security support in favor of reinventing a strong and empathic organization, and supporting social innovation aspirations (for example: various a counter-balance to be articulated from now on. This is a major concern on keeping social causes).

Instead of conclusions, some hopes of progress

In the case of the hybrid communication format, it can no longer be a question of a valorization of some exploratory dimensions taking place in the open air. This means that spontaneity elements of an expected “brainstorming”, as the platonic model, can no longer be invoked. Likewise, if we dare to make a comparison with the type of education or communication proposed by the anachoretic educational model of Constantin Noica¹¹, it is obvious that in the hybrid format the component of emotional interaction is largely lost and almost completely detached from the context of the initial inter-communication. In business, however, the hybrid format seems much more convenient than education, even for the wellbeingness of the teams. After a relatively shorter or longer period of adaptation, the part of artificiality or of alienation that technology would induce in the first instance is compensated by the effectiveness and the capacity of interaction between the two types of

¹¹ Cf. Pohoățã, G. (2010). Constantin Noica or about a possible paideutic model in the Romanian culture, *Euromentor Journal* 1 (3) (September): 1-9. The motto of the article sums Noica’s educational goal, i.e., “I would like that in the Romanian school to be taught two great things: a free way of thinking and a particular mentality” (p. 1). Pohoățã states, “In Noica’s opinion, the spirit can be nurtured only through culture, which means through books and systematic work inside their space. The cultural creation was shortened to writing, and writing to philosophy, since, Hegelian, the idea is obtained through tautology from the labour on the idea. There is no other way to be rescued from history and to obtain personal salvation” (p. 2).

communication. The concept of happiness management would be related to a rather small extent to the basics of team wellbeingness, as we defined them, including team resilience and the impact of this concept on other components such as: critical thinking, self-autonomy of individuals and certain aspects of collective happiness. This could be relevant, not only in the condition of wellbeingness becoming part of GDP (cf. Wallace, 2014), but also in the special conditions caused by the pandemic. In the case of prolonged remote work style, already seen as a global trend, the hybrid format could become a sui generis counter-balance of the special requirements in which organizational communication is to be articulated from now on.

If it is to be already considerably oppressive, toxic regarding the dissemination of social anxiety, the pandemic context is presumed to be consistently compensated in a much difficult way by mainly hybrid intercommunication environment. This is vital for people who are already lonely, lack an empathic, emotional environment or who feel the need to express gratitude and reward, people that are fueled to achieve a degree of happiness in a professional environment, i.e., of valuing and self-worth, as well as within a certain team.

In this context, despite the acceleration of the pace dictated by the new technologies, it is presumed that the aspiration towards wellbeingness state and, implicitly, to human happiness will not be suspended. Such an accent is due to the need for social and security increasing support, as well as in favour of reinventing the organization, but also of the collateral social innovation aspirations, in a broader sense, but not only of the guidance towards the much wider social causes (such as combating climate change or global social inequities, etc.). Precisely on the basis of such tendencies, hybrid communication can have a significant future, including from the point of view of the adequacy of communication processes in the new era, needed to be refined according to the new understanding of the wellbeingness concept and of the inspiration generated by critical thinking, self-autonomy and “collective happiness”. It is still difficult to assess the results of the transformation that these technologies, widely used, will be able to bring in the future. In other words, it depends more on the human *capacity for adaptation* and to envisage innovation that those who are involved in the design and practice of communication in hybrid format can bring and inspire.

Selective reading bibliography (by thematic concepts)

I. On wellbeing

- Avram, S., Gilder, E. (2021). Analogue Humans Facing Increasing Threats in a Digital Mass Global Future: Modelling Policy Exchange Responses in the EU Space to Achieve Sustainable Integrative Development, *Romanian Review of Political Sciences & International Relations* 18 (2): 69-87.

- Effectively communicate your mental wellbeing policy. Well Place NZ. Retrieved: <https://wellplace.nz/ideas-and-advice/mental-wellbeing/effectively-communicate-your-mental-wellbeing-policy/> (12/11/2021).
- Judge, T.A. & Kammeyer-Mueller, J.D. (2011, Feb.). Happiness as a Societal Value. *Exchange. Academy of Management Perspectives* 25 (1): 30-41. Retrieved: <https://www.jstor.org/stable/23045033> (12/11/2021).
- Kitani, K. (2021, 14 June). 5 Communication Strategies to Drive Mental Health Benefit Usage. Retrieved: <https://www.benefitspro.com/2021/06/14/5-communication-strategies-to-drive-mental-health-benefit-usage/?slreturn=20211011181659> (12/11/2021).
- NDP Steering Committee and Secretariat, Royal Government of Bhutan. (2013). *Happiness: Towards a New Development Paradigm*. Report of the Kingdom of Bhutan. Retrieved: https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Studium/Studienangebot/Weiterbildung/Seminare-und-Lehrgaenge/Gross_National_Happiness/Final_report_Happiness_Towards_a_New_Development_Paradigm.pdf
- Singh, A. (2020, 28 Oct.). Communication And Mental Health: Why Is It the Key To Mental Wellness. *Calm Sage Blog*. Retrieved: <https://www.calmsage.com/why-communication-is-the-key-to-mental-wellness/> (12/11/2021).
- Wallace, C. (2014, 5 November). Beyond GDP: happiness is about more than just individuals. *The Conversation Blog*. Retrieved: <https://theconversation.com/beyond-gdp-happiness-is-about-more-than-just-individuals-33768> (12/11/2021).
- II. *On the relationship between Collective Happiness and Communication*
- Cameron, D. (2008, 4 Dec.). Happiness Is a Collective - Not Just Individual Phenomenon. *Harvard Medical School: News and Research*. Retrieved: <https://hms.harvard.edu/news/happiness-collective-not-just-individual-phenomenon> (12/11/2021).
- Carvajal, C. M. (2020, Dec. 15). 5 Tips to Boost Productivity and Happiness at Work. *Niikiis (Blog)*. Retrieved: <https://www.niikiis.com/en/5-tips-to-boost-productivity-and-happiness-at-work/> (12/11/2021).
- Manav Rachna Vidyanatariksha. Good Communication for Happiness. Retrieved: <https://manavrachna.edu.in/blog/good-communication-for-happiness/> (12/11/2021).
- Rottenberg, C. (2018, 11 Feb.). Radical happiness: moments of collective joy. *Transformation (Blog)*. Retrieved: <https://www.opendemocracy.net/en/transformation/radical-happiness-moments-of-collective-joy/> (12/11/2021).
- III. *On eudaimonia and virtue ethics*
- Eudaimonia. *Philosophy Terms*. Retrieved: <https://philosophyterms.com/eudaimonia/> (12/11/2021).
- Moore, C. (2021, 10 July). What is Eudaimonia? Aristotle and Eudaimonic Well-Being. *Positive Psychology*. Retrieved: <https://positivepsychology.com/eudaimonia/> (12/11/2021).
- Virtue Ethics. (2016, 8 Dec.). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved: <https://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/#EudaVirtEthi> (12/11/2021).

IV. *On the relationship between Common Good and Communication*

- CAPSIM. (2018, 12 June). Five Ways to Shape Ethical Decisions: Common Good Approach. Retrieved: <https://www.capsim.com/blog/five-ways-shape-ethical-decisions-common-good-approach> (12/11/2021).
- Kraus, M. Common Good. Retrieved: <https://www.learningtogive.org/resources/common-good> (12/11/2021).
- Galston, W. A. (2013). The Common Good: Theoretical Content, Practical Utility. *Daedalus*. (Spring: pp. 9-14). Retrieved: https://www.amacad.org/sites/default/files/daedalus/downloads/Sp2013_American-Democracy-and-the-Common-Good.pdf (12/11/2021).
- Velasquez, M., Andre, C. Shanks, T. & Meyer, M. J. (2018, Aug.). The Common Good. Markkula Center for Applied Ethics. Retrieved: <https://www.scu.edu/ethics/ethics-resources/ethical-decision-making/the-common-good/> (12/11/2021).

V. *On Hybrid Internal Communication*

- Boyarsky, K. (2021, 1 July). Hybrid Communication. Owl Labs. Retrieved: <https://resources.owlabs.com/blog/hybrid-communication> (12/11/2021).
- Froehlich, I. (2021, 14 September). Building A Culture of Connection in a Hybrid Work World. *Forbes*. Retrieved: <https://www.forbes.com/sites/forbescommunicationscouncil/2021/09/14/building-a-culture-of-connection-in-a-hybrid-work-world/> (12/11/2021).
- Gershman, S. & Ringel, R. (2021, 5 May). How to Nail a Hybrid Presentation. *Harvard Business Review* (online). Retrieved: <https://hbr.org/2021/05/how-to-nail-a-hybrid-presentation> (12/11/2021).
- Horsley, O. (2021, 6 Sept.). Supporting the switch to hybrid working with internal communications. *Interact*. Retrieved: <https://www.interactsoftware.com/blog/supporting-the-switch-to-hybrid-working/> (12/11/2021).
- How the Hybrid Workplace will Affect Internal Communication. Retrieved: <https://www.visix.com/resources/blog/how-the-hybrid-workplace-will-affect-internal-communication/> (12/11/2021).
- McCabe, S. (2021, 3 May). How to Adapt Your Internal Comms Efforts to the Hybrid Workplace. Retrieved: <https://www.reach.team/blog/how-to-adapt-your-internal-comms-efforts-to-the-hybrid-workplace/> (12/11/2021).
- Waugh, B. (2021, 21 July). What are Hybrid Meetings and How to Maximise Engagement. Retrieved: <https://www.vevox.com/blog/what-are-hybrid-meetings-and-how-to-maximise-engagement> (12/11/2021).
- Workday Staff Writers (2021, 6 August). 5 Tips for Communicating Successfully in a Hybrid Workplace. *Workaday Blog*. Retrieved: <https://peakon.com/blog/future-work/hybrid-work-communication/> (12/11/2021).

HYBRIDIZATION IN EDUCATION, OPPORTUNITIES & LIMITATIONS

Dr. Khalid LAHLOU*

Abstract

The pandemic that broke out two years ago has had its impact on many fields. Education is no exception. In this respect, each and every country in the world has been obliged to get adapted to the newly emerging situation. My article discusses the extent to which the pandemic has driven specialists in education to (re)think, and even(re)invent, new teaching methods, approaches and strategies to meet the urgent needs of learners. In this context, the notion of hybridization imposes itself as one- but by no means the only-viable option. The article also discusses some of the limitations that this learning method may encounter from both the learners' and parents' perspective.

Key words: pandemic, teaching methods, hybridization, limitations, perspectives

Introduction

Undoubtedly, in its early stages, the pandemic, universally known as Covid 19, disordered, disfigured, impacted and even transformed the globe in more than one way. In fact, its influence has had its effects on many a field, one of which is education. Not surprisingly enough, in the very beginning, no one was fully well-prepared to meet that challenge resulting in the lockdown accelerated by the pandemic. As a consequence, the move to online platforms, being one amongst the most viable options, has proven its efficiency. The questions that should be raised here are the following:

- To what extent has the pandemic driven specialists in education to (re)think, and even(re)invent, new teaching methods, approaches and strategies to meet the urgent needs of learners?
- What are the limitations of these “new” learning methods and strategies?
- How do learners and parents view online platforms?

The aim of this article, then, is to examine – and discuss – the above-mentioned questions. To this end, the paper will be divided into some parts, each of which will try to shed light on the different issues related to the topic under analysis: hybridization in education, opportunities and limitations. The article will be concluded by putting forward some recommendations. Yet before digging deeper into the subject, let us shed some light on online activities in their early beginning.

* Hassan II University, Ben M'Sik – Casablanca, khalid.lahlou61@yahoo.com.

Brief historical foundations

Important to note is that online undertakings as pedagogical tools are not as new a development as some – or many – of us may imagine. According to Abrahamse, A., Johnson, M., Levinson, N., Medsker, L., Pearce, J. M., Quiroga, C., & Scipione, R. (2014)

Educators and others have sought to use information technology to link young people in classrooms around the world since at least the late 1980s. Accompanying these classroom efforts were research projects, often designed and implemented by the educators implementing the exchange. The body of research focused on virtual exchange will only continue to grow as adoption and use of this practice becomes more widespread. Few resources describe this research landscape holistically, so practitioners and scholars can be isolated from other research and findings. Virtual exchange has the potential to become a part of all educational institutions, but understanding what is known and what questions still need to be answered about this practice is an important step toward wider adoption.¹

What one can visibly infer from the above-quoted citation is that virtual and online exchanges are not something new. On the contrary, they date back to the 80's where information technology was used as convenient tutorial utensils to connect – though to a lesser extent – students worldwide. The Covid 19 pandemic has accelerated the process where online learning has proven appreciated and operative. Put simply, online education is not a new issue. COVID-19 pandemic has been a driving force for embracing online learning in education in general (Chan, Bista, & Allen, 2021). This leads us to the core question: to what scope has the pandemic driven experts in education to (re)think, and even(re)invent, new teaching devices, approaches and strategies to meet the imperative needs of learners?

The use of the Net as a crossing point between learners and tutors

Needless to reiterate that in 2019, the eruption of the Corona pandemic distressed, and even shocked, the whole globe. The pandemic has driven universities and institutes to move from face-to-face classes to distant education. This has put a wide-range of learners in the obligation to embrace that shift. This change could not have been possible without education specialists (re) thinking and (re)inventing new educational methods to face the newly emerging situation. The Net has been the base upon which their educational (re)innovation has been built. The same experts have put forward, not without efforts, detailed – and pioneering – procedures whose main goal is

¹ *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 140-159. doi: 10.1177/1028315314540474

to offer impartial and wide-ranging admittance to online educational materials, guaranteeing thus that key-related schooling requirements are being met.

According to the OECD **“Strength through Diversity”** project framework (2020), which has laid the stress on the insertion of students – being in a weak social position – within the digital paradigm, educational specialists argue that

While the most vulnerable students might not have access to digital learning resources, some governments and civil society organizations have to provide these students with computers or tablets as well as internet access, or they – better still – have to organize teaching through television, phones or radio.²

Underlying the above-cited statement is the fact – or the assumption, that the role civil societies have played in enhancing the use of technology for the less fortunate categories of population should not be underestimated. Worth-noting is that such actions have provided an enormous help for such categories to pursue their schooling in such difficult sanitary conditions.

Equally important to note is that though governments and civil societies have joined forces to maintain learning programs during the pandemic, still some challenges have emerged and the need to overcome them has imposed itself in several ways.

Key limitations of the “new” learning methods and strategies

It is taken as axiomatic by a large number of people that the “new” learning methods and strategies levied by the Pandemic could be applicable for each and every learner. This mindset has proven its fallacy. Actually, there are some learners that are different from the “normal” ones as they have some specific needs. In the ensuing lines, we will try to shed some light on this category and present some remedial solutions.

According to Al Lily et al., (2020), learners with specific needs are inept to get acclimatized with online classes as they may have trouble to successfully engage in e-learning. More than that, such a category – oftentimes – shows its disinclination to have teachers get their attention - while delivering online classes – on a systematic core. In this respect, Buchnat & Wojciechowska (2020) have tried to explain such an attitude by indicating that this type of students may be highly contingent to “established study relationships and may experience severe anxiety as a result of its disruption.”³

Worth-noting, in this context, that a good number of students coming from a poor background lack the necessary tools of education that can only be tangibly accessible at school. In this regard, under such distance educational conditions imposed by the pandemic, it may be extremely hard, if not

² <https://oecdeditoday.com>

³ Buchnat&Wojciechowska (2020)

unmanageable, to work for a set of goals that unavoidably presupposes, and even compellingly requires, an uninterrupted and close collaboration.

In presenting their respective arguments about the topic under analysis, Agoratus, (2020) and Bakkaloglu & Ergin, (2020), agree – though in different terms – that Covid-19 Pandemic has made the interaction and relationship between teachers, parents and students tremendously restricted.⁴ Put simply, there are some learners who find it next to impossible to follow courses if they are removed, and alienated, from their “classical” learning physical environment. This surely would pose several issues for the tripartite components: students, teachers and, of course, parents – bearing in mind that online classes can by no means be conducted without adequate electronic tools! Ironically, the situation may get even worse when the equipment is obtainable for teachers but unavailable for learners.

Interesting to mention, in this context, that some parents may, partly or wholly, have a share of responsibility regarding the utilization of online learning as a substitute for face-to-face schooling. It is true that some learners are not fully engaged in distant classes due to the fact that either they do not have access to the Net or simply because they lack the electronic gadgets necessary for that learning process. However, in some instances, even parents consciously or / and unconsciously strongly oppose, and categorically reject, the online learning strategies, powerfully considering that such online schooling is useless, meaningless and even worthless for their children. Such parents build their judgment on the assumption, and firm belief, that “through face-to-face communication, students [may] develop social skills that can be achieved through emotional connection, eye contact, physical touch, empathy, and collaborative learning.”⁵

Some studies (Bakkaloglu, H., & Ergin, E. (2020)) have also shown that, in some few cases, teachers could be held responsible for not technically delivering online classes in an appropriate way, and consequently fail to meet the learners’ expectations. This may be noticed when, at times, teachers’ lap and / or desk tops or, worse still, their smartphones work with flaws, making thus the learning process quite malfunctioning. Other defects may be embodied in the quality of the image and sound while giving distance classes. This does by no means mean that only parents and teachers are to blame.

As a matter of fact, learners’ responsibility *vis-à-vis* the online learning process is considerable and should not be neglected. We are told that “excessive use of gadgets negatively affects the physical and psychological condition and development of children.”⁶ This can clearly be noticed *via* their attitudes

⁴ Agoratus, (2020) and Bakkaloglu & Ergin, (2020)

⁵ Sigirtmac, A.D. (2020).

⁶ Boulton, H. (2008). *Managing e-learning: What are the real implications for schools?*

related to e-learning. For most of them, smartphones and laptops, being the necessary paraphernalia to achieve online learning, are seen only as tools meant for amusement, pleasure and entertainment. They consequently find it hard to use them to acquire knowledge and assimilate lessons as they get worn-out, and even exasperated, easily and quickly. As if that were not bad enough, such a category of learners does not stand the idea of being “locked” at home all day long facing their laptops and engaging in online and virtual educational activities. Here the role of parents in encouraging their kids to perceive online learning in a constructive way seems very inviting.

Parental role in enhancing the e-learning process

Nobody denies the fact that the contribution of parents in supporting online education is of paramount significance to the perpetuity of such schooling. The parents’ responsibility, as it is universally recognized, consists of, among other things, “providing food, clothing, shelter, a place to study and school material supplies” (Epstein 1987). Based on that, we can safely say that parental involvement, and heartfelt commitment, largely contribute in making their kids achieve a decent academic score and an effective learning performance. It is undeniable, then, that without satisfactory parental engagement, distance schooling would only be an illusionary enterprise! In line with that, a study, extraordinarily conducted by *Tran et al.* (2020), has shown that the more parents afford their offspring the necessary emotional, technical backing, the more their cognitive development would prosper.⁷ It follows that there exists a close relationship between parental positive commitment and virtual learning engagement amongst youthful learners. This is partly because the learners’ motivation largely – but by no means exclusively – depends on the way parents perceive their educational development. All that said, the question that remains to be asked – and then answered – is the following: what is the place of hybridization in all that? The ensuing section will try to shed some light on that issue.

Hybridization as a learning strategy encompassing online and face-to-face classes

We all know that the pandemic has made face-to-face learning quite impossible as stated earlier within these pages. This has driven educational specialists to devise new teaching and learning methods and strategies to ensure the continuity of learning amongst students confirming thus the adage saying that “necessity is the mother of invention.” One cannot admit for sure that the Pandemic is over and that we are back to the ‘old’ normal.

⁷ Tran, T., *et al.*, (2020) ‘Toward sustainable learning during school suspension’

It is true that the pandemic is not as perilous as it was a couple of years ago. However, the pandemic has made us (re)think and (re)invent other teaching and learning devices to meet the requirements of the ‘new’ normal. A panoply of amazing learning approaches has come into existence during the pandemic and I strongly believe that it would be a deadly error, and even an unforgivable deed, if we neglect them when face-to-face classes are officially resumed. Here the notion of hybridization, calling for a blend between physical classes and virtual ones, intensely imposes itself.

Key opportunities

Intentionally uniquely maintaining the physical learning environment (face-to-face) while deliberately neglecting the virtual one (online classes) may not lead to the wished-for results. As a matter of fact, adopting a combination of both strategies, i.e., face-to-face and online, would enable learners to astoundingly excel in their schooling process thereby rapidly assimilating their respective lesson, swiftly preparing their homework and speedily doing their assignments, to name but a few! This could be conducted through a well-planned schedule. Below are some carefully selected – but not exclusively limited – stages to be observed as suggested by some educational specialists:⁸

Stage 1: Preliminary knowledge. Learners are kindly invited to finish preliminary learning tasks – for instance, reading textbooks – for the forthcoming face-to-face classes.

Stage 2: Assurance Development. Once in class, learners show a sort of self-confidence during their learning process as the lessons they are exposed to have already been tackled and are roughly familiar with during the preparatory phase.

Stage 3: Group work discussion. This stage mission is to invite learners to constitute small groups, the aim of which is to share ideas, give opinions and compare results.

Stage 4: Inter-group talks. Once the three afore-mentioned stages have been successfully achieved, the task that follows hard upon is the extension of the small group arguments to a larger discussion whose primary goal is to reach an overall understanding of the topic under scrutiny.

The designated stages shown above may be held as academically rewarding if rationally implemented in an appropriate way. A good mix between physical schooling and virtual learning may enable students to take advantage of the two learning strategies and may lead them, consequently, to perceive online learning not simply as a substitute to face-to face

⁸ Shimizu I, Matsuyama Y, Duvivier R, van der Vleuten C. Contextual attributes to promote positive social interdependence in problem-based learning: a focus group study. BMC Med Educ. 2021;21(1):222.

“*apprentissage*” but rather as an undivided and full-fledged component of the learning process in general. Yet, resistance to that hybrid method can always persist as its opponents advance some limitations with regards to its enactment.

Key limitations

Everybody admits that the pandemic has immensely changed the way one looks at education. Learners have been forced to move from one method of learning entirely based on the physical contact and socialization to social distancing and online classes. The experience resulting in students spending longer hours before their laptops has shaken their belief in online learning and has negatively impacted their academic performance.

As far as educational specialists are concerned, if the negative perception of students who have experimented with online classes during the pandemic is highlighted, what would be the attitude(s) of the youngsters who have never been exposed to online-learning? For those experts, hybridization in education would not be as successful as one may imagine. This is due to a good number of reasons, and we are pointing out to only some of them below:⁹

- Youngsters expect their respective teachers to be physically available for them anytime they need them.
- The appropriate learning environment cannot be other than the school. Laptops and smartphones are gadgets essentially meant for fun rather than anything else.
- The need for youngsters to meet at school and socialize.
- A good number of teachers categorically reject the use of computer-assisted teaching. Instead, they prefer to deliver classes on-site.

Recommendations & conclusion

In the course of this paper, we have tried to shed light on some key factors that are closely related to online-learning vs on-site schooling without forgetting, in the process, to mention the notion of hybridization as a blend of the two teaching and learning methods and strategies. In the final section of this paper, we will try to put forward some recommendations related to hybridization in education before proceeding to the conclusion.

⁹ Arora, S., Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2020). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: the moderating role of coping strategy. *Interactive Technology and Smart Education*.

Recommendations

- Hybrid education can be academically motivating if learners perceive it positively.
- A proportional balance between physical classes and distance learning should be stricken.
- Youngsters' attitudes towards online classes should be illuminated and even clearly modified.
- Hybridization in education should not be perceived in a nihilistic way by both teachers and learners. It should be viewed, instead, as an indivisible constituent of the students' cognitive development.
- Flawless technical tools and equipment should be made available for both learners and teachers to ensure the continuity of a decent teaching and learning milieu.

Conclusion

The present paper has aimed to investigate how the pandemic, universally known as covid 19, has disordered, disfigured, impacted and even transformed the globe in more than one way. The paper has also highlighted how online learning has intensified some learners' stress and anxiety as a result of the high number of hours making them compelled to sit in front of their laptops. In the course of the same paper, we have tried to present some mixed attitudes regarding online learning and hybridization evoking, in the process, parental responsibility without excluding the learners' accountability. Opportunities and limitations connected to hybridization in education have also been briefly tackled. Some of the educational specialists have been evoked in order to back up some of the arguments put forward within this paper. The study has put forward, and enumerated, some recommendations that should be taken into account so that the learning process could be upgraded.

References

- K.-B. Ooi, J.-J. Hew, and V.-H. Lee, "Could the mobile and social perspectives of mobile social learning platforms motivate learners to learn continuously?" *Computers & Education*, vol. 120, pp. 127–145, 2020.
- M. Ashwin, N. P. Morris, B. Swinnerton, and M. Homer, "Influence of values on E-learning Adoption", *Computers & Education*, vol. 141, Article ID 103617, 2019.
- Adeoye, I. A., Adanikin, A. F. & Adanikin, A. (2020) 'COVID-19 and E-learning: Nigeria tertiary education system experience', *International Journal of Research and Innovation in Applied Science (IJRIAS)*, vol. 5, no. 5, pp. 28–31. Available at: <https://www.rsisinternational.org/journals/ijrias/DigitalLibrary/Vol.5andIssue5/28-31.pdf>.
- Dube, B. (2020) 'Rural online learning in the context of COVID 19 in South Africa: evoking an inclusive education approach', *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 10, no. 2, pp. 135–157. doi: 10.4471/remie.2020.5607.

Duraku, Z. H. & Hoxha, N. (2020) 'The impact of COVID-19, school closure, and social isolation on gifted students' wellbeing and attitudes toward remote (online) learning', pp. 1-28. doi: 10.13140/RG.2.2.23967.38567/1.

ANDRAGOGICAL ISSUES OF DISTANCE LEARNING: MOROCCAN CASE STUDY

Saida TAYOUB, Abdelouahed JITTOU, Razane CHROQUI*

Abstract

The pandemic has affected the ways and practices of work throughout the entire world. This change leads to the phenomenon of hybridization, which allows the continuity of economic and social activities. Hybridization touches all areas and sectors. The education sector is no exception. The aim of the current case study is to explore the andragogical issues of distance learning for future Moroccan engineers. A questionnaire was administered online to students in different Moroccan engineering schools by the end of the academic year 2020. It aims at analyzing the features and impact of the new mode of teaching "online" on the students' motivation, commitment, and interaction. The results show poor interaction between both students-students and students-professors. Furthermore, they demonstrate the poor achievement of this mode of teaching and the students' lack of satisfaction as a result of the quality or feature of this experience. Some recommendations are proposed to thwart these problems.

Key words: Distance education, hybridization, andragogical challenges, engineering students, pandemic.

Introduction

Education is not primarily aimed at preparing workers to meet the needs of the labor market. Its purpose is to train citizens who can contribute to society's development (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Currently, the development of societies is due to digitalization. Thus, at present, the systems of education and training are turning to virtual learning environments to overcome constraints of time, space, and access to resources (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). For many, the term "virtual learning environment" refers more to dynamic universes closely associated with a constructivist vision whose functioning is essentially characterized by human interaction (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Bordeleau (1994) describes computerized learning environments by recalling the educational choices they imply and their technological components. Real or virtual space-time organization implies a set of interacting elements, including people, machines, software, techniques and conditions likely to act on human activities (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). In virtual environments, human interactions play a leading role. It is not the image that dominates there, but rather the written word, which serves as a

* Hassan First University of Settat, National School of Applied Sciences, Interdisciplinary Laboratory of Applied Sciences, Morocco, chroqui.razane@uhp.ac.ma

vehicle and a privileged tool to support the knowledge's construction activities (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). The challenge is to develop the profile of an autonomous and responsible learner (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Researchers with a focus on learner creativity and personalization show that learning is viewed as a key ingredient of productivity in the 21st century (McLoughlin, 2013).

Since the appearance of the health crisis caused by the COVID-19 pandemic, a large number of countries have adopted human distancing and lockdown strategies in order to crush the disease curve and to reduce total victims of the virus (Weeden & Cornwell, 2020; Wilder-Smith et al., 2020). Numerous studies have revealed that this virus has caused significant changes in economic movement (Fernandes, 2020; Ozili & Arun, 2020) and social interaction (Murphy, 2020). As a preventive measure to protect students and teachers against the virus infection, from March 16, 2020, schools in Morocco are halted for an undetermined period of time. However, to guarantee continuity of learning activities, many efforts have been deployed by all stakeholders in the national education system. These efforts are manifested in distance teaching. As a reaction to this kind of learning, some consider it non-conducive to efficient learning. Others believe that the integration of information technology in education will be accelerated, and that distance education will sooner or later become an integral constituent of school education (Saida Tayoub et al., 2020).

The aim of the present paper is to provide ideas on the realities of distance learning during the COVID-19 pandemic in Morocco through a case study tackling the learning of Moroccan engineering students. To deal with this problematic, many research questions have been asked, specifically: are Moroccan engineering students able to build new skills in this learning process? Are they motivated and committed to the new learning mode? How essential are social and emotional factors in the distance learning process? Are they satisfied with distance learning during the confinement period? To answer these questions, in the first section, we clarify the main concepts in our case study as well as the theoretical framework related to distance learning. Then, in the second section, we explain the methodology used to answer the research questions. Afterward, in the third section, we discuss the findings of the study. And finally, we propose some recommendations to reinforce distance learning.

1. Background

The distance learning concept is not new in itself; it is well known by several theories and models. This section presents both the most important concepts (distance learning, e-learning, and andragogy) and the theoretical framework of distance learning.

1.1. Origin of the concept of distance learning

1.1.1. Distance learning: Is it a recent phenomenon?

Distance learning appeared in England in the middle of the 19th century. Distance learning is not necessary to be an online one, i.e., on the web. Distance teaching existed long before the Internet. But distance learning is increasingly taking advantage of the potential offered by network technology to the point that, for many, the two concepts merge (Basque & Baillargeon, 2013). The courses offered remotely in asynchronous mode allow students to carry out the learning approaches offered there at times that suit them, whether to consult the learning resources made available to them or to interact with the teacher or other students. Regarding the synchronous modality, it refers to courses offered at a distance but at a specific time using videoconferencing or web conferencing. The two modalities can be combined into one course (Basque & Baillargeon, 2013). The distance learning concept is not recent, and it was established according to several theories and models (Tayoub et al., 2020).

1.1.2. E-learning: Is it different from distance learning?

The research and expertise center of the University of Liege defines e-learning as "online learning focused on the development of a learner's skills and structured by interactions with the tutor and peers" (HAS, 2015). Electronic learning (e-learning or elearning) is a type of education based on computer technology as a medium of instruction in which the objective is to build transferable skills and abilities (Steen, 2008).

According to Clark and Mayer (2008), e-learning is any instruction that is delivered on a computer that has the following characteristics: includes content relevant to the learning feature; uses instructional methods such as examples or practice exercises to help learning; uses a variety of media elements to deliver the content and method and builds new knowledge and skills which are linked to improved organizational performance.

Overall, traditional learning is expensive, takes a long time, and the results can vary. E-learning offers an alternative that is faster, cheaper, and potentially better (Al-Omari & Salameh, 2012).

1.1.3. Andragogy: the art and science of adult's learning

According to Reischmann (2004), it is a scholarly approach to the learning needs of adults that has been growing in many countries. Brim & Wheeler (1966) confirm that in their learning journey, adult learners prefer more autonomy and more power. In 1984, Knowles declared that they exert more control over the learning process and that they are considered the initiators of their own learning experience (Muduli et al., 2018). The andragogical method encourages students to be more self-directed. It leads adult learners to direct their own experience of learning (Muduli et al., 2018).

According to the results of an Indian study, postgraduate business students prefer andragogy to pedagogy as a teaching method (Muduli *et al.*, 2018). In management education, learners should have an active role in constructing their knowledge. Forrest and Peterson (2006) pointed out that andragogical assumptions about self-direction and self-awareness are deeply embedded in management education. Learners contribute to the design of course evaluation criteria. Management educators believe that confident self-assessment facilitates students' awareness of their weaknesses and strengths (Muduli *et al.*, 2018).

Merriam (2001) presents a frustrating discussion regarding the emergence of andragogy. According to Knowles (1980), the difference between andragogy and pedagogy is that the first describes a pedagogical approach based on self-directed learning theory while the latter is based on teacher-directed learning theory. In other words, and as stated by Egizii in 2015, andragogy is the art and science of helping adults learn, while pedagogy is considered the art and science of helping children learn.

Andragogy is inspired by the humanist current (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). It studies the characteristics of the adult in a learning situation and determines the suitable conditions for learning (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Andragogical values agree with those of constructivism (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). In andragogy, any learning situation must allow: the establishment of a climate of egalitarian and convivial learning; taking into account the learning outcomes of the learner; a balance between the process of learning and the learner's degree of autonomy; and using teaching methods that lead to discussion (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

These principles have been developed by many authors, in particular Bohlin, Milheim & Viechnicki (1994), Verduin & Clark (1991), Brookfield (1986), Beder & Darkenwald (1982), Cross (1981), and Knowles (1990), which tend to show that when adults decide to undertake learning, they are generally motivated and determined to make the necessary efforts to learn. And this is more than what has been observed in adolescents. According to these authors, adults are also distinguished from younger learners by their desire to work independently. Moreover, they show that adults feel comfortable and do well in an environment that requires them to be responsible for their learning and work in a team (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

2. Theoretical background

The three main theories of learning are: Behaviorism, Cognitivism, and Constructivism. However, these theories have been developed when learning was not influenced by technology. Recently, to a greater extent, digital devices are used for teaching and learning purposes (Radianti *et al.*, 2020). Technology has restructured how we live, how we communicate, and how we learn.

Distance learning is based on constructivism and uses technology (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). The constructivist paradigm, the basis of virtual learning environment design, explains that interaction is a process that results in a common understanding of the world. It essentially relies on the interactions between the learner and his or her social environment (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). It is recognized that by exchanging, sharing, discussing, and comparing our ideas to those of others that we come to understand the world and give it meaning (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). These exchanges are made of cooperation and social negotiation rather than acceptance of an imposed vision (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Andersen & Ponti (2014), in their theory of “**Social Interaction in the Learning Process**”, emphasize the important role of interaction in the learning process (Andersen & Ponti, 2014). In fact, learning is participation in communities and interaction is the starting point for learning situations. Indeed, most of skills we require can be learned through participation in social practices (McLoughlin, 2013). Vygotsky (1978) declares that it is the interaction that allows the individual to progress (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

In 2004, Liaw proposed three conditions for effective learning design in an online environment. They concern interaction, learner characteristics and pedagogical structure (Tayoub et al., 2020). The online learning environment offers a group of students–students and teachers–students interactions (Tayoub et al., 2020). As stated by Maki and Maki (2007), Zhao, Lui, Lai and Tan (2005), students progress with teacher interaction.

The characteristics of the learner are manifested in motivations, attitudes, and beliefs (Saida Tayoub et al., 2020). Individual motivation has been explored by several authors: Maslow (1943), Herzberg (1959), Vroom (1964). Students are motivated by the satisfaction of their expectations in terms of assessment methods and the customization of classrooms. Vroom’s theory (1964) stipulates that the behaviors of individuals are the result of a conscious and reasoned choice. Students accept and will be motivated to learn remotely if they are convinced that distance learning will increase their performance. According to the technology acceptance model, perceived utility and simplicity of use serve as the basis for the use of technology (Chuttur, 2009; Ma & Liu, 2004). Davis (1985) affirms that individuals construct their intention to emit a behavior based on a positive effect in the face of it.

Students who are facing distance learning for the first time may not perform well in their early stages. Rogers (2003), in his theory of „diffusion of innovations”, specifies the characteristics which can facilitate or slow down the diffusion of innovation (Rogers et al., 2008). He presents five steps to adopt an innovation. The process is about: the knowledge step, where the individual is exposed to innovation; the persuasion step, which is a crucial step in the Rogers model, the individual initiates a position statement; the decision step,

the individual engages in the use and evaluation of the innovation in order to accept or reject it; the implantation step, the individual needs help and actions assistance to reduce uncertainties; and the final step is the confirmation, in which the person reinforces his or her choice (Rogers et al., 2008 and Sahin, 2006).

In addition, the assessment methods can motivate students. Students need to be evaluated according to flexible methods. In distance learning, there are multiple forms of learning: cognitive, psychosocial, methodological, and technological learning. In most cases, not all this learning is assessed. In general, only cognitive learning is evaluated. The evaluation must encompass the entire learning process. In order to know if the knowledge built by the learner is complete and if they can transfer it, we must first understand the mental model that they have developed and then evaluate it. The performance of learners is explained by the quality of the mental model that he possesses and that they know how to apply to solve problems (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

According to Knowles (1990), the andragogical model of learning is based on six variables. Firstly, adults need to know why they are learning. Then, the feeling of being fully responsible for their learning (the theory of independent learning and teaching related to Moore in 1973). Therefore, the role of the learner's experience is to be exploited (self-directed learning theory linked to Barnard-Brak, Paton, & Lan (2010)). Furthermore, the desire to learn in exchange for genuine gain. And finally, the orientation that adult wants to give to their learning and his/her own motivation to learn.

3. Methodology

To carry out this work, we have followed a quantitative approach based on a questionnaire administered online to students. In order to restrict the field of research, our case study focuses on engineering students in Morocco. Otherwise, this study deals with online courses taught to engineering students in different Moroccan faculties and high schools of engineering. We have developed a questionnaire in the form of four axes, as follows.

Axis n° 1: Acquiring new skills

The aim of the questions in this axis is to highlight the opportunity to develop new skills by students in distance learning throughout the lockdown period due to the COVID-19 Pandemic.

Axis n° 2: Student's motivation

The purpose of this axis is to demonstrate how the student's motivation plays a significant role and influences the student's commitment to online learning.

Axis n° 3: The social and emotional dimensions

Some questions have been asked to illustrate the vital role of the social dimension as well as the emotional one in a distance learning process.

Axis n° 4: The expectations of the students.

Students have many expectations in terms of assessment, quality of courses and exercises, session duration, interactivity, and so on. The student's satisfaction also has been evaluated. If the learner is not satisfied, it is necessary to seek the causes of his or her dissatisfaction. Some questions have been asked in this direction.

114 responses have been received after the administration of the questionnaire. The collected data is analyzed with data processing software. The graphs are used for the analysis of the findings, as shown in the following section.

4. Findings and discussion

Generally, the results of the study can be abridged as it follows.

3.1. Acquiring new skills

Q1: On a scale of 1 to 5, what is the level of mastery of distance courses given by your teachers?

The data obtained is shown in Figure 1. We observe a variety of responses. Some students judge the quality of courses as good. Other findings show that it is moderate or bad at all.

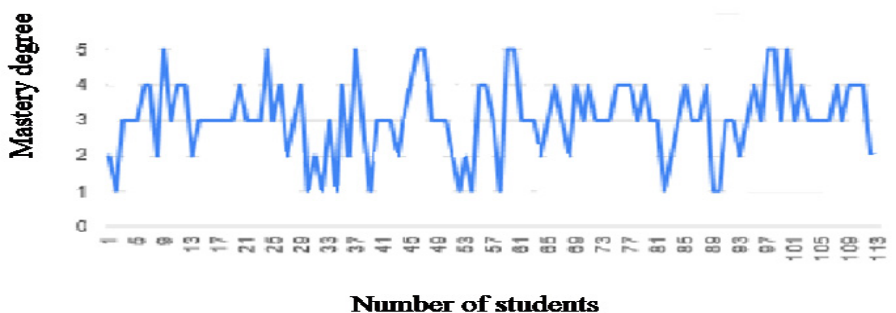


Fig. 1. Mastery degree of courses given to engineering students in distance learning.

Q2: Do your teachers in distance teaching summarize for you the main ideas?

75 % of engineering students affirm that their teachers recapitulate the main ideas for them in distance teaching.

Q3: Do your teachers share with you their experiences in online teaching?

53.5 % of engineering students say that their teachers do not share with them their distance teaching experiences.

Q4: To what extent do the online courses allow you to appropriate a creative process?

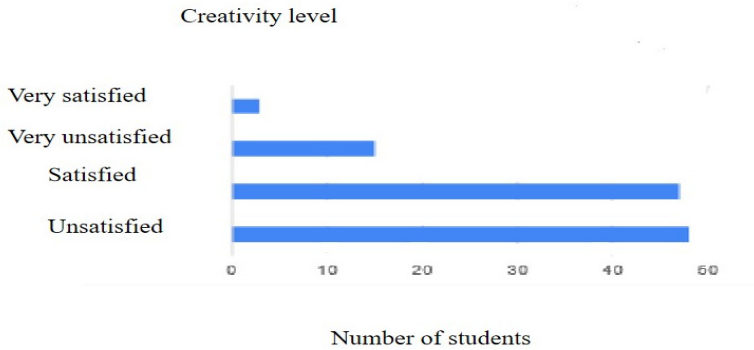


Fig. 2. The level of the creativity process' appropriation among engineering students in distance learning

Students consider that the courses presented at a distance allow them to take ownership of a creative process at an unsatisfied level.

Q5: How do distance learning courses allow you to have "empowerment"?

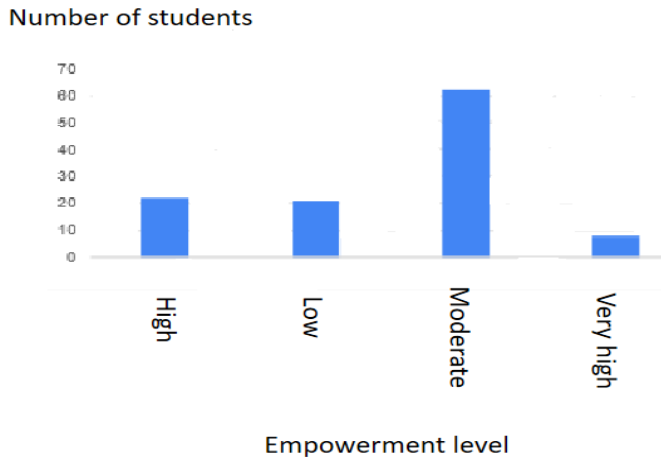


Fig. 3. The level of empowerment acquired by engineering students in the distance learning process.

The majority of students affirm that distance learning does not allow them to have “empowerment” to a high degree. In general, regarding the development of new skills, engineering students are not able, throughout this learning period, to take ownership of either empowerment or creative processes. This outcome is not only explained by the reality that the teachers do not share their experiences with their students, but also by the fact that there is no interaction between teachers and students or students and students.

3.2. Student’s motivation

The learner remains the center of the learning process. If he or she is not motivated to learn with this type of teaching, it is compulsory to highlight the causes of his or her demotivation through different questions. For instance, the degree of customization classes, the selection of the topics of discussions, the preference of face-to-face, online courses, or hybrid mode, and so on.

Q1/Q2: Do you find your online classes personalized? If so, specify the degree of differentiation.

Figure 4 and **Figure 5** below show that 66% of engineering students affirm that their virtual classes are personalized. Yet this personalization is the “moderate degree”.

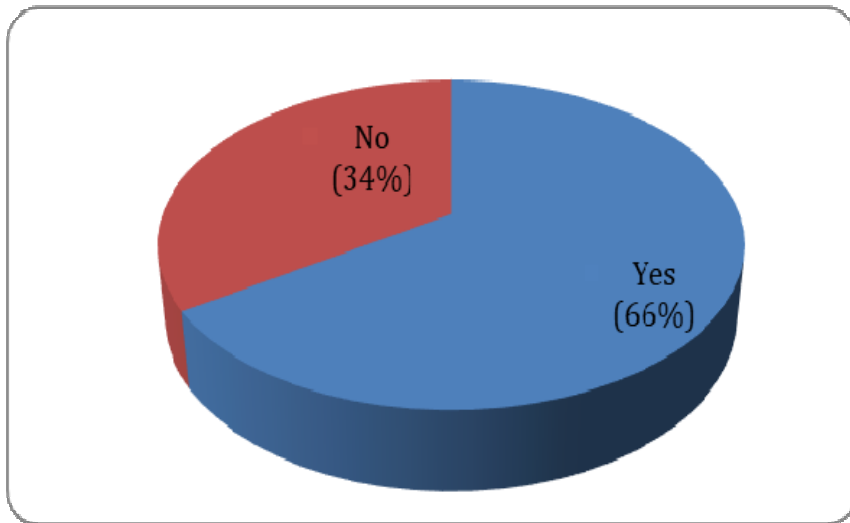


Fig. 4. The distribution of students regarding the customization of classes

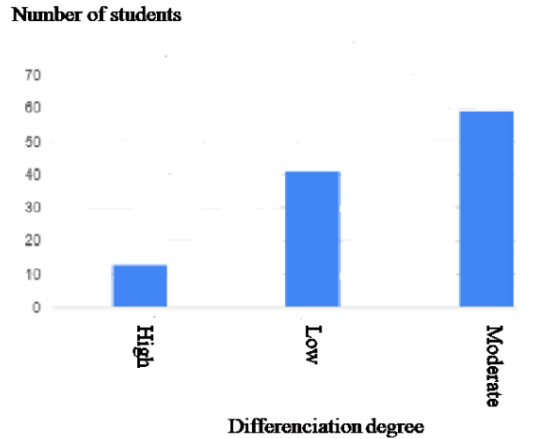


Fig. 5. Degree of differentiation in engineering student's virtual classes

Q3/Q4: The distance courses allow you to choose the topics of discussion and to select the sources of construction of the content of your lessons?

63.15% of engineering students declare that distance learning does not let them select topics for discussion. Nearly 52.63% of engineering students confirm that online learning does not allow them to choose the sources of construction of their lesson content.

Q 5: Do you prefer distance learning, face-to-face courses, or hybrid mode?

The majority (50.87%) of engineering students prefer the hybrid mode of learning.

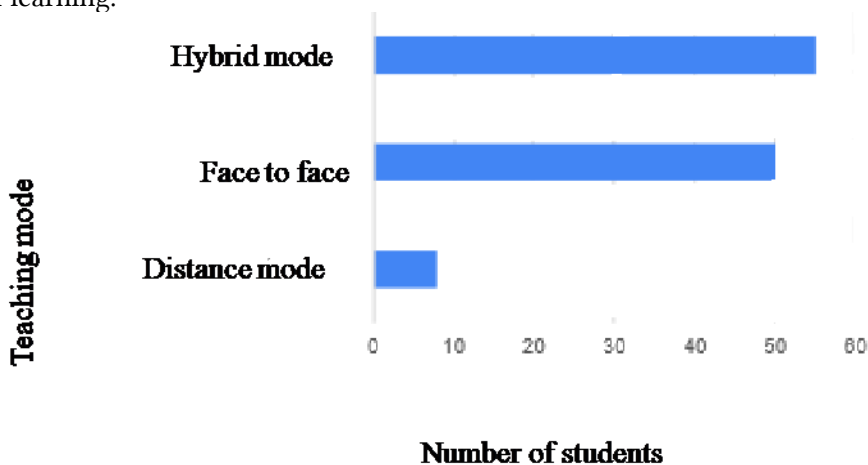


Fig. 6. The distribution of the mode of learning in engineering students' classes.

Q 6: What is your level of engagement in distance learning?

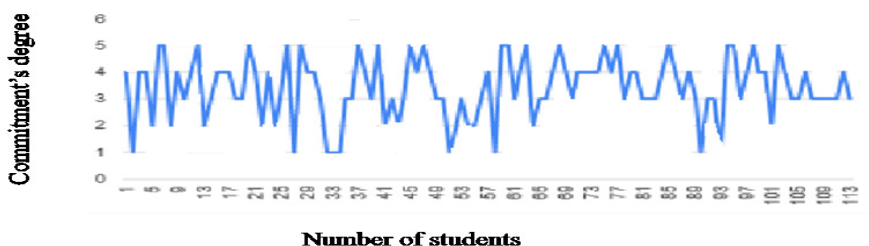


Fig. 7. The commitment's degree of engineering students in distance learning.

Only 15.78% of engineering students confirm a high degree of commitment to a distance learning course.

Q7: in a distance course, is there a difference in the teaching methods practiced for the courses and those for the practical work?

65% of engineering students avow that there is a difference in the teaching methods practiced for the courses and those for the practical work.

The results demonstrate that students are not motivated to take distance courses since the majority of them prefer a hybrid mode in which there are face-to-face courses. This outcome can be explained by the low level of commitment to distance courses. Students are considered passive learners since they do not have the possibility of choosing the discussion topics or selecting the sources of construction of the content of your lessons. In addition, their motivation is altered by the moderate differentiation of virtual classes. All these consequences have a negative effect on the effectiveness of the learning process.

3.3. The social and emotional dimensions

The intention of the present axis is to provide an idea by giving statistics on why it is important to consider the social and emotional dimension in virtual classes. Thus, the questions selected and their responses are presented as follows:

Q1/Q2: In a distance learning situation, are you able to create emotional relationships with your teachers? Do you manage to communicate with your teachers?

60% of engineering students are not able to build emotional relationships with their teachers through distance learning. Approximately 70% of students affirm that they can communicate fluently with their teachers in online learning situations.

Q3/Q4: Are your teachers always answering your questions? In distance learning situations, do you work in groups?

During the distance learning process, 73.68% of engineering students confirm that their teachers always come back to their questions, and approximately 30% of them do not work in a group.

Q5/Q6: Where do you take your online courses? How do you judge the cost of the Internet connection for distance education?

55% of engineering students take their online courses in a corner at home, and one third of students find the Internet connection's cost high.

Q7: How familiar are you with computer tools?

One third of engineering students declare that they are very familiar with computer tools based on the results.

Q8: Do you think that in the future, distance learning could replace face-to-face learning?

72.80% of engineering students think that distance courses cannot replace face-to-face courses in the future.

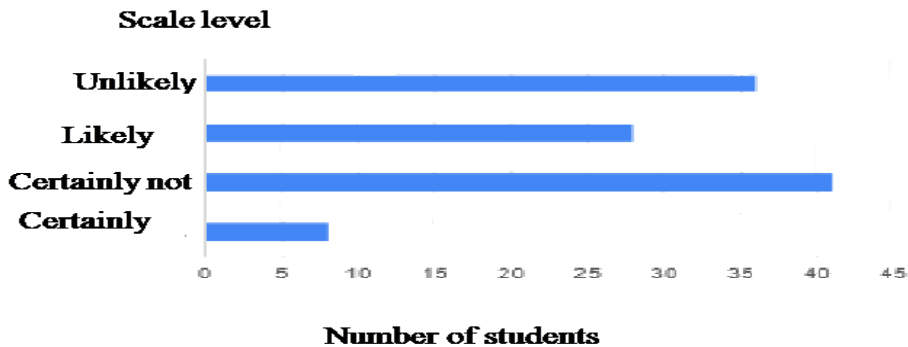


Fig. 8. The distribution of engineering students about the future of distance learning

The results underline the importance of both social and emotional dimensions. Their importance is not less than the technical or cognitive ones in the distance learning situation. Social and emotional dimensions can be created and developed by group work by the fact that it allows the creation and development of emotional relationships among members. Consequently, students have a positive feeling, allowing them to learn better. If these dimensions are neglected, distance learning will not achieve its objective.

3.4. The expectations of the students

The purpose of this axis is to give insights into students' expectations about the quality and effectiveness of courses in terms of educational content, interactivity, volume of work, teaching methods, and course duration.

Q 1: How satisfied are you with the educational content?

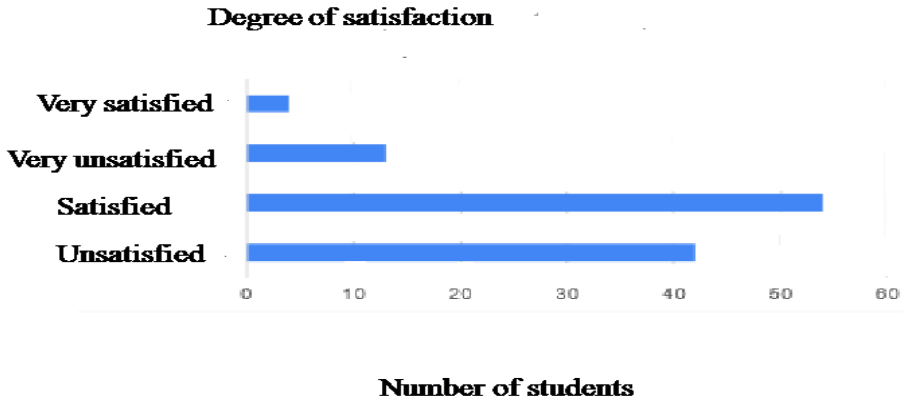


Fig. 9. The degree's satisfaction of engineering students with the educational content.

Q2: How satisfied are you with the volume of work?

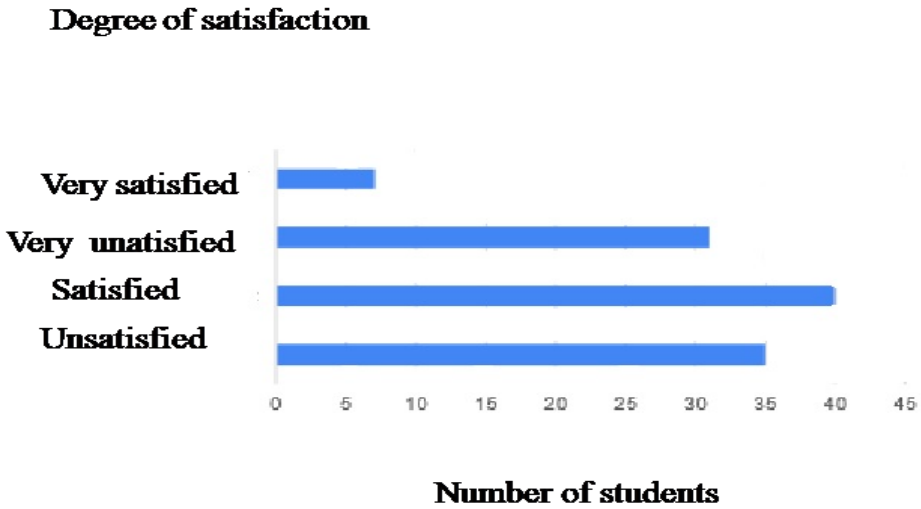


Fig. 10. The degree of satisfaction among engineering students with the volume of work

Q 3: How satisfied are you with the teaching methods?

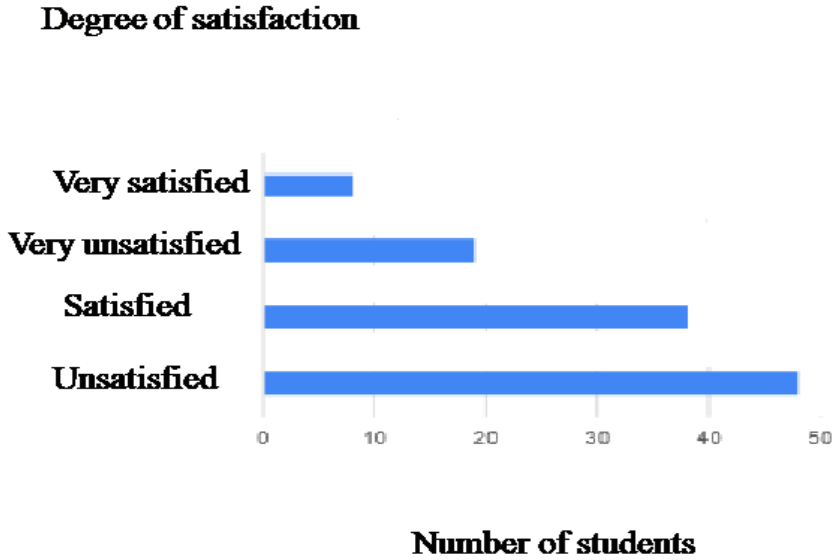


Fig. 11. The degree of satisfaction among engineering students with teaching methods.

Q 4: How satisfied are you with interactivity?

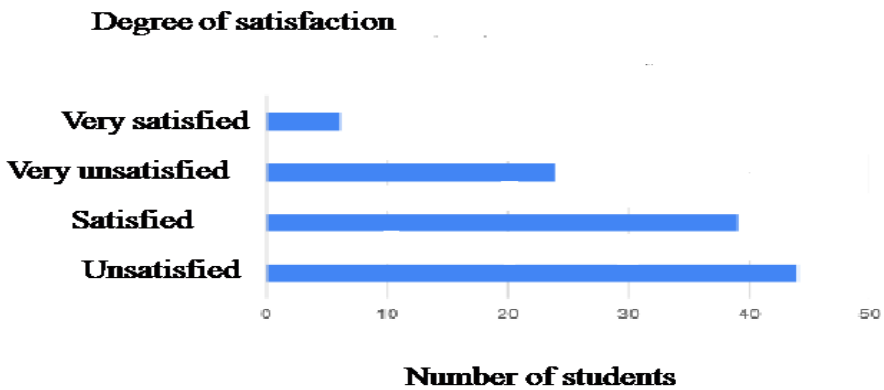


Fig. 12. The degree of satisfaction among engineering students with interactivity.

Q 5: How satisfied are you with the duration of the course?

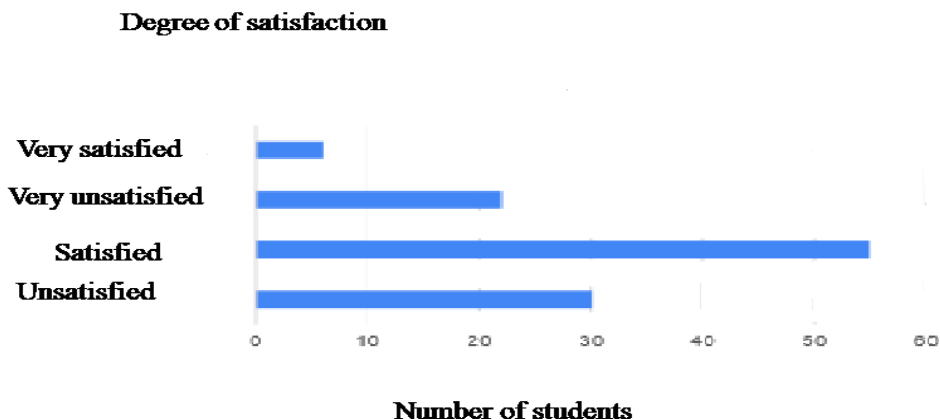


Fig. 13. The degree of satisfaction among engineering students with course duration.

Figures from 10 to 14 show that only 5% of engineering students are very satisfied with educational content; 7% of them are very satisfied with their work's volume; 62% of students are not satisfied with teaching methods; 78% of students are not satisfied concerning interactivity, and 48% of students are satisfied with course duration.

Q 6/ Q 7: Does your establishment support you during distance learning? Are you adapted to distance learning?

26.31% of engineering students argue that their institutions do not support them during distance learning. 52.63% of students report that they are unable to adapt to distance learning.

Q8. How satisfied are you with your distance learning over all?

In general, 45.61% of engineering students are dissatisfied with distance learning.

In the end, satisfaction with students' expectations is the main pillar of students' motivation and the support for the realization of the distance learning objectives. Results indicate that the students' expectations are not met, especially in terms of pedagogical content, teaching methods, and interactivity. The majority of students are not satisfied with distance learning overall. It is commonly known that the Internet offers possibilities for improving communication, collaboration, and knowledge delivery, but teachers do not all teach using the same practices and methodologies for teaching. The cultural diversity of learners' needs challenges teachers' flexibility in the teaching process and the independence of the learner.

Conclusion

It is commonly known that the Internet offers new possibilities for learning and teaching. However, technology can help to carry out the function but not influence the manner in which it is done. Indeed, not all students learn in the same way, nor do all teachers teach in the same way. Yet, the objective of using these technologies remains how to learn effectively in a variety of educational contexts. The purpose of this case study is to examine the strengths and weaknesses of the distance learning situation and its implications for the engineering students in the lockdown period in the Moroccan faculties and high schools, in order to put forward suitable solutions for future work.

The most important findings of our case study converge with the results of the author's works taken as reference in the theoretical framework. For example, students do not progress in distance learning situations due to a lack of social interaction in the learning process, both with other students and with teachers. This result converges with the results of Andersen & Ponti (2014), Maki and Maki (2007), and Vygotsky (1978). In addition, students are demotivated by the fact that they do not meet their expectations in terms of the classroom's customization or working in groups; they feel passive in the learning process in which they must be the center. These findings converge with the outcomes of Maslow (1943), Herzberg (1959), and Vroom (1964). Furthermore, students cannot be adapted to a distance learning situation, whether it is in duration of courses or pace of work. This can be explained by the fact that students face distance learning situations for the first time. Thus, they cannot be performing well in their early stages. This finding is proved by Rogers (2003) in his theory of "diffusion of innovations".

In the age of digitalization, education, as well as other sectors, is revolutionizing. Consequently, new challenges are defined for its actors, particularly teachers and learners. Teachers must use new teaching methods that can lead to discussion and promote interaction in order to create a context of autonomous learning and improve student performance. With regards to learners, they must make more efforts in terms of commitment and concentration in order to progress.

Similar to other studies, the present study has some limits. Specifically, it is related to the methodology followed and consequently the results: (a) the size of the sample (114 engineering students) is not sufficient to generalize the conclusions to other students in the same learning context. (b) The case study concerns only the engineering students in Morocco; it is a supplementary limit that does not allow us the generalization of the findings to other teaching fields; (c) the research does not include the professor's points of view (expectations, the conditions in which the teaching process has taken place, and so on).

References

- Al-Omari, A. A., & Salameh, K. M. (2012). E-learning versus traditional learning as perceived by undergraduate students in Jordanian universities. *E-Learning and Digital Media*, 9(2), 223-231.
- Andersen, R., & Ponti, M. (2014). Participatory pedagogy in an open educational course: Challenges and opportunities. *Distance Education*, 35(2), 234-249.
- Basque, J., & Baillargeon, M. (2013). La conception de cours à distance. *Le Tableau*, 2(1).
- Chuttur, M. Y. (2009). Overview of the technology acceptance model: Origins, developments and future directions. *Working Papers on Information Systems*, 9(37), 9-37.
- Fernandes, N. (2020). *Economic Effects of Coronavirus Outbreak (COVID-19) on the World Economy* (SSRN Scholarly Paper ID 3557504). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3557504>
- HAS. (2015). *E-learning. Guide de conception de formation ouverte et à distance (FOAD) dans le monde de la santé* (Évaluation et amélioration des pratiques, p. 101) [Evaluation]. Haute autorité de santé. https://www.bib-bop.org/base_bib/bib_detail.php?ref=17062&titre=e-learning-guide-de-conception-de-formation-ouverte-et-a-distance-foad-dans-le-monde-de-la-sante
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance: Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Sainte-Foy (Québec, Canada). *Presses de l'Université du Québec*, 1, XX-184 p.
- Ma, Q., & Liu, L. (2004). The technology acceptance model: A meta-analysis of empirical findings. *Journal of Organizational and End User Computing (JOEUC)*, 16(1), 59-72.
- McLoughlin, C. E. (2013). The pedagogy of personalised learning: Exemplars, MOOCs and related learning theories. *EdMedia+ Innovate Learning*, 266-270.
- Muduli, A., Kaura, V., & Quazi, A. (2018). Pedagogy or andragogy? Views of Indian postgraduate business students. *IIMB Management Review*, 30(2), 168-178.
- Murphy, M. P. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.
- Ozili, P. K., & Arun, T. (2020). Spillover of COVID-19: Impact on the Global Economy. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3562570>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778.
- Rogers, E. M., Singhal, A., & Qunilan, M. M. (2008). Diffusion of Innovations. In *An Integrated Approach to Communication Theory and Research* (2^e ed.). Routledge.
- Sahin, I. (2006). Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology-related studies based on Rogers' theory. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(2), 14-23.
- Saida Tayoub, Abdelouahed Jittou, & Razane Chroqui. (2020, juillet). *Teaching Management courses during COVID-19 Pandemic: Is distance learning an effective solution?* Pandémie du coronavirus: gestion des crises et des risques, études juridiques et économiques, Faculté des Sciences Juridiques

- Economiques et Sociales de Tétouan. <https://www.uae.ma/website/fr/content/colloque-virtuel-sur-pand%C3%A9mie-du-coronavirus-%C2%A0gestion-de-crise-et-des-risques>
- Steen, H. L. (2008). Effective eLearning design. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), 526-532.
- Weeden, K. A., & Cornwell, B. (2020). The small-world network of college classes: Implications for epidemic spread on a university campus. *Sociological science*, 7, 222-241.
- Wilder-Smith, A., Chiew, C. J., & Lee, V. J. (2020). Can we contain the COVID-19 outbreak with the same measures as for SARS? *The lancet infectious diseases*, 20(5), e102-e10

THE TECPC PROJECT: A POSSIBLE SOLUTION TO COUNTER THE RISKS OF DIGITAL COMMUNICATION

**Irina GHEORGHIU, Ramona CÎRȘMARI, Daniela LUPULEASA,
Claudia Elena DINU, Ovidiu URSA, Anais COLIBABA***

Abstract

The article is a study of the TECPC project - Together Everyone Can Prevent Cyberbullying, funded by the European Commission under the KA2 Erasmus+ Strategic partnership Digital Education Readiness Programme. The project is being implemented by EuroEd Foundation Iasi, Romania and universities, institutions and schools from Romania, Greece, Italy, Lithuania, Portugal and Turkey. The project is a response to one of the consequences of the Covid 19 pandemic, which has led to excessive screen time for children and teens. The main focus of the TECPC project is the prevention, identification and intervention in case of cyberbullying as well as its cruel social, psychological-medical and educational impact on children and teens. The article gives some insights into the objectives, methodology and main outputs of the project.

Key words: pandemic, excessive screen time, cyberbullying, children and teenagers

1. The European context

The COVID-19 pandemic has accelerated the use of social media and apps and the integration of digital technologies into schools all over the world, by both teachers and students. Even if there are a lot of benefits underlying these new trends no one can ignore the risks. The TECPC project (Together Everyone Can Prevent Cyberbullying) raises the alarm about the existing online challenges by analysing the present cyberbullying phenomenon and its challenges. The project is funded by the European Commission in the framework of the Erasmus+ Programme, KA2 - Strategic Partnerships for School Education. The European project entitled TECPC - Together Everyone Can Prevent Cyberbullying is coordinated by Gr.T. Popa University of Medicine and Pharmacy of Iasi (Romania) and involves seven other schools and organisations in the field of education from Romania, Greece, Italy, Lithuania, Portugal and Turkey (TECPC project, 2020).

* Albert-Ludwigs University Freiburg, Germany, Scoala EuroEd Iasi, Romania, Liceul Economic-Administrativ nr.1 Iasi, Romania, Universitatea de Medicina si Farmacie Iasi, Romania, Universitatea de Medicina si Farmacie Cluj-Napoca, Romania, University College Dublin, Ireland, claudia.dinu@umfiasi.ro.

2. The target groups of the TECPC project

The TECPC project targets educators, counsellors, parents and students. It offers specialized advice and guidance and equips educators with materials and tools so that they can successfully recognize, prevent, and deal with cyberbullying in the digital age. It provides teachers, parents, and students with practical material to learn about the warning signs of cyberbullying and how to handle various cyberbullying scenarios.

3. The objectives of the TECPC project

The project aims to offer free and easy access to educators to improve their knowledge and competencies to prevent and combat cyberbullying among students, as well as to equip schools and educators with specific guidance materials addressing the prevention, recognition and intervention in case of online harassment (TECPC project, 2020).

The TECPC project aims at helping and instructing educators on the following aspects:

- integration of cyberbullying awareness-raising activities into the school curriculum;
- recognition of signs of cyberbullying among students and strategies of intervention: reasons for cyberbullying and its psychological consequences;
- improvement of the conceptual understanding of cyberbullying: Cyberbullying in modern society – Digital Threats & ICT skills;
- analysis of the social and psychological impact of cyberbullying;
- support for teachers to prevent, recognize and respond appropriately to online violence;
- support for the affected students, and
- prevention of cyberbullying.

4. The main outputs of the TECPC project

The first product, The Study on the National Situation of Cyberbullying, carried out in 2020, offers insights into each partner country's statistics, support strategies, problems encountered, and teachers' needs in the new digital teaching era. It also provides those interested with a rich and useful selection of cases of cyberbullying and best practice actions. The findings of the study supported the project's activities completely and assisted partners in creating detailed psychological profiles of cyberbullying perpetrators and victims as well as targeted solutions.

Thus, since 2010, the number of students using mobile devices to access the internet has increased more than four times in Romania alone. According to the Kids Online II research, which was released in early 2020 as a component of the “Safer Internet for Children” initiative, 29% of students had a

profile on a social network and used its services, while 86% of students regularly accessed the internet (EU Kids Online, 2020; Eudupedu, 2020).

What was worrying was the average age at which a child first used the internet: children start using the internet when they are around 9 years old. This also triggers earlier exposure to online threats, as shown by statistics. Thus, in recent years, one-third of Romanian children were exposed to some kind of online hate speech (from a quarter for the 9 to 10-year-old group to half for the 15- to 17-year-olds). 12% of all children reported that they or their peers had received hate mail online. The study also highlighted how the participants had reacted to the incident: nearly half of those who witnessed online bullying made an effort to help the victim, while 45% took no action and 7% supported the bully (Eudupedu, 2020; Ionescu *et al*, 2020). Teachers, students and parents who participated in the study all expressed frustration over not knowing how to deal with cyberbullying (EU Kids Online, 2020; Eudupedu, 2020; Colibaba *et al*, 2022).

The findings of the desk research were used to create the *TECPC* Handbook and its online course. The *TECPC* Handbook and online course are also based on the findings of the survey carried out in 2020 to identify teachers' present digital competencies and cyberbullying expertise. The findings highlighted that the teachers had an overall subjective image of the phenomenon of cyberbullying, felt the need for training in the field and considered that parents were mainly responsible for educating children to be safe in the virtual environment. All teachers agreed that they did not have sufficient training to be able to prevent the phenomenon or identify and help a cyberbully or a victim of cyberbullying (Colibaba *et al*, 2022).

The *TECPC* Handbook aims at meeting teachers' professional needs related to the research issue. It looks into the cyberbullying phenomenon in all its aspects: social impact, psychological-medical impact and IT safety rules, specific actions for teachers, school counsellors, main actors, cyberbullying witnesses and parents. The handbook is structured in five chapters, each chapter presenting topics related to the prevention of and solutions to cyberbullying: Understanding Cyberbullying; Identifying cyberbullying; Intervention strategies to prevent and stop cyberbullying; Cyberbullying in the digital era; Anti-cyberbullying educational resources (*TECPC* project, 2020).

Each chapter includes both theoretical and practical contents exploring scenarios (famous cases, school situations/cases collection, etc.) and suggesting solutions teachers can use in class or adapt to their context. Each chapter opens with a warm-up activity (a quote or discussion question) which sets the context of the topic, tests or activates educators' prior knowledge on that particular subject or stimulates their reflection (Figure 1).

Warm-up activity

Look at these quotes. To what extent do you agree with them?

Before you...

THINK!!

T = is it True?
H = is it Helpful?
I = is it Inspiring?
N = is it Nice?
K = is it Kind?

IT ISN'T BIG BULLYING TO MAKE OTHERS FEEL SMALL.

IT ISN'T A VICTIM TO BE A PAWN.

"If you're insulting people on the internet, you must be ugly on the inside." – Phil Lester

Warm-up activity

What hurts the victim the most is not the cruelty of the oppressor but the silence of the bystander. – Elie Wiesel

Before we react, CHECK PLEASE!

01 STOP CALM
02 ASSESS THE SITUATION
03 ASK FOR HELP
04 REPORT THE OFFENSE
05 CONTACT AN ADULT
06 LOCK DOWN THE DEVICES

"The world will not be destroyed by those who do evil, but by those who watch them without doing anything." – Albert Einstein

Look at these quotes. To what extent do you agree with them? Why do you think a bystander plays such an important role?

Figure 1

The main content of the topic is presented through reading paragraphs, diagrams and illustrations. Comprehension and Reflection questions are woven throughout the text and at the end of each subchapter (Figure 2).

Learn

Online safety education should be incorporated into the regular curriculum rather than organizing an extra session once a year. Activities related to appropriate internet use and safety are useful and relevant in all classes as modern technology has become a staple in schools nowadays. Integrating these activities into the curriculum can enforce and reinforce positive online norms and can address issues of concern.

The most effective school approach to online safety is to treat it as a whole school community issue. The approach tackles online safety issues via activities ranging from discussions, debates, games, role-playing, etc. across the curriculum wherever and whenever children use technology regardless of the school subject. Practical whole-school approaches for primary and lower secondary schools promote student wellbeing, spiritual, moral, social and cultural development and prevent student harm. Online safety education builds knowledge and skills across the curriculum. It includes technical and relational (interpersonal) aspects needed to navigate digital environments, use technology safely and respectfully, and identify risks and report concerns.

Teach online safety education to all students

Develop social and emotional learning skills to increase students' understanding and containment of emotions.

Teach digital literacy & digital citizenship based on critical thinking and civic education

Create supportive school environments with strong policies, well-trained

Identify, prevent and address specific current and emerging risks

Encourage students to look for help, guidance and support

Main objectives of the safety online

Reflect

1. What is the most effective approach to digital education? Why? Have you ever integrated online safety activities in your teaching? Share your experience.
2. What are the main strands in integrating digital education into the school curriculum? Read the following tips and compare them with your suggestions.

Worksheets/handouts

V.3 Worksheets/handouts on cyberbullying awareness-raising speaking about cyberbullying before it takes place/feelings/emotions used in preventing cyberbullying/ The role of positive role models

Learn

Discuss with students about their use of social media and age limits. Talking to children about online safety is essential because many of them will be using a wide range of technologies in their home environments, even before they start school. Technology is becoming an integral part of children's lives; it entertains them, engages them and motivates them. Discussions about technology should not be limited only to information technology classes. Safety advice for younger children must be age appropriate, simple and understandable. Discussions about the use of social media and why age limits are important. Most social media sites are not designed to be used by children under the age of 13. It is important to respect the Terms of Use of any site, and register with the correct age, as there are often sophisticated layers of protection in place for younger users. If a site discovers underage users on their service, they will delete these accounts.

Worksheets/handouts

Questions you can ask students to find out about their internet preferences

1. What do you like to use technology for? How does it help you?
2. How many hours do you spend online? How many hours are recommended? What are the risks of excessive time spent online? What would you advise your friend who spends too much time online to do?
3. What do you enjoy looking at and learning about online?
4. What activities do you use your device for: playing games, photos, reading books, making phone calls, browsing the internet, listening to music, watching youtube clips, sending text messages, using social media, other...
5. Where do you go to find information and what do you use it for?
6. Do you use social media? What sites do you visit? Which is your favourite? Do you know there is an age limit? Why?
7. What is your favourite online game? What are the benefits of games? What are the risks of excessive game playing? Do you think that some games pose greater risks than others? Why? Do your parents monitor your game playing? Do you discuss with them about it?

Figure 2

Each topic provides teachers with useful cases or examples of best practice for each age group, primary and secondary school children (Figure 3).

Example of Activities for lower secondary school		Best practice examples	
Activity	Description	Best practice actions to support the prevention of / or fight against cyberbullying	
Cyberbullying thermometer	Students learn different types of cyberbullying behaviour. This will enable students to understand what acceptable and unacceptable online behaviour looks like. The teacher starts a discussion on the impact of Cyberbullying. Students get cards (illustrating types of cyberbullying) and identify them in groups; students discuss them and order them from the least harmful to the most harmful type.	Title of the practice	Joining Forces to Combat Cyber Bullying in Schools
Cyberbullying – What is it?	Students learn about the different types of cyberbullying. They work in groups, discuss different ways of cyberbullying. The teacher gives each team a set of blank cards. Ask them to write a type of cyberbullying on one side of each card. Discuss with the class and have them create a definition of cyberbullying within their group and share it. Ask them to think about why people do it and write this on the other side. Discuss with the whole class.	Country	Slovenia
The Greatest Anti-Cyberbullying Hero	Many people just stand by and watch when someone is cyberbullied. Students explore the role of the bystander in cyberbullying and how they can help to prevent cyberbullying. Discuss the questions: <i>What is a bystander? Do you think bystanders can be neutral when they see others being cyberbullied? How do you feel when you see others cyberbullied? What do you usually do? What are some things bystanders can do to stop bullying in their schools?</i> Students get into groups of around 8. Each group gets a box of coloured pencils and a large sheet of paper. They have to draw "The Greatest Hero", who can always "STOP CYBERBULLYING!" They should come up with a name for the person and draw what they think the hero would look like. On the side of the paper, students list the "most important features" of the superhero such as those things that make this person able to stand up to a cyberbully. Display the drawings and organize a tour of the gallery, asking each group to share their hero and some of their characteristics.	Actors involved	students, school staff and parents
		Link	https://socialna-akademija.si/joining-forces/category/joining-forces-to-combat-cyberbullying-in-schools/chapter-6-awareness-raising/
		Brief description of the best practice	The "Joining Forces to Combat Cyber Bullying in Schools" suggests a holistic combined approach consisting of four activities: awareness raising, no blame approach, mediation clubs and creativity groups. It engages three target groups (the most involved in cases of cyberbullying in the school environment): students, school staff, and parents.
		Why it is a successful intervention?	By using a wide range of strategies to encourage interactions and dialogues with students the practices encourage students to find their voice and contribute to ideas to solve problems.
		Title of the practice	The net hour
		Country	Romania
		Actors involved	parents, teachers and specialists
		Link	https://oradnet.ro/despre-proiect
		Brief description of the best practice	The Save the Children's organisation offers training activities and develop educational resources for parents, teachers and specialists. They provide young people with advice (https://oradnet.ro/crti-ajutor/) by answering their questions related to the internet or the use of the technology. They also offer a reporting line (https://oradnet.ro/iesc-abuz/) where young people can report illegal content found on Romanian web pages and help build a more secure Internet. The organisation relies on a wide network of volunteers – teachers and specialists working with children – who implement educational activities at the national level.
		Why it is a successful intervention?	Provides students with advice, counseling and support

Figure 3

Finally, educators can further explore the subject by accessing links to additional materials, hands-on educational resources and videos and use them according to their needs. The materials enable adult educators to create a whole anti-cyberbullying school approach, identify cyberbullying signs, prevent and combat cyberbullying, communicate with victims, cyberbullies, bystanders and parents (what to say and do).

At the end of the unit, educators may complete a self-evaluation test to reflect on their progress and comprehension of the material in the chapter.

The TECPC online training course, Together Everyone Can Prevent Cyberbullying: An Online Course for educators, follows the structure of the guide. It also provides teachers with scenarios and solutions (famous cases, school situations collections, videos, drawings) for different group categories as well as a collection of examples of activities/lesson plans involving cyberbullying.

What makes the course engaging is the variety of methods introducing and accompanying the material (videos: dialogue accompanied by script, lecturette and script; slides, slides and script) and the wide range of tests checking adult educators' understanding at the end of each module (multiple-choice, true/false quizzes, scenarios). In addition to clearly explained and useful questionnaires that encourage reflection and give participants a better understanding of their own thoughts, feelings and perceptions, the course makes effective use of case scenarios that are practical, relevant to, and easy to connect to their setting. The course also challenges the learner to consider how the material might be used in their particular situations and what potential issues or risks may occur.

5. Conclusions

The TECPC project offers teachers comprehensive information about the cyberbullying phenomenon as well as practical tools, resources and hands-on materials to support them in identifying, preventing, and combating cyberbullying. The TECPC project also assists teachers in recognizing the potential role that schools may play in eradicating cyberbullying by promoting the positive use of technology, developing a school culture of preventing cyberbullying through moral engagement, encouraging a "telling" atmosphere - so that pupils will report cyberbullying where they see it -, modelling pro-social behaviour and last but not least, getting parents involved.

The TECPC project is rooted in our experience, which has shown us how important it is to provide teachers with quality practical materials and train them. The TECPC project provides teachers with in-depth knowledge of the cyberbullying phenomenon as well as helpful tools, resources and hands-on materials to help them detect, prevent and stop cyberbullying.

Acknowledgements

This article is based on a study of The TECPC (Together Everyone Can Prevent Cyberbullying) project (2020-1-RO01-KA226-SCH-095269), which is developed in the framework of the Erasmus+ Programme, KA2 - Strategic Partnerships for School Education.

References

- Colibaba, S. et al, "Challenging the cyberbullying phenomenon through the TECPC project". *Proceedings of the International scientific conference elearning and software for education*, Bucharest, 2022. Available at <https://www.elseconference.eu/Conference-Agenda.pdf>, accessed on 20.05.2022
- Edupedu, *Studiu*. 2021. Available at <https://www.edupedu.ro/studiu-aproape-23-din-copiii-participanti-spun-ca-au-intalnit-situatii-de-cyberbullying-in-perioada-pandemiei-salvati-copiii-va-organiza-webinarii-gratuite-pentru-parinti-despre-cum-sa-si-protejeze/>, accessed on 10.03.2022
- EU Kids Online, New European study on children and the internet in 19 countries, 2020. Available at <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online/eu-kids-online-2020>, accessed on 11.03.2022
- Ionescu, Constantin Aurelian et al, *Sustainability Analysis of the E-Learning Education System during the Pandemic Period—COVID-19 in Romania*, 2020. Available at <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/21/9030>, accessed on 20.02.2022
- Together Everyone Can Prevent Cyberbullying project (TECPC). Available at <https://tecpc.grant.umfiasi.ro/about/>, accessed on 15.04.2022

COMUNICACIÓN INTRAPERSONAL, INTERCULTURAL Y PURA
HIBRIDACIÓN EN *ASUNTOS DE UN HIDALGO DISOLUTO* DE
HÉCTOR ABAD FACIOLINCE

Lavinia IENCEANU*

INTRAPERSONAL, INTERCULTURAL COMMUNICATION AND SHEER
CROSS-BREEDING IN HÉCTOR ABAD FACIOLINCE'S
ASUNTOS DE UN HIDALGO DISOLUTO

Abstract

The present contribution seeks to bring to the fore the coalescence-oriented facet in the first novel authored by Héctor Abad Faciolince. Taxonomy-wise, the novel which came out in 1994 has come to be viewed as one "of uncertain genre" (Mejía Rivera, 2001), since it can be taken to verge on genres as diverse as the autobiographical, picaresque or byzantine, Bildungsroman, chivalry, apprenticeship, existential-crisis- or self-destruction novel, while additionally featuring the narrative patterns turned to good account by a writer who chose to simultaneously adhere to Hispano-American Post-Boom at large, to Neoclassical Postmodernism (Jencks, 1996) as well as to the Columbian "mutant generation" in particular. The light we revealingly shed on the poetics of the protagonist showed it to derive from a host of idiosyncratically coalesced identities forcing him to keep hovering, in limbo, between the extremes which he, in time, comes to organically blend into both his character and his life.

Key words: Héctor Abad Faciolince, Columbian literature, Gaspar Medina Urdaneta, identity coalescence, merging of narratives.

Sobre la primera novela del colombiano Héctor Abad Faciolince, publicada en 1994, se ha vertido, a nuestro parecer, menos tinta de lo que ameritan la complejidad de su protagonista, así como la suma complejidad de su tejido narrativo. Rescatar del olvido a Gaspar Medina Urdaneta, el protagonista de *Asuntos de un hidalgo disoluto*, supuso desplazar el foco que la crítica de recepción de dicha novela había puesto en la vertiente paródica y picaresca de ésta, hacia el sustrato arquetipal que hemos identificado, donde confluyen una multitud de valencias arquetipales, como la quijotesca y la candidesca, de las cuales la última había sido analizada muy por encima, mientras que la primera había sido obviada hasta el momento en que emprendimos nuestro viaje hermenéutico. Muchas son las aristas del

* PhD Graduate, "Ștefan cel Mare" University of Suceava, lavinia.ienceanu@yahoo.es.

protagonista de esta obra de «género incierto»¹, que reúne los rasgos esenciales de una novela autobiográfica, a la vez que picaresca, bizantina, psicológica, de caballerías, de aprendizaje, de crisis existencial, una *Bildungsroman*, *Künstlerroman* y novela de autodestrucción, entre muchas otras. Sin pretensiones de deslindar, en este reducido espacio, los alcances de las figuras arquetipales hermanadas en el personaje salido de la pluma tan diestra de Abad Faciolince, y sin poder incidir en las hechuras del texto o en las particularidades de las vertientes narrativas² que ostenta dicha obra, nuestro principal cometido en este punto es poner de relieve la suma complejidad de la obra abadfaciolinceana, ofreciendo unas pinceladas de la revolución intrapersonal, así como de la evolución y el diálogo intercultural que se perfilan en la fórmula híbrida de pura cepa creada por Abad Faciolince.

Empezaremos por señalar que, en el marco del imaginario remitologizador hispanoamericano de la novela colombiana que nos ocupa, la matriz arquetipal dentro de la cual se desarrolla el hidalgo abadfaciolinceano en realidad es una quijotesca. Dicho de otro modo, estamos hablando de un mito «recesivo» quijotesco—para emplear la terminología acuñada por Gilbert Durand³—, un mito encarnado por el protagonista, que parece ser un quijote *atípico*, pero que tiene el potencial de convertirse, precisamente debido a sus rasgos idiosincrásicos contrastantes con las características del prototipo cervantino y a sus complejos vertebradores, en un quijote *típico* para Colombia, por extensión para toda Hispanoamérica e incluso—quepa aventurar la hipótesis—en un exponente de la condición humana posmoderna.

Con sumarle a la tipología literaria quijotesca, ya de por sí plurivalente, la picaresca, la candidesca y la dictatorial — por no traer a colación ahora los arquetipos clásicos — ya tenemos un primer argumento que avala la **dimensión mestiza** del protagonista en cuestión. Sin ahondar demasiado en el parentesco de Gaspar Medina con las demás figuras literarias, baste decir que hablamos, pues, de tipologías *divergentes*, pero que de la mano de Abad Faciolince terminan siendo *convergentes* y, más que todo, complementarias. Tanto es así que el hecho de que estas tipologías identitarias se opongan, superpongane imbriquen de una manera muy particular, hasta el grado de

¹ Cf. Orlando Mejía Rivera, “Héctor Abad Faciolince”, en *La generación mutante: nuevos narradores colombianos*, Editorial Universidad de Caldas, Manizales, 2001/2, pp. 219-248.

² A este respecto remitimos al acercamiento mitanalítico concretado en la tesis doctoral *Metamorfosis y anamorfosis arquetipales en Asuntos de un hidalgo disoluto de Héctor Abad Faciolince*, en vías de publicación, en la que, no sólo rastreamos, sino que desentrañamos la tupida red de figuras, pautas, procesos, estructuras, esquemas y símbolos arquetipales que conforman la trayectoria mitomórficagaspariana, y analizamos con el debido detenimiento todos los aspectos vinculados al respectivo enfoque.

³ Ver *Structurile antropologie ale imaginariului. Introducere în arhetipologia generală*, Marcel Aderca (trad.), prefacio a George de Radu Toma, Univers, Bucarest, 1977.

fusionar y funcionar de manera orgánica en este sobresaliente personaje, da cuenta de la genuinidad del mismo, de su unidad interna como criatura de papel original, que bebe de muchas fuentes, que des- y remitifica, que revitaliza modelos del pasado, pero sin llegar a ser un mero remedo de los mismos.

Para ser más precisos, en términos de adopción, adaptación, diálogo, ruptura, revolución y mestizaje, el retoño literario de ultramar brota del tallo de la literatura europea, habiéndose nutrido de la savia axiológica de las tipologías literarias antes citadas, es decir que en cierta manera comulga con partes de sus ideales, los entrelaza y se afirma como una prolongación de éstos y hasta de su estética, sin embargo no tarda en romper esos mismos moldes, de superar los modelos adoptados adaptando, saliéndose de los cánones preestablecidos y asentando otros nuevos. Por ejemplo, si bien don Gaspar comparte ciertas virtudes quijotescas, la férrea voluntad del Caballero de los Leones se vuelve inmovilismo contemplativo cuando no rotunda abulia en el caos vital del medellinense. Asimismo, mientras que la conducta de don Quijote de la Mancha trasluce un «descontento militante»⁴ de raíz prometeica, concretado en un activismo restaurador y redentor, en otras palabras una «voluntario sain conformidad»⁵ que mueve al héroe cervantino a hacerse caballero andante para combatir las injusticias sociales, cabe destacar que en la conducta del medellinense se permea el «descontento dubitante» de Hamlet, ligado al «descontento claudicante» de Fausto, y a que, en ultramar, la vena reflexiva quijotesca encona y tiende a prevalecer sobre la biófila en un personaje toda vía más problemático. Por otra parte, a diferencia del caballero manchego, don Gaspar destila más bien un humor negro en malabarismos lingüísticos, esgrime paronomasias, dilogías conceptistas y otros recursos de la utilería neobarroca de la perteneciente al posmodernismo neoclásico⁶.

Por poner otro botón de muestra a nivel **intercultural**, hay que hacer hincapié en el hecho de que el protagonista de *Asuntos de un hidalgo disoluto* surge sobre el telón de fondo de la violencia, barbarie y corrupción reinaba en la Colombia de esa época. Hacer un breve recorrido por la trama servirá para marcar los puntos de inflexión de la vida del protagonista. Así pues, la acción gira en torno a un apicarado quijote millonario, empedernido lector, amante de las letras, criado en Medellín y autoexiliado en Italia tras la muerte de sus padres, quienes fueron víctimas de la Guerra Civil española. El apodado «Cicerón de los Andes», en cuya personalidad y trayectoria vital son discernibles rasgos de famosos héroes clásicos, como Ulises, Prometeo,

⁴ Cf. Leopoldo Benítez Vinuesa, "El quijotismo como actitud", en *Revista Casa de la Cultura Ecuatoriana*, n.º 5, Quito, Editorial Casa de la Cultura, 1947, pp. 75-116.

⁵ Cf. Jorge Mañach, "Filosofía del quijotismo", en *Revista de la Universidad de La Habana* (Separata), vol. XXV, n.ºs. 76-81, enero-diciembre, 1948, pp. 63-108.

⁶ Charles Jencks, "What is Postmodernism", en *Post Modernism: The New Classicism in Art and Architecture*, RIZZOLI, New York, 1987/1996.

Procusto, Teseo etc., conoce y pierde al gran amor de su vida en Turín, fracasa como político una vez de vuelta en su patria, se rebela contra la sociedad y se dedica, en el ocaso de su vida, a poner por escrito, a la manera de un pícaro, contrito sólo en parte, sus aventuras y desventuras. A juzgar por sus hechos, el desequilibrio es, sin duda, el rasgo medular de don Gaspar Medina Urdaneta, y se vuelve patente en su perpetua oscilación entre idealismo y realismo, atracción y rechazo, apego y desapego, lo apolíneo y lo dionisiaco, lo sagrado y lo profano, la esclavitud y el libertinaje, la ilusión y la desilusión, la voluntad y la abulia y un largo etcétera. Asimismo, la imbricación entre la tendencia centrífuga y la centrípeta⁷, que manifiesta el protagonista, se da en la fragua de intercambios y tensiones entre el Viejo Mundo y el Nuevo Mundo, entre las dicotomías civilización/barbarie y centro/periferia. Es a raíz de ello que se forja un tortuoso camino identitario, marcado por encuentros, desencuentros, pérdidas, errancias y (re)conquistas. El heredero de una fortuna sale huyendo de la sevicia de sus parientes colombianos y va a parar a la cuna del Renacimiento, que tanto atesoraba, pero poco después descubre la otra cara de Europa, la ruin. En lo atinente al plano de diálogo y desarrollo **intrapersonal**, el encuentro entre dos mundos se traduce a nivel íntimo en los desencuentros de los yoes del desencantado protagonista, de naturaleza soñadora, cándida, a la vez que realista y curtido. En este sentido, el diálogo que don Gaspar entabla consigo mismo a partir de su odisea retrospectiva da pie a una **revolución**

⁷ Para más detalles concernientes a este aspecto, consúltense: Lavinia Ienceanu, "Don Quijote en el Nuevo Mundo. Las picardías, candideces y qui jotadas de un hidalgo disoluto", en *ACTA IASSYENSIA COMPARATIONIS*. Número especial: 400 AÑOS CON SHAKESPEARE Y CERVANTES/2017, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, pp. 121-128; "El Viejo Mundo vs. el Nuevo Mundo. Avatares picarescos y candidianos en *Asuntos de un hidalgo disoluto*", en *Concordia Discors vs. Discordia Concors. International Journal of Researches into Comparative Literature, Contrastive Linguistics, Cross-Cultural and Translation Strategies*, n.º. 10/2018, Ștefan cel Mare University Press, Suceava, pp. 97-133; „Coordonate arhe- și anarhe tipologice în *Asuntos de un hidalgo disoluto*. Baze teoretice ale sondării psihismului dongasparian", en *Concordia Discors vs. Discordia Concors. International Journal of Researches into Comparative Literature, Contrastive Linguistics, Cross-Cultural and Translation Strategies*, n.º. 11/2019, Ștefan cel Mare University Press, Suceava, pp. 51-102; "Persona vs. umbra: o radiografie a cerberilor incoștientului dongasparian", en *Concordia Discors vs. Discordia Concors. International Journal of Researches into Comparative Literature, Contrastive Linguistics, Cross-Cultural and Translation Strategies*, n.º. 12/2019, Ștefan cel Mare University Press, Suceava, pp. 25-62; "Ipostaze picarești și candidiene în *Asuntos de un hidalgo disoluto*", en *Language, Culture and Change X: Cultural Heritage in a Global Perspective*, Luminița Andrei Cocârță et al. (ed.), Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2019, pp. 119-136; "Cartografii psihologico-literare în *Asuntos de un hidalgo disoluto*. Schimburi interculturale", en *Language, Culture and Change XI: Intercultural Communication: Intercultural Communication: Research, Theory and Practice*, Luminița Andrei Cocârță et al. (ed.), Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, n.º.1/2020, Iași, 2020, pp. 121-132.

interior. A falta de poder lograr su soñada empresa de revolución social, éste vuelca su ímpetu revolucionario en sus escritos, donde dará cauce a sus ansias de recreación y regeneración.

El camino del quijote colombiano se halla plagado de arrebatos, pero también de titubeos. Peculiarmente, el héroe pasade intentar ser él mismo aquerer ser otro y finalmente a ya no querer ser nadao, mejor dicho, a querer ser nada. El protagonista, que llevará a cabo su propia destrucción, manifiesta la necesidad imperiosa de soltar amarras y romper ataduras, pero a ratos también el deseo desesperado de encontrar asideros. En su transición, don Gaspar alterna la identificación con el Otro, la conducta empática, oblativa y hasta filantrópica, con el desprecio haciael prójimo, es decir la misantropía. Don Gaspar entretejerá el rechazo de los sueños anteriormente acariciados y la huida *de sí mismo* con la huida *hacia* sus metas. En este sentido, sus relaciones interpersonales, regidas a ratos por el apego y otras veces por el desapego afectivo y el rechazo que acaba en aislamiento y retiro absoluto son el fiel reflejo de su recrudesciente errancia identitaria, además del desarraigo subyacente.

En la conducta del personaje hispanoamericano en cuestión se hace manifiesta su condición de sujeto híbrido, fronterizo, de sueños desbaratados, desganoado cuando novoraz, pero a la vez comedido, que se debate entre la prepotencia y la impotencia, cuyo pesimismo desbocado lo terminará abocando a la perdición. Son muchas las picardías y quijotadas gasparianas que podríamos destacar, pero lo cierto es que la dimensión mestiza del personaje radica en su forma de ser. Don Gaspar es a todas luces un portador de la «herida colonial»⁸ y se vuelve un exponente del desarraigo y de las «raíces torcidas»⁹. A modo de colofón, armado caballero de las letras, entre ramalazos de delirio con toques cervantinos, proustianos y joyceanos, el misántropo hasta los tuétanos colombiano se abisma aletargado en la cueva de Montesinos de su memoria y sale volando en el Clavileño de sus recuerdos del que no se apea sino para morir. En esta novela paradigmática para el entrelazamiento de géneros vinculado plenamente al enfoque posmodernista, el nuevo cuerdiloco medellinense enciende, pues, el fósforo cautivo de su identidad encubierta con el rescoldo de los pocos recursos volitivos que le quedaban. Como tal, la voluntad de desandar retrospectivamente el camino vivido sienta las bases propicias para la reconquista del protagonista y su arraigo en la tierra de las letras como un dechado de aquilatada hibridación.

⁸ Encuantoa estateoría del ámbito socio-cultural, consúltese Walter Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Silvia Jawerbaum, Julieta Barba (trad.), Editorial Gedisa, Barcelona, 2007.

⁹ Véase la teoría de Carlos Alberto Montaner, *Las raíces torcidas de América Latina*, Plaza & Janés Editores, Madrid, 2001.

Bibliografía

Bibliografía primaria

- Abad Faciolince, H., 1994, *Asuntos de un hidalgo disoluto*, Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Cervantes Saavedra, M. de, 1977, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, 2 vol., John Jay Allen (ed.), Madrid: Cátedra.
- Voltaire, 2001, *Cándido, o el optimismo*, Mauro Armiño (ed.), Barcelona: Espasa, Colección Austral / 1969, *Candid sau Optimismul*, Al. Philippide (trad.), București: Editura pentru Literatură Universală.
- *** 2011, *La vida de Lazarillo de Tormes*, Antonio Rey Hazas (ed.), Castalia Didáctica, Madrid [1554].

Bibliografía crítica

- Avellaneda, R. G., 1995, "Héctor Abad Faciolince. Asuntos de un hidalgo disoluto", en *Revista de Estudios Colombianos*, nr. 15, San Diego, 1995, pp. 55-56, disponible en http://www.colombianistas.org/Portals/0/Revista/REC-15/11.REC_15_RinoAvellaneda.pdf (13/04/2022).
- Benítez Vinuesa, L., 1974, "El quijotismo como actitud", en *Revista Casa de la Cultura Ecuatoriana*, n°. 5, Quito: Editorial Casa de la Cultura, pp. 75-116.
- Braga, C., 2006, *De la arhetip la anarhetip*, Iași: Editura Polirom.
- Durand, G., 1977, *Structurile antropologice ale imaginarului. Introducere în arhetipologia generală*, Marcel Aderca (trad.), prefacio a cargo de Radu Toma, București: Univers.
- DUSSEL, E., 1994, *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*, 3ª ed., Quito: Editorial Abya Yala, disponible en <https://books.google.ro/books?id=s1tPcsg9VbgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> (15/07/2022).
- Edinger, E. F., 2014, *Ego și arhetip. Individuarea și funcția religioasă a psihicului*, Claudia Pănculescu (trad.), București: Nemira.
- Edinger, E. F., 2016, *Întâlnire cu Sinele*, Ema Jalba-Soimaru (trad.), București: Nemira.
- Escobar Mesa, A., 2003, *Cuatro naufragos de la palabra*, Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, disponible en: https://books.google.ro/books?id=evXXGV6jhGcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (10.06.2022).
- HASSAN, Ihab, 1886, „Sfâșierea lui Orfeu: Spre un concept de postmodernism”, en *Caiete Critice*, nr. 1-2/1886, pp. 180-187.
- Hutcheon, L., 2002, *Poetica postmodernismului*, Dan Popescu (trad.), București: Univers.
- Ienceanu, L., 2017, "Don Quijote en el Nuevo Mundo. Las picardías, candideces y quijotadas de un hidalgo disoluto", en *ACTA IASSYENSI ACOMPARATIONIS*, Número especial: 400 AÑOS CON SHAKESPEARE Y CERVANTES/2017, Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, pp.121-128, disponible en: http://literaturacomparata.ro/Site_Acta/issues/aic-20s/13_20s_Ienceanu.pdf.
- Ienceanu, L., 2018, "El Viejo Mundo vs. el Nuevo Mundo. Avatares picarescos y candidianos en *Asuntos de un hidalgo disoluto*", en *Concordia Discors vs. Discordia Concors. International Journal of Researches into Comparative Literature, Contrastive Linguistics, Cross-Cultural and Translation Strategies*, n°. 10/2018, Suceava: Ștefancel Mare University Press, pp. 97-133, disponible en <https://www.dropbox.com/s/grn8sc2wv4gpqew/4.%20El%20Viejo%20Mundo%20>

- vs.%20el%20Nuevo%20Mundo.%20Avatares%20picarescos%20y%20candidianos%20en%20Asuntos%20de%20un%20hidalgo%20disoluto%20-%20Lavinia%20Ienceanu.pdf?dl=0.
- Ienceanu, L., 2019, “Coordonate arhe- și anarhetipologice în *Asuntos de un hidalgo disoluto*. Baze teoretice ale sondării psihismului dongasparian”, en *Concordia Discors vs. Discordia Concors. International Journal of Researches into Comparative Literature, Contrastive Linguistics, Cross-Cultural and Translation Strategies*, n°. 11/2019, Suceava: Ștefancel Mare UniversityPress, pp. 51-102, disponible en <https://www.dropbox.com/s/n15fbnrs9jykry4/3.%20Coordonate%20arhe-%20si%20anarhetipologice%20C3%AEn%20Asuntos%20de%20un%20hidalgo%20disoluto%20C%20Lavinia%20IENCEANU.pdf?dl=0>.
- Ienceanu, L., 2019, “Persona vs. umbra: o radiografie a cerberilor inconștientului dongasparian”, en *Concordia Discors vs. Discordia Concors. International Journal of Researches into Comparative Literature, Contrastive Linguistics, Cross-Cultural and Translation Strategies*, n°. 12/2019, Suceava: Ștefan cel Mare UniversitycPress, pp. 25-62, disponible en <https://www.dropbox.com/s/1ekuhvormhqmuyo/3.%20Persona%20vs.%20umbra%20o%20radiografie%20a%20cerberilor%20incon%99tientului%20dongasparia n%20C%20Lavinia%20Ienceanu.pdf?dl=0>.
- Ienceanu, L., 2019, „Ipostaze picarești și candidiene în *Asuntos de un hidalgo disoluto*”, en *Language, Culture and Change X: Cultural Heritage in a Global Perspective*, Luminița Andrei Cocârțăet al. (ed.), Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, pp. 119-136.
- Ienceanu, L., 2020, „Cartografiipsihologico-literareîn*Asuntos de un hidalgo disoluto*. Schimburiinterculturale”, en *Language, Culture and Change XI: Intercultural Communication: Intercultural Communication: Research, Theory and Practice*, Luminița Andrei Cocârțăet al. (ed.), Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, n°. 1/2020, Iași, 2020, pp. 121-132.
- Jencks, Ch., 1987/1996, “What is Postmodernism”, en *Post Modernism: The New Classicism in Art and Architecture*, New York: RIZZOLI.
- Jiménez Correa, C., 2006, *Héctor Abad Faciolince: vida y obra de un quitapesares*. Tesis de pregrado, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- JUNG, C. G., 2014, *Opere complete* vol. 9/1. *Arhetipurile și inconștientul colectiv*, Daniela Ștefănescu, Vasile Dem. Zamfirescu (trad.), București: Editura Trei.
- JUNG, C. G., 2005, *Opere complete* vol. 9/2. *Aion. Contribuții la simbolistica Sinelui*, Daniela Ștefănescu (trad.), București: Editura Trei.
- Mañach, J., 1948, „Filosofia del quijotismo”, en *Revista de la Universidad de La Habana* (Separata), vol. XXV, n°s. 76-81, enero-diciembre, pp. 63-108.
- Mejía Rivera, O., 2001, Héctor Abad Faciolince”, en *La generación mutante: nuevos narradores colombianos*, Manizales: Editorial Universidad de Caldas, 2001/2, pp. 219-248, disponible en <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/elc/article/view/17238/14897> (15.07.2022).
- Mignuolo, W., 2007, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Silvia Jawerbaum, Julieta Barba (trad.), Barcelona: Editorial Gedisa, disponible en <https://es.scribd.com/doc/130753026/1-Walter-Mignuolo-La-Idea-de-America-Latina-La-Herida-Colonial-y-La-Opcion-Decolonial> (12/07/2022).

- Montaner, C. A., 2001, *Las raíces torcidas de América Latina*, Madrid: Plaza & Janés Editores, disponible en https://books.google.ro/books?id=jB42bGp_08C&printsec=frontcover&hl=ro&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (19.01.2022).
- Ricoeur, P., 1992, *Oneself as Another*, Kathleen Blamey (trad.), Chicago: The University of Chicago Press, 1992, disponible en https://books.google.ro/books?id=uCZSOYcB_CIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (12.07.2022).
- Todorov, T., 1994, *Cucerirea Americii. Problema Celuilalt*, Magda Jeanrenaud (trad.), prefață de Ana-Maria Ștefan, Iași: Institutul European.
- Todorov, T., 1999a, *Noi și ceilalți – despre diversitate*, Alexandru Vlad (trad.),
- Todorov, T., 1999b, *Omul deșrădăcinat*, Ion Pop (trad.), Iași: Institutul European.
- Vélez Upegui, M., 1999, „De *Asuntos de un hidalgo disoluto*” en *Novelas y Novelaciones, ensayos sobre algunos textos narrativos colombianos*, Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, pp. 295-331, disponible en: <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/1078/9589041442.pdf?sequence=2> .

DOING BUSINESS WITH NORWEGIANS: INSIGHTS AND TIPS

Cristina PLATON*

Abstract

Norway, Europe's northernmost country with a harsh climate, has one of the best living standards in the world. Norwegians take pride in their wealth, equality, and independence. Norway is not a member of the European Union, but its membership in the European Economic Area makes it a significant commercial partner. Its business culture is one of the least hierarchical in the world, and this 'flatter' approach to firm structure stems from a deeply held conviction in egalitarianism. This egalitarian approach results in an openness of communication flow within an organization, which may appear chaotic to employees who have grown up in a more command and control, hierarchical culture.

Key words: Norway, business, culture, management, tips.

General aspects

Norway is a desirable area for starting a business. Norway's purchasing power, despite its small population of only 5.5 million people, may challenge even the most powerful economies due to its high standard of life and small wealth difference. Norway's economy is smart and stable, with abundant natural resources, a productive corporate culture, and minimal levels of corruption. Seafood, timber and metal goods, telecommunications, hydropower equipment, oil and gas are the key development potential for international investment. Norway has enough oil for the next 50 years and enough gas for the next 100 years, according to current estimates. The majority of Norwegians speak English fluently, with many also speaking French and German. As a result, Norway consistently ranks in the top ten countries in the Ease of Doing Business Index.¹

While traditional industries such as lumber and fishing remain essential, Norway has established strong industrial and service sectors that can depend on the services of a highly educated workforce, and it now has big firms working in a variety of specialised hi-tech domains.

Norway has remained staunchly independent, opting out of both the Euro and the European Union, and there appears to be little desire in the

* „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Faculty of Economics and Business Administration, 310440601RSL191102@feaa.uaic.ro

¹ World Business Culture, <https://www.worldbusinessculture.com/country-profiles/norway/>, site accessed on 31 May 2022.

country to move toward greater unification with its European neighbours - they appear to be doing quite fine on their own.²

2. Market access procedure

Depending on the type of business, the interests of Norwegian business partners may vary. Indeed, Norway is a producer of many goods and products but also has import needs and is one of the biggest importers in the world.

Norway is a member of the European Economic Area (EEA) and an EFTA state (European Free Trade Association). Thanks to the EEA Agreement, Norway is an equal partner in the internal market on the same terms as EU Member States. This includes access to the four freedoms of the internal market: the free movement of goods, people, services, and capital. Importing from countries which are not EU or EFTA members could be challenging. So, import tariffs and taxes on commodities from other countries are recovered by the Norwegian Customs Authority.

3. Business culture

Norwegian business culture is similar to that of other Scandinavian countries and has always been shaped by the Jante Law³, a code of conduct that describes how Norwegians (as well as other Scandinavians) should behave. The core idea is to put society before the individual, to be not too overtly ambitious, and to blend into conformist homogeneity. According to the same law, humility, respect, simplicity and equality are also priorities. People are valued for their honesty and kindness and their professional role is not necessarily used to determine opinions and make judgments.⁴

Most companies have a uniform organizational structure and as such decisions are usually made as a group and staff are consulted in the process. So, decisions can take some time. Unions are commonplace in all sectors, sit on boards of directors and actively participate in the decision-making process. However, managers can also impose decisions on others if they know that their staff will not support them in a particular effort.

Relationships are usually only transactional and professional contacts are not expected to form close bonds over time. That being said, trust, honesty and transparency are generally essential for Norwegians, who may be reluctant

² Background to Business in Norway, <https://www.worldbusinessculture.com/country-profiles/norway/business-style/>, site accessed on 1 June 2022.

³ The Law of Jante – explained, <https://www.scandikitchen.co.uk/the-law-of-jante-explained/>, site accessed on 31 May 2022.

⁴ Norvege: La pratique des affaires, <https://www.tradesolutions.bnpparibas.com/fr/implanter/norvege/la-pratique-des-affaires?fbclid=IwAR1UMCcDUaTOQ9QV4MBAoi-C3bvrOlxWC1l-tZ6Fcdrul9CwYTxYI4duya4>, site accessed on 31 May 2022.

to do business with foreigners who lack these values. It is important to be open and discuss all aspects of business. Being late, unreliable, or displaying unprofessionalism likely means that trust is broken and the relationship is over.

Norwegians are not characterized by bursts of activity, they are characterized by everyday calmness, a certain phlegm and restraint. These are honest, pragmatic, prudent and self-confident people who care about nature. Restraint in conversation and silence are highly valued by Norwegians as opposed to extravagance and talkativeness. Norway is a country of harsh climatic conditions, so the locals can be safely called courageous people who are used to relying on their own strength and living in harmony with nature.⁵

In doing business, Norwegians are frank and consistent. They are reliable partners who always fulfil their obligations and expect the same from others. Norwegians are wary of those they do not know. However, they may take risks and start a business relationship if the potential partner enjoys everyone's trust. Norwegians do not like ambiguity and secrecy during business negotiations. If Norwegians do not see openness and directness, they avoid further communication. For this, their business style is often called limited and inflexible.⁶

When working with Norwegians, it is better to spend your time locating the person in charge of a certain task rather than figuring out the hierarchy and working your way down to the fact holder. If the fact holder is initially neglected and a senior person of the organization is addressed first, it may be seen unfavourably.⁷

4. Communication style

Norwegians are straightforward communicators who seek to be sincere and truthful in their dealings. Their communication style is low context (direct). They are reticent and only speak to strangers when absolutely required. Emotional outbursts are uncommon, and expressing rage in particular is frowned upon. However, it appears that vibrant conversations fuelled by alcohol are the exception, and Norwegians are more receptive of emotional outbursts in these situations. They do not like being rushed since they speak slowly. In contrast to the indirect, roundabout language that is common in Asia, Latin America and the Middle East, Norwegians are accustomed to direct, unveiled language. But on the other hand, they do not express their thoughts as directly as the Germans. For example, if they are not

⁵ Business Culture in Norway Etiquette, original, ДЕЛОВАЯКУЛЬТУРАНОРВЕГИИ. ЭТИКЕТ., <http://www.rusexporter.ru/business-etiquette/491/>, site accessed on 31 May 2022.

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

very interested in a deal, they may not say so directly. In this they are more like the English.⁸

They are generally reserved in their paraverbal and non-verbal communication compared to expressive Italians and Latinos, as well as North Americans. Italians and Arabs, for example, sometimes mistake Nordic laconicism for a lack of interest in the topic of discussion. As for paraverbal communication, it could be noticed that Norwegians speak little compared to the representatives of southern Europe. On the other hand, the long pauses in conversation that are seen in more reserved cultures such as Finland and Japan are not observed. In Norway, it is considered rude to interrupt a speaker during negotiations.

When it comes to non-verbal behaviour, like other reserved cultures, Norwegians stand at arm's length from their partner during business meetings. On the contrary, expressive Italians and Arabs take a step forward, thereby causing inconvenience and even causing stress to Norwegians, who are not familiar with such differences between cultures.⁹ Moreover, in Norway physical contact is uncommon even among friends. One should maintain frequent eye contact, especially in professional contexts; failing to do so may create a sense of dishonesty.¹⁰ If emotional southerners vigorously gesticulate with their hands, and facial expressions constantly change during negotiations, then Norwegians have few gestures. The OK sign – “thumb and forefinger folded in a circle” - is considered rude.

Norwegians value modesty and a certain degree of humility. They consider it bad taste to boast of wealth or success. Comments that can be perceived as boasting and self-promotion should be avoided. Good topics for conversation are hobbies, politics, travel and sports, especially winter sports. One should not criticize people and culture: Norwegians value tolerance and charity. It is also impossible to comment on the high level of prices in Norway.

5. Management style (primus inter pares)

Cultures that support a more egalitarian attitude and seek for flat structures tend to have quite unique management traits. Bosses in Norway are supposed to function more as facilitators and coaches than as paternalistic,

⁸ Negotiations with Norwegians, original, ПЕРЕГОВОРЫ С НОРВЕЖЦАМИ, https://life-prog.ru/1_26081_peregovori-s-norvezhtsami.html, site accessed on 31 May 2022.

⁹ Emotionally restrained communication style, original, Эмоционально-сдержанный стиль общения, 2014, https://life-prog.ru/1_26082_emotsionalno-sderzhanniy-stil-obshcheniya.html, site accessed on 31 May 2022.

¹⁰ The Norway Way, 2019, <http://blog.goinglobal.com/the-norway-way/#:~:text=Communication%20Styles,anger%20is%20especially%20frowned%20upon>, site accessed on 31 May 2022.

dictatorial figures. ‘You shall not believe you are smarter than others, and you shall not act as if you are better than others,’ according to Jante Law. As a result, supervisors are expected to act as first among equals (*primus inter pares*), and their role is to inspire the best in all of their employees while also ensuring efficient use of business resources.

Consensual decisions are common, yet as a result of this method, conclusions can be difficult to achieve and the process can be protracted. Managers frequently feel compelled to engage everyone in the decision-making process, and it is regarded as critical that everyone's viewpoint be heard and valued. This patient, collaborative approach can be highly frustrating for employees who come from a culture where management is considerably more directive. Even if this technique frustrates someone, it is risky to ignore it – any attempt at direct imposition of commands without adequate dialogue is likely to be severely resented. One of the many advantages of this egalitarian approach is that information flows freely throughout Norwegian organizations, making all employees feel engaged and valued.¹¹ It should also be mentioned that managers are task-oriented and place a premium on accomplishing a target, as well as on productivity and profit. They expect their staff to conduct themselves professionally.

While upper-level managers have decision-making power, lower-level managers often have an adequate perspective on the overall business plan to make educated decisions. Norwegian businesses value quality and are willing to pay a premium for it. If consumers find a better price elsewhere, they will not hesitate to transfer vendors. When someone thinks the price is too expensive, they are most likely speaking honestly and not as a bargaining tool.¹²

Norwegian management style belongs to the family of Nordic leadership style. This leadership model will be further developed and described by using its core concepts. These values consist in delegation of power and responsibility to employees, as well as a high level of consensus seeking in which every employee's voice is relevant. A Nordic leader also emphasizes the need for cooperation. It is also crucial for the leader to be able to motivate their personnel while also being visionary and realistic. According to some studies¹³, the Middle East and Sub-Saharan Africa have the most distinct leadership

¹¹ Norwegian management style, World Business Culture, <https://www.worldbusinessculture.com/country-profiles/norway/management-style/>, site accessed on 2 June 2022.

¹² Cross Cultural Management Guide – Norway, <https://www.commisceo-global.com/resources/management-guides/norway-management-guide>, site accessed on 2 June 2022.

¹³ House *et al.* (ed.), *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. (2004) <http://globeproject.com/results/clusters/eastern-europe?menu=cluster>, site accessed on 2 June 2022.

styles compared to Nordic countries. However, according to the same studies, Eastern Europe is the most diverse, whilst Latin America and the Anglo-Saxon world are recognized as having leadership styles similar to the Nordic ones.¹⁴

The Nordic leadership style has roots in the welfare state of the Nordic countries. In the Nordic countries, the early industrial paternalistic relationship between employers and workers began to relax a bit in the twentieth century, and was mostly replaced by a relationship between the employee and the welfare state. The Nordic welfare model has a significant individualism factor. Individuality in this context refers to the fact that the individual (employee) is not overly reliant on the company. As a result, a Nordic leader cannot expect his or her people to regard themselves as overly reliant on their employer or workplace.¹⁵

It is easy to see how the Nordic leadership style is valuable because of its capacity to foster high productivity, creativity, and growth while simultaneously offering high levels of employee happiness and a pleasant working environment. According to one researcher, talking about a distinct Nordic leadership model is important since it aims to combine economic growth and democratic stability. In many respects, education is the cornerstone of the Nordic leadership approach. Employees might be more flexible as a result of their further education, allowing them to take on more responsibilities within their organizations.

There is also criticism of the Nordic leadership style, which is seen as similar to the concept of 'leaderless democracy,' in which decisions are made elsewhere within the organization or are seen as 'given.' Instead, leadership is nearly entirely concerned with administrative and human resource issues.¹⁶

6. Business etiquette

Arranging appointments. Talking about the first contacts, appointments for a first meeting should be made by phone or email as early as possible. It is also recommended to send an agenda in advance to allow Norwegian business contacts to prepare for the first meeting.¹⁷

¹⁴ Nordic Leadership, Nordic Council of Ministers, Analysisno. 02/2018, p. 17, <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1268251/FULLTEXT01.pdf>, site accessed on 3 June 2022.

¹⁵ Nordic Leadership, Nordic Council of Ministers, Analysisno. 02/2018, pg. 7-8, <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1268251/FULLTEXT01.pdf>, site accessed on 3 June 2022.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Norvegia: Doing Business, original, Norvege: La pratique des affaires, <https://www.tradesolutions.bnpparibas.com/fr/implanter/norvege/la-pratique-des-affaires?fbclid=IwAR1UMCcDUaTOQ9QV4MBAoi-C3bvrOlxWC1l-tZ6Fcdrul9CwYTxYI4duya4>, site accessed on 2 June 2022.

Another important aspect is to know that opening hours are usually from 8.00 or 9.00 to 16.00 from Monday to Friday. In the summer - from 8.00 to 15.00. One should not make an appointment in July and August, the week before and after Christmas, the week before Easter, and May 17 and 18. If the holiday falls on a Thursday, Norwegians will take Friday off as well. They leave the office immediately after the end of the working day.¹⁸

Time management. Punctuality is highly valued and it is best to always be on time in business situations. Being late is generally considered unprofessional. If foreign contacts realize that they are going to be more than 10 minutes late, they should absolutely inform their Norwegian counterparts by apologizing and providing an explanation and letting them know when they expect to arrive. Sticking to a strict agenda is quite common, and overseas contacts need to meet deadlines. Agendas should also be sent in advance to allow Norwegian business partners to prepare for the meeting.¹⁹

Greetings and titles. A firm but brief handshake is the norm for greeting a person of the same sex and the opposite sex. Maintaining eye contact is especially important. It is important to shake hands with everyone present both at a meeting and at parting. Some Norwegians can understand the American greeting "How are you?" as a personal question to which a detailed answer must be given. It is better to use impersonal greetings: "Good morning" or "Good afternoon."

Some Norwegians care about their personal space and touching or gesturing is not common in conversations or greetings. At the first meeting, one should contact the partner, calling his/her full name. Americans and Australians need to remember that Norwegians should be addressed by their last name until they themselves offer to switch to the first name. Foreign men should not be surprised if they are addressed only by their last names. If a greeting like "Good morning Smith" is considered rude in America, then it is perfectly acceptable in Norway. As equality is the norm, titles are rarely used. In the case of business partners, they could be more likely to call each other by their first name. It is considered old-fashioned to use honorary or professional titles, in business. Professional titles such as "Doctor" and "Professor" are used with the family name, but business titles such as "Director" are not used. Officials should be addressed by their rank.

The gift policy. Gifts are not part of the Norwegian shopping culture, with the exception of Christmas gifts or small items with a logo. Gifts, especially imported alcoholic beverages, can be enjoyed after successful negotiation. If you are invited to a Norwegian, it is advisable to bring a good bottle of wine, imported alcohol, good chocolates / sweets and flowers. Carnations, lilies and white flowers are to be avoided, as they are reserved for

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ *Ibidem.*

funerals. Gifts should be well wrapped and are usually opened immediately. Excessive gifts should also be avoided as they could be perceived as bribes.

The dress code. The working culture is rather informal and casual dress can be accepted in most industries. Depending on the sector, more informal clothing such as T-shirts and jeans may also be accepted. Nevertheless, the dress code is more conservative in the capital, Oslo, where dark or neutral-colored suits with shirt and tie are common for men and dresses/trousers and blouses for women. An important particularity is that male foreign business partners may feel freer than when meeting with Germans, Frenchmen or Spanish, but anyway they must come to the first meeting in a suit or jacket and tie, and for women, it is the same for a good first impression.

Business cards. There is no specific protocol regarding the exchange of business cards. Cards are usually exchanged at the end of an initial meeting. Since English is widely spoken in Norway, business cards do not have to be in Norwegian.

Managing meetings. There is not usually a lot of time spent on small, informal conversations and it is common to jump straight into negotiations. Although most Norwegians are fluent in English, some subtle details of the language can be lost. It is best to make sure your counterpart fully understands the nuances of your proposals.

Norwegians are known as open and direct communicators. There is usually no room for excessive emotions, small talk, or exuberant body language. Periods of silence are common and trying to fill in the blanks is not recommended. Interruptions are not appreciated and all questions should be asked after your counterpart's presentation.

Norwegians are great patriots. Therefore, a business partner should study the history, traditions and customs of this country and often say laudatory words about the nature, people and achievements of Norway. One should avoid notes of flattery and falsehood, since in Norway modesty and restraint in emotions are held in high esteem. In business actions are more appreciated than words.²⁰

It is important to be ready for every meeting with prior research, through preparation and proper communication. It is recommended to use a fact-based submission form. Bargaining is generally kept to a minimum and discounts are rare. A realistic and solid estimate will therefore probably have more success. You should also avoid aggressive sales techniques, conflicts and confrontations. Norwegians respond much better to the honest and upfront approach. There is generally very little flexibility in prices and specifications and an offer is often realistic.

²⁰ <http://www.rusexporter.ru/business-etiquette/491/>, site accessed on 5 June 2022.

Business meals. Business receptions are often held for lunch or dinner, rarely for breakfast. It is important to moderate one's alcohol consumption. The party sending the invitation should take note. To get the waiter's attention, one should raise the hand with the index finger extended. During lunch, one can discuss business matters. But during a business lunch, one has to wait until the hosts themselves raise business issues. In Norway, it is quite acceptable for a business woman to invite her colleague to lunch, and she will pay the bill. If a woman goes to a restaurant or bar alone, she will feel quite comfortable.

If lunch/dinner takes place in a Norwegian home rather than a restaurant, it is highly likely that business will not be discussed, as most Norwegians usually draw a very strict line between their work and family life. Usually, dinner is between 17.00 and 18.00. If invited, one should not be late. If one is a few minutes late, one should call. Guests must wait at the entrance until they are invited to enter. It is considered polite to stand until the hostess sits down, and start eating only when the host has invited all the guests to start eating. Guests from certain Southeast Asian countries should remember that it is not customary to leave soon after dinner. In winter, guests leave around 22.00, and in summer - around 23.00. If hosts do not smoke, guest should also refrain from smoking, whether in the house or office. It is good to bring chocolates, pastries, wine, liquor, flowers especially for the hostess.

Talking about toasts, usually the host makes a short speech and proposes the first toast. The guests look into the eyes of the person in whose honour the toast is raised, slightly nod their heads and say "skal". Before putting the glass down on the table, look that person in the eyes again and nod your head. Toasts can be proclaimed by both men and women. Guests can raise toasts in honor of the hostess, saying "thank you".

Behavior during negotiations. Scandinavian businessmen are annoyed by the tactics of imposing goods. They respond best to a well-reasoned, documented, straight forward, non-demanding approach. Compared to other Nordic countries, such as Germany, humour is quite acceptable during presentations in Norway. Jokes and casual conversation are well interspersed with business discussions. But it must be remembered that humor is not always translated adequately. It is better if the humor is directed at one's own shortcomings.

Norwegians do not like the common negotiating tactic, the high-to-low gambit, starting with a very inflated initial offer, followed by a price cut. Therefore, in Norway, a more realistic approach to the initial price is recommended, in contrast to the countries of the Middle East, China or Brazil.

Norwegians are also annoyed by artificially invented completion dates as a pressure tactic. Worse still would be the offer, directly or indirectly, of any incentive that could be perceived as a bribe. Norway and other Scandinavian

countries top the list of cultures free from bribes, which is another reason why Norway is attractive for doing business.

Norwegian companies treat a written agreement as final and refer to it whenever there is a misunderstanding afterwards. Norwegians may react negatively if foreign businessmen, relying on the strength of the relationship between the two parties, demand a renegotiation of the terms of the contract after it is signed, as is customary in some East Asian firms. Norwegians may also be annoyed by the demand of some businessmen to allow the presence of a lawyer at the negotiations. It is better to keep lawyers in the background until the very last stage of negotiations.²¹

7. Unspoken rules

At its most basic level, Janteloven (the law of Jante) explains how all Norwegians (and indeed, all Scandinavians) behave: placing society ahead of individual accomplishments, not boasting about individual accomplishments, and not being jealous of others.²²

Janteloven is a series of satirical “rules” for Scandinavian society created in the 1930s. It was created as a satirical indictment of Danish society by a man named Aksel Sandemose, although it can easily be applied to all three Scandinavian countries. There are ten rules in this law:

1. You're not to think you are anything special.
2. You're not to think you are as good as we are.
3. You're not to think you are smarter than we are.
4. You're not to convince yourself that you are better than we are.
5. You're not to think you know more than we do.
6. You're not to think you are more important than we are.
7. You're not to think you are good at anything.
8. You're not to laugh at us.
9. You're not to think anyone cares about you.
10. You're not to think you can teach us anything.

These 10 original guidelines are arguably just as important today as they were in the 1930s when they were first written. For this reason, eight new rules were created for Janteloven in Norwegian society today. These rules are the following:

²¹ *Ibidem.*

²² David Nikel, *What Exactly Is Janteloven?* 2015, [https://www.lifeinnorway.net/what-exactly-is-janteloven/#:~:text=Janteloven%20\(the%20law%20of%20Jante,not%20being%20jealous%20of%20others](https://www.lifeinnorway.net/what-exactly-is-janteloven/#:~:text=Janteloven%20(the%20law%20of%20Jante,not%20being%20jealous%20of%20others), site accessed on 6 June 2022.

1. You must not buy a fossil-fuelled car²³.

Norway has so far resisted requests to halt or curtail its oil and gas output. They are, however, much ahead of the game when it comes to electric vehicles. Currently, more than 12% of all cars in Norway are electric, and this percentage is only expected to rise in line with the government's current target to reduce emissions by 40% by 2050.

However, media organisation CNN claimed the country a climate hypocrite, stating the idea that Norway may be spending a lot of money on wind energy research and carbon capture and storage technology, but it is all because of its oil fortune.²⁴

2. You must not laugh at us (but we can laugh at ourselves).

Only Norwegians appear to understand Norway well enough to laugh at it, according to an unspoken rule. It makes no difference if you live in Norway, pay Norwegian taxes, and follow Norwegian social conventions; if you are not Norwegian, you cannot laugh at Norway. Lorelou Desjardins, a French woman residing in Oslo and the creator of the wildly famous blog “A Frog in the Fjord,” has seen it as well: “Strangely enough a lot of readers laugh only when I make fun of non-Norwegians, and become very sensitive when I use irony against Norwegians. The time I wrote about strange things Norwegians do during meetings or about unclear Norwegian women, my texts were criticized, with packs of brunets thrown at my face for saying such bad things about this great country.”²⁵

3. You must speak English to foreigners learning Norwegian.

Basically, it is very difficult for Norwegians to speak in Norwegian with foreigners even if foreigners know Norwegian. Natives prefer to switch to English.

4. You must not step outside the cultural order.

A study on the differences between the “tightness and looseness” of 33 countries was published in 2011. According to the study, a tight culture has “strong norms and a low tolerance of deviant behaviour,” whereas a loose culture has “poor standards and a high tolerance of deviant behaviour” (where “deviant” merely refers to activities that deviate from the established norms, not anything sinister).

Norway received a 9.5 in the examination, indicating that it has a quite tight culture. Pakistan (12.3), India (11), Singapore (10.4), South Korea (10),

²³ David Nikel, *Electric Cars in Norway*, 2021, <https://www.lifeinnorway.net/electric-cars/>, site accessed on 6 June 2022.

²⁴ David Nikel, *CNN: ‘Norway is a Climate Hypocrite’*, 2021, <https://www.lifeinnorway.net/norway-climate-hypocrite/>, site accessed on 6 June 2022.

²⁵ Jess Scott, *Janteloven 2.0: The Law of Jante for the Modern Age*, 2021, <https://www.lifeinnorway.net/janteloven-modern-age/>, site accessed on 6 June 2022.

Japan (8.6), and China (7.9) were among the other tight countries. Ukraine (1.6), Estonia (2.6), Hungary (2.9), Israel (3.1), the Netherlands (3.3), and Brazil (3.5) have looser cultures. The US received a 5.1, while the UK received a 6.9 score.²⁶ As a result, if someone is acting „deviantly,” a Norwegian is reluctant to confront them. The response comes in the form of a heaving weight of silent condemnation and judgment from others around them.

5. You must be technologically literate.

Norwegians as a whole have acquired a weakness for pricey technology as usability has improved and prices have reduced. Electronics worth around NOK 34.44 billion were sold in Norway in 2019, including mobile phones, smart watches, and increasingly huge TVs²⁷. Also, in 2019, Norway had one of the highest internet penetration rates in the world, at 98 percent. As of January 2021, this number climbed to 99 percent, according to Datareportal.²⁸

6. You must not pay in cash.

Norway, like the rest of the Nordic countries, is rapidly moving toward a cashless society. Cash made up only 2.5 percent of the total money supply in Norway and Sweden, according to a Deloitte analysis from 2019.²⁹

Cash took a particularly hard hit in Norway in 2015, when its proportion of the money supply fell by 48% with the launch of Vipps, a mobile payment service that connects directly to the bank account. While Vipps can be used for everyday transactions like buying metro tickets or paying bills, it is most typically used for “peer to peer” transactions, or sending money between individuals.

7. You must buy over rent.

Norwegians very often say that rent is just “money out of the window”. For this reason, they rather prefer to buy an apartment than to rent it. Norwegians not only leave their parents' home at a younger age than their European counterparts, but they also purchase real estate significantly earlier

²⁶ Michele J. Gelfand, Jana L. Raver, *Differences Between Tight and Loose Cultures: A 33-Nation Study*, Science, 2011, <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1197754>, site accessed on 6 July 2022.

²⁷ Victoria Garza, *Norwegians are buying ever larger TVs and more expensive mobile phones*, 2019, <https://norwaytoday.info/finance/norwegians-are-buying-ever-larger-tvs-and-more-expensive-mobile-phones/>, site accessed on 6 June 2022.

²⁸ Simon Kemp, *DIGITAL 2021: NORWAY, 2021*, <https://datareportal.com/reports/digital-2021-norway>, site accessed on 6 June 2022.

²⁹ Chasing cashless? The Rise of Mobile Wallets in the Nordics, 2019, Monitor Deloit, https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/dk/Documents/financial-services/Downloads/Chasing_Cashless-The_rise_of_Mobile_Wallets_in_the_Nordics.pdf, site accessed on 6 June 2022.

in Norway than in other European countries. The factors that encourage this phenomenon are: a high minimum wage, accessibility of education, and a thriving job market. In 2016, 53 percent of Norwegians in their late twenties and 70 percent of those in their early thirties held property.³⁰

8. You must not pick the cloudberrries.

The ‘right to roam’ (allmennsretten), which became a legal right in 1957 with the enactment of the Norwegian Outdoor Recreations Act, ensures that everyone has access to nature (Friluftsløven). The regulation allows people to go wherever they want for one night, stay wherever they want, and forage for food such as mushrooms or berries. With the exception of cloudberrries. Cloudberrries are small, luscious berries that look like orange blackberries and are similar to them. They only grow in specific settings and, as a result, can be quite costly to purchase at the supermarket. Moreover, picking immature cloudberrries is likewise prohibited across the country.³¹

Conclusion

The main idea of this paper is that everyone, including business partners, have their own personality, background, and area of interest. We share our human nature at the same time. We are herd animals. We practice collaboration and inter-group competitiveness, as well as language and empathy. The unwritten norms that govern how we accomplish these things vary by human group. These unwritten norms regarding how to be a good member of the group are referred to as “culture.” Referring to the business world, it is crucial to be aware of your partner’s culture for a better collaboration.

References

- Background to Business in Norway, <https://www.worldbusinessculture.com/country-profiles/norway/business-style/>
- Business Culture in Norway Etiquette, original, ДЕЛЮВАЯ КУЛЬТУРА НОРВЕГИИ. ЭТИКЕТ., <http://www.rusexporter.ru/business-etiquette/491/>
- Chasing cashless? The Rise of Mobile Wallets in the Nordics, 2019, Monitor Deloitte, https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/dk/Documents/financial-services/Downloads/Chasing_Cashless-The_rise_of_Mobile_Wallets_in_the_Nordics.pdf;
- Cross Cultural Management Guide – Norway, <https://www.commisceo-global.com/resources/management-guides/norway-management-guide>

³⁰ Mathias Killengreen Revold, *Fewer young people buy housing*, 2019, <https://www.ssb.no/bygg-bolig-og-eiendom/artikler-og-publikasjoner/faerre-unge-kjoper-bolig>, site accessed on 6 June 2022.

³¹ Jess Scott, *Janteløven 2.0: The Law of Jante for the Modern Age*, 2021, <https://www.lifeinnorway.net/janteløven-modern-age/>, site accessed on 6 June 2022.

- David Nikel, *What Exactly Is Janteloven?* 2015, [https://www.lifeinnorway.net/what-exactly-is-janteloven/#:~:text=Janteloven%20\(the%20law%20of%20Jante,not%20being%20jealous%20of%20others](https://www.lifeinnorway.net/what-exactly-is-janteloven/#:~:text=Janteloven%20(the%20law%20of%20Jante,not%20being%20jealous%20of%20others)
- David Nikel, *Electric Cars in Norway*, 2021, <https://www.lifeinnorway.net/electric-cars/>
- David Nikel, *CNN: 'Norway is a Climate Hypocrite'*, 2021, <https://www.lifeinnorway.net/norway-climate-hypocrite/>
- Emotionally restrained communication style, original, Эмоциональ носдержанный стиль общения, 2014, https://life-prog.ru/1_26082_emotsionalno-sderzhanniy-stil-obshcheniya.html
- House et al. (ed.), *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. (2004) [http://globeproject.com/results/clusters/eastern-europe? menu = cluster](http://globeproject.com/results/clusters/eastern-europe?menu=cluster)
- Jess Scott, *Janteloven 2.0: The Law of Jante for the Modern Age*, 2021, <https://www.lifeinnorway.net/janteloven-modern-age/>
- Mathias Killengreen Revold, *Fewer young people buy housing*, 2019, <https://www.ssb.no/bygg-bolig-og-eiendom/artikler-og-publikasjoner/faerre-unge-kjoper-bolig>
- Michele J. Gelfand, Jana L. Raver, *Differences Between Tight and Loose Cultures: A 33-Nation Study*, *Science*, 2011, <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1197754>
- Negotiations with Norwegians, original, ПЕРЕГОВОРЫ С НОРВЕЖЦАМИ, https://life-prog.ru/1_26081_peregovori-s-norvezhtsami.html
- Nordic Leadership, Nordic Council of Ministers, Analysis no. 02/2018, pg. 17, <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1268251/FULLTEXT01.pdf>
- Norvegia: Doing Business, original, Norvege: La pratique des affaires, <https://www.tradesolutions.bnpparibas.com/fr/implanter/norvege/la-pratique-des-affaires?fbclid=IwAR1UMCcDUaTOQ9QV4MBAoi-C3bvrOlxWC1l-tZ6Fcdrul9CwYTxYI4duya4>
- Norwegian management style, *World Business Culture*, <https://www.worldbusinessculture.com/country-profiles/norway/management-style/>
- Simon Kemp, *DIGITAL 2021: NORWAY*, 2021, <https://datareportal.com/reports/digital-2021-norway>
- The Law of Jante – explained, <https://www.scandikitchen.co.uk/the-law-of-jante-explained/>
- The Norway Way, 2019, <http://blog.goingglobal.com/the-norway-way/#:~:text=Communication%20Styles,anger%20is%20especially%20frowned%20upon.>
- Victoria Garza, *Norwegians are buying ever larger TVs and more expensive mobile phones*, 2019, <https://norwaytoday.info/finance/norwegians-are-buying-ever-larger-tvs-and-more-expensive-mobile-phones/>
- World Business Culture, <https://www.worldbusinessculture.com/country-profiles/norway.>

CHAPTER 2

CULTURAL STUDIES

DESPRE CENTAURII DIN *INFERNUL* LUI DANTE

Dragoș COJOCARU*

THE CENTAURS IN DANTE'S *INFERNO*

Abstract

This article focuses on the contrastive analysis of the Romanian translations from some passages of "Divina Comedie". Their protagonists are the centaurs, hybrid mythical beings (man and horse), coming from the ancient imagery of mankind and perpetuated by a great iconographic and literary tradition. The analysis covers all the complete Romanian translations of Dante's "Inferno", published between 1883 and 2021.

Key words: Dante, *Inferno*, centaur, translation, Romanian language

Tema conferinței din acest an – hidridizarea – m-a dus cu gândul imediat la creaturile monstruoase din mitologia clasică, acelea în care natura umană apare combinată anatomic (și, de cele mai multe ori, comportamental) cu natura animală. Din cele mai vechi timpuri, mintea omenească a plăsmuit, cu fantezia, asemenea făpturi, cărora li s-au acordat roluri însemnate în literatură: sfîncii (în variante egiptene sau grecești), sirenele (originare în Nord sau în bazinul Mediteranei) și centaurii (de care am ales să ne ocupăm în articolul de față) constituie figurile de bestiariu monstruos cele mai reprezentative, în această privință, din imaginarul străvechi occidental, perpetuate de o tradiție literară și iconografică la cel mai înalt nivel artistic și de cea mai mare răspândire în cadrele culturii generale ale omenirii educate după principii sănătoase. Harpiile, Gorgonele și Minotaurul reprezintă – în semi-bestialitatea lor amenințătoare – alte exemple ale acestor „hibridizări” imaginare mitologizante, de o mare circulație culturală. Spre deosebire de aceste figuri, satirii și silenii inspiră, în alternanță cu repulsia provocată mai cu seamă nimfelor fugărite lubric, o anumită simpatie iscată de caracterul lor chefliu și de cunoștințele lor cosmogonice...

Pentru a ne concentra asupra obiectului de studiu ales și pentru a puncta, din start, doar reperele istorice culminante, vom spune că, în tradiția literară europeană, centaurii își fac apariția încă din poemele homerice (*Iliada*, I, 262 și urm., II, 742; *Odiseea*, XXI, 295 și urm.), figurează pregnant în opera poetică a lui Pindar (*Pythice*, II, 39 și urm.) și, înainte de a trece pragul erei noastre odată cu *Fabulele* lui Hyginus (33; 34; 62), au fost asumați ca personaje de poveste în capodoperele care au influențat cel mai puternic literatura celor

* Professor PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, dragos68cojocaru@yahoo.com.

două milenii trecute, între timp, de la nașterea lui Christos: *Eneida* lui Vergilius (VII, 674-677) și *Metamorfozele* lui Ovidius (XII, 210 și urm.). O descriere standardizată a centaurului o oferă Pierre Grimal în al său *Dicționar de mitologie greacă și romană* citat în Bibliografia acestui articol: „Ființe monstruoase, jumătate oameni, jumătate cai”. Numeroase definiții de parcurs se opresc la această formulă, imprecisă și chiar derutantă în insuficiența ei, în care termenul „jumătate” produce mai multă confuzie decât lămurire. Dar Grimal își continuă descrierea enumerând elementele complementare absolut necesare: „Aveau bust de om și uneori chiar picioare de om, dar partea din spate a corpului, începând de la bust, era cea a unui cal și, cel puțin în epoca clasică, aveau patru copite de cal și două brațe de om”. Într-adevăr, monstrozitatea centaurului nu rezidă doar în combinarea în sine a celor două „naturi” (omenească și cabalină), ci și din faptul că această ciudată plăsmuire are toate cele patru picioare ale calului, la care se adaugă mâinile omului, rezultând o creatură cu șase membre. În plus, fiindcă altfel nu se putea, centaurul are două piepturi: al calului și, suprapus, al omului. Tocmai de aceea, definirea centaurului prin cele două „jumătăți” ale sale este eronată din start și falacioasă pentru mințile lipsite de vigilență. În fine, savantul francez își desărvârșește primul paragraf al rubricii dedicate centaurilor prin câteva detalii legate de mediul și de modul de „viață” al acestor creaturi: „Ei trăiau prin munți și prin păduri, se hrăneau cu carne crudă și aveau obiceiuri aspre și brutale”. De altfel, în pasajele din *Iliada*, indicate mai sus, Homer îi numește pur și simplu „fiare”, eventual „păroase”. În continuarea imediată a articolului său despre centauri, Grimal descrie genealogia mitologică a acestora (care, însă, nu ne interesează în demersul nostru analitic), detașând condiția de excepție a doi dintre aceștia (Chiron și Folos), a căror obârșie diferențiată se reflecta elocvent și în maniera lor existențială, concretizată în realizări remarcabile. Înțelepciunea și răbdarea lui Chiron, bunăoară, i-au asigurat acestui, între timp, faimos personaj, imaginea proverbială a dascălului prin excelență și nu e de mirare că despre însuși eroul antonomastic al tradiției grecești, Ahile, tradiția afirmă că a fost crescut și educat de acest centaur luminat (începând cu *Iliada*, XI, 832).

În cea mai cuprinzătoare sinteză literară a veacurilor anterioare, realizată în jurul anului jubiliar 1300 de Dante Alighieri, *Divina Comedie*, Poetul le-a încredințat centaurilor un rol important, făcând din ei păzitorii infernali ai păcătoșilor violenți, pedepsiți să stea cufundați în apele însângerate ale Flegetonului. Violentul care îndrăznește să se ridice din elementul acvatic punitiv dincolo de limita prevăzută de pronia punitivă, era de îndată săgetat de vigilenței centauri. Ne aflăm în Cântul al XII-lea al *Infernului*. În rândurile care urmează, am ales trei pasaje ale textului dantesc pe care le-am considerat cele mai relevante în privința descrierii acestor personaje. Sunt descrieri concise, în acord cu poetica stâncoasă (lapidară și totodată extraordinar de expresivă) a lui

Dante. Mai întâi vom cita și vom comenta succint pasajele așa cum apar ele în „originalul” italian (asumând ediția lui Natalino Sapegno, citată și ea în Bibliografia de la final), după care vom purcede la expunerea și la analiza contrastivă (la modul implicit, dar și explicit) a traducerilor acestor pasaje în limba română, urmând criteriul cronologic al aparițiilor acestor traduceri.

I. Prima înfățișare dantescă a centaurilor o aflăm în *Inf.* XII, 55-57. Pe traseul care îi poartă spre malul Flegentonului, călătorul viu Dante și călăuză sa didactică, Vergiliu, dau la un moment dat peste această dinamică privilegiată: „*in traccia/ corrien Centauri, armati di saette,/ come solien nel mondo andare a caccia*”. Putem porni de la o traducere literală în limba română: „în șir/ alergau Centauri, înarmați cu săgeți,/ [așa] cum obișnuiau în lume să meargă la vânătoare”. Avem un final de vers, plus cei doi endecasilabi ulteriori, care întregesc terțina. Ceea ce ne spune Dante este că funcția asumată de centauri pe lumea de dincolo, în economia divină a pedepselor aplicate osândiților, va corespunde cu siguranță „obiceiurilor” centaurine din lumea celor vii (adică, pentru cititorul avizat, comportamentului centaurilor cunoscut din tradiția literară).

Maria P. Chițiu (1883) propune cea dintâi traducere a *Infernului* în limba română. Varianta sa este în proză și sună în felul următor: „fugiau[/] unul dupe altul, Centauri armați cu săgeți,[/] cum obișnuiau în lume să meargă la vânat.” Am marcat prin barele oblice plasate între paranteze pătrate reperetele corespunzătoare versurilor din original. Cu toate că practică, în principiu, o juxtă, traducătoarea optează pentru refacerea inversiunii plasate de Dante în ingambamentul inițial al citatului. În plus, expresia dantescă succintă *in traccia* (pe care noi am echilavrat-o prin la fel de succintă „în șir”) este redată prin formula mai puțin economicoasă silabic „unul după altul”. Firește, numărul mai mare de silabe nu contează într-o proză, unde principalul scop este claritatea discursului: în acest caz, putem considera că, fără a limpezi în sine o expresie deja clară din capul locului, traducătoarea a optat pentru o formulă mai „aerisită”, mai puțin solicitantă, prin relaxarea concentrării impuse, altminteri, de metrica riguroasă a endecasilabului. În sfârșit, observăm că traducătoarea nu introduce nici o notă explicativă referitoare la definiția centaurului.

Junimistul N. Gane se încumetă la o primă traducere în versuri a *Infernului* dantesc, pe care însă o realizează în alexandrini, după modelul lui Bolintineanu și al lui Alecsandri. În prima ediție (1906), pasajul nostru sună astfel: „Centauri înșirați/ Alergau pe ’ntrecute cu arcuri înarmați/ Precum mergeau în lumea cea vie la vânat.” A doua ediție, revăzută (1907), conține o modificare de timp verbal al cărei rost este preponderent prozodic (unde acționează benefic): „Alergă” în loc de „Alergau” și adaugă o virgulă după „înarmați”. Ca întotdeauna în cazul adoptării unui vers mai lung decât cel

original (în cazul nostru, alexandrinul în locul endecasilabului), traducătorul are nevoie de adaosuri pentru a umple spații silabice ramase libere, deși, în mod ironic, pretextul utilizării unui vers mai lung este tocmai legat de insuficiența silabelor la transferul poetic fin italiană în română. În cazul lui Gane, pe lângă monosilabicul câștig provenit din forma lungă „precum” (în loc de mai concisul „cum”), aceste adaosuri propriu-zise sunt două: locuțiunea adverbială „pe ’ntrecute” și, respectiv, adjectivul „cea vie” atașat la „lume” și, la rândul său, precum vedem, îmbogățit de articolul demonstrativ care îl precede¹. O observație complementară ar putea viza rima facilă la care apelează Gane: două participii de conjugarea întâi, la masculin plural. În sfârșit, nici acest traducător nu își adnotează textul cu o eventuală definire a centaurului.

George Coșbuc ne oferă prima variantă în limba română a *Divinei Comedii* în terține înlănțuite de endecasilabi. În primele două ediții, apărute sub îngrijiri diferite (1927 și 1954), pasajul de care ne ocupăm sună în felul următor: „fugând/ văzui armați Centauri cum se ’nșiră,/ cum vii, dup’ al lor fel, umblau vânând.” În lipsa, la ora ei, a oricărei concurențe în materie, varianta lui Coșbuc câștigă întâietatea metrică a conformității cu originalul. Totuși, ca și Gane, Coșbuc recurge la rime facile: în cazul său, două gerunzii, din care primul („fugând”) e conjugat forțat. Adjectivul „vii” nu mai e însă un adaos (ca în „lumea cea vie” a lui Gane), ci echivalează el însuși ideea exprimată de Dante prin complementul „*nel mondo*” („în lume”). Apoi, un complement substantival dantesc e prelucrat de Coșbuc într-o mică propoziție complementară și astfel „*in traccia*” („în șir”) devine „cum se ’nșiră”. Urmând aceeași metodă sintactico-morfologică, Coșbuc prelucrează formal ideea exprimată prin verbul *solien* („obișnuiau”) în complementul „dup’ al lor fel”, cu mai multe cuvinte, dar fără a modifica câtuși de puțin sensul originalului. Fidelitatea traducerii este considerabilă, putându-i-se imputa doar practicarea altor inversiuni decât în original, precum și repetiția lui „cum” (nici prezentă în original, nici prea bine sunătoare în produsul românesc).

Italianistul Alexandru Marcu revine la proză, cu avantajul că, deja, sună și arată actualizat în comparație cu antecedentul Mariei P. Chițiu (1932). Pasajului care ne interesează îi corespunde porțiunea de text următoare: „goneau în cărduri mulți centauri,[/] având săgeți drept arme toți,[/] așa precum la vânătoare[/] să meargă’n lume-obișnuiau.” În această versiune,

¹ Traducerea integrală a *Infernului* dantesc de către N. Gane este singura realizată, în limba română, în alexandrini și, în general, în alt tip de vers decât endecasilabul încastrat în terține înlănțuite, așa cum și-a conceput poemul Dante însuși. Totuși, în etape inițiale (și chiar, până la un punct, avansate) ale demersurilor lor traductive, atât George Coșbuc, cât și Eta Boeriu au încercat să adopte, și ei, fiecare la vremea lui, alexandrinul consacrat la noi de Dimitrie Bolintineanu și de Vasile Alecsandri. Până la urmă, ambii traducători au revenit la matca dantescă a endecasilabului, pe care au menținut-o în traducerile lor integrale ale *Divinei Comedii*.

pluralul „cârduri” sună excesiv în raport cu originalul, cum sună și adaosul, redundant, „mulți”. În aceeași serie redundantă se înscrie, până la urmă, și adaosul „toți”. Complicația sintactico-morfologică „având (...) drept arme” (în loc de „înarmați cu”) aduce și un exces silabic care nu produce relaxarea de care vorbeam în cazul Mariei P. Chițiu. Tot în capitolul abuzului silabic se înscrie și „așa precum”, față de care simplul „precum” al lui Gane apare de o concizie, ca să spunem așa, dantescă. În ansamblu, se constată încercarea lui Marcu de a-și re-poetiza, prin artificii, propria soluție prozastică². În cazul versurilor de care ne ocupăm aici, dar și în altele pe care le-am examinat cu alte prilejuri, el reușește să obțină o metrică egală și perfectă (iar noi am reconstituit-o prin intermediul barelor oblice plasate între paranteze pătrate]. Rima, de bună seamă, nu intră în discuție. În general, acest traducător nu reușește să mențină aceste alcătuirii metrice până, cel puțin, la scara unui cânt. Probabil că, pentru el, „proza” a constituit, în cele din urmă, un refugiu „diplomatic”. Nota de subsol 17, a traducătorului, definește centaurii prin formula inexactă a celor două așa-zise jumătăți: „Ființe mitologice, jumătate cai, jumătate oameni, simbolizând violența (...)”.

Doctorul Ion A. Țundrea (1945) se încumetă să reîncerce terținele înlănțuite. În pasajul luat în considerare, el renunță la bucățica din finalul primului vers (cea care conținea amănuntul legat de dispoziție „în șir” a fabuloaselor personaje: „(...)/ Fugeau Centauri cu săgeți în mână,/ Cum alergau și vii la vânătoare.” În afara lipsei deja menționate a complementului de mod, singura abatere a traducătorului față de original survine dintr-o substituție: centaurii nu apar „înarmați cu săgeți”, ci apar „cu săgeți în mână”. Sună mai puțin belicos, dar dă seama de faptul că medicul-traducător cunoaște amănunte anatomice neformulate, cel puțin deocamdată, în textul-sursă. Totuși, în nota 9, el vehiculează definiția înșelătoare: „Centaurii erau imaginați ca fiind jumătate oameni, jumătate cai”.

Eta Boeriu (1965, 1982 și următoarele), în cea mai intens promovată traducere prezentă pe piața editorială din țara noastră, pare să fi preluat rezultatul lui Țundrea: „(...)/ fugeau centauri cu săgeți pe spată,/ precum de vii umblau la vânătoare. În urma unei rafistolări minimale, rezultatul e inferior atât prin complementul anatomic de substituție („pe spată” în loc de „în mână”), cât și prin inversiunea de dragul inversiunii (și al „originalității”) din versul următor.

George Buznea (1975) traduce printr-o căutată (cu lumânarea) adaptare la mediul autohton. Originalitatea sa, mai ales în raport cu originalul însuși, e

² Una din trăsăturile cele mai evidente ale stilisticii traductologice practicate de Alexandru Marcu o constituie numeroasele inversiuni și chiar tentația hiperbatului, în locuri unde originalul dantesc nu conține așa ceva. Deosebit de elocventă este, în această direcție, chiar continuarea pasajului pe care tocmai îl analizăm: „Că scoborim văzîndu-ne pe noi aceia (...)”.

garantată încă din intenții. Nici rezultatele concrete nu se lasă, însă, așteptate: „ca vijelia/ Treceau centauri cu săgeți întinse/ Spre fluviul ce-nsîngera cîmpia”. Este – nu-i așa? – altceva decât în textul dantesc și asta în mare măsură. Rămân, totuși, centaurii și săgețile lor, dar nu are rost să ne întrebăm de ce. În fine, spre deosebire de Minotaur, în notele de final concepute de traducător, centaurii nu au parte – nici aici, când își fac apariția, nici mai târziu – de nici o definiție și de nici o explicație suplimentară.

Giuseppe Cifarelli (apărut abia în 1993, în îngrijirea lui Titus Pârvulescu, care a lucrat pe materiale rămase în dezordine de pe vremea lui... Coșbuc) intră, în sfârșit, pe piață, cu următoarea variantă a pasajului nostru: „(...)/ Centauri cu săgeți goneau în șire/ cum deprindeau în lume a vâna.” Din original lipsește doar precizarea marțială „înarmați”, nu însă și dotarea în sine. În rest, versiunea e de o fidelitate remarcabilă.

Răzvan Codrescu (2006) începe prin a scoate de la naftalină „cârdurile” introduse de Alexandru Marcu, iar multitudinea acelor devine, în noua viziune, densitate: „-n cîrduri dese,/ goneau centauri ce purtau săgeți/ ca-n lume sus, cînd la vînat se iese.” Purtarea săgeților atenuează înarmarea din original. Adaosul „sus”, just ca idee de plasare cu Infernul, care e jos, e un adaos în raport cu originalul și, pe de altă parte, un echivalent al altui adaos traductiv (cel legat de „viață”) din varianta în alexandrini a lui Gane. În sfârșit, Codrescu extinde obișnuința vânătorească a centaurilor, la care Dante se referă explicit, la scara generalității pămîntene: formularea „cînd la vînat se iese” are însă și un efect aparent limitativ, ca și cum singurul fel de vânătoare practicat ar fi fost cu întrebuintarea săgeților. Nota de final a traducătorului la versul 56 perpetuează iluzia jumătăților: „Centaurii – făpturi mitologice, jumătate oameni, jumătate cai”.

Marian Papahagi (apărut abia în 2012 și apoi, în ediția pe care lucrăm, în 2019, dar cu ultima revizuire a traducătorului în 1996) propune următoarea traducere a fragmentului de care ne ocupăm: „vin de-a rîndul/ Centaurii, în fugă, înarmați/ de vânătoare, cum le e orîndul.” Din originalul dantesc lipsește menționarea săgeților. Mai lipsește și diferențierea lumii de dincolo de cea de aici, diferențiere pe al cărei fundal explicit se produce identitatea comportamentală recognoscibilă. În aceeași direcție simplificatoare, toate predicătele sunt la indicativ prezent. În schimb, traducătorul nu introduce nici un element străin de original. Introduce însă o repetiție vocalică cvasi-cacofonică („le e”) și, imediat un cuvânt cu frecvență redusă („orîndul”), care începe și el cu o vocală, în prelungirea celor două identice anterioare, și care, dacă sensul atribuit îi este acela de „datină”, ar trebui să figureze mai degrabă la forma feminină („orînda”). Bogatul aparat de Note din finalul volumului (numite inițial „comentarii”) conține, pentru această terțină, două intervenții. Cea dintâi (25 la Cântul XII) începe cu definirea centaurilor în formula păguboasă („creaturi mitologice pe jumătate oameni și pe jumătate cai”) și continuă cu un rezumat

al obârșiei și al obiceiurilor acestora. Cea de-a doua (26) afirmă că „Precizarea «cum le e orândul» introduce o notă de tragic realism: centaurii din Infern își continuă îndeletnicirile firești, doar că în lumea de apoi ei nu vânează fiare sălbatice, ci sufletele osândite (...)”. Iar, în condițiile în care avem de-a face, așa cum nota precedentă abia lămurise, cu niște „creaturi mitologice”, nu prea se înțelege de unde provine „realismul”, cu tragicul său cu tot, mai ales atunci când vânatul e constituit de „sufletele osândite”. Nu știm, însă, cât din notele de final îi aparține traducătorului și cât „completării” întreprinse de îngrijitoarea volumului.

Pentru varianta în proză ritmată propusă foarte recent de Cristian Bădiliță (2021) am procedat, parțial, ca și în cazul celorlalte două versiuni în proză, introducând parantezele pătrate cu bare ce marchează echivalentele silabice ale finalurilor de vers sau ale cezurilor obținute (și nedecarate ca atare de traducător, dar reconstituibile prin lectură): „în șiruri alergau centauri,[/] având asupra lor săgeți,[/] precum obișnuiau în lume[/] să meargă-n cete la vânat.” Această variantă ni se înfățișează ca o îmbunătățire a contribuției lui Alexandru Marcu. Complementul „în cârduri” devine, cu un plus de adecvare la original, „în șiruri”, iar elementele redundante „mulți” și „toți” sunt înlăturate; apare însă unul nou, „în șiruri” fiind dublat, spre final, de „-n cete”. Complementul „drept arme” devine „asupra lor”, cu o inversiune sintactică binevenită, dar cu păstrarea gerunziului. Iar „așa precum” se reduce la „precum” pur și simplu. În ultimele două versuri, de altminteri, topica mai forțată a lui Marcu este reasezată într-o succesiune mai firească, așadar mai lesne lecturabilă. Pe de altă parte, asemenea altor traducători (începând, cum am văzut, chiar cu Maria P. Chițiu), Cristian Bădiliță își adnotează el însuși ediția. Nota explicativă 23 la Cântul XII începe cu o definiție a centaurilor, urmată de explicații: „Monștri cu cap de om și trup de cal”. Această definiție (urmată în nota respectivă, ca și la Papahagi, de câteva considerații de ordin genealogic, caracterial și funcțional în context narativ) evită din start formula falacioasă a „jumătăților” (umană și, respectiv, cabalină), dar este reductivă, întrucât nu doar capul de om e prezent în anatomia centaurului, cel puțin în varianta „clasică” vehiculată de Dante. E drept că această alcătuire „clasică” e mai aberantă decât combinația în sine om-centaur pentru că, prin coexistența bustului uman cu toată partea din față a calului (cărui îi lipsește doar capul și gâtul) ar trebui să presupună dublarea anatomiei interne a unor organe precum inima, plămâni și altele: o problemă cu care închipuitorii din străvechime ai centaurului nu și-au bătut capul. Totuși, în lipsa mâinilor, nu doar săgețile pe care centaurii le au „asupra lor” nu și-ar avea, în general vorbind, rostul „la vânat”, dar nici comportamentul concret al reprezentantului, fruntaș, pe care îl vom examina în următoarea secțiune a demersului nostru contrastiv n-ar mai fi fost cu puțință...

II. Din rândurile centaurilor activi în cercul violențelor din *Infernul* dantesc, trei sunt nominalizați și au parte de câte o scurtă și elocventă descriere prin raportarea la câte o faptă definitorie. În prezentarea lui Vergiliu, primul este Nessus (pentru Dante, Nesso, „care a murit pentru frumoasa Deianira/ și a făcut din sine răzbunare el însuși”); al doilea este Chiron („care spre piept privește”, adică e meditativ, „marele Chiròn/ care l-a hrănit pe Ahile”); iar al treilea este Phrolos („Frolo, care a fost atât de plin de mânie”). Dacă Nessus, ca „însoțitor de încredere” („*fida scorta*”) îi va ajuta pe călători să traverseze Flegetonul spre „pădurea spânzuraților” din Cântul al XIII-lea, am ales pentru al doilea moment al analizei noastre un gest al „marelui Chiron” descris într-o terțină care merită examinată integral. În primul vers întâlnim o descriere a centaurilor ca „fiare”, pe urmele lui Homer, în timp ce următoarele două versuri ni-l înfățișează pe Chiron îndepărtându-și imensa barbă de pe imensa gură cu ajutorul unei săgeți, din care folosește, cu înțelepciunea-i caracteristică, partea neascuțită. Are așadar, o legătură și cu tot homerica păroșenie a centaurilor...

Ne aflăm, așadar, în *Inf.* XII, 76-78: „*Noi ci appressammo a quelle fiere isnelle:/ Chiròn prese uno strale, e con la cocca,/ fece la barba in dietro a le mascelle.*” Traducând terțina cuvânt cu cuvânt, găsim o variantă nepretențioasă de pornire pentru analiza contrastivă care urmează: „Noi ne-am apropiat de acele fiare sprintene:/ Chiron luă o săgeată și, cu partea crestată,/ își dădu barba îndărătul fălcilor”. Pentru „săgeată”, Dante folosește, de această dată, latinismul *strale*, care s-a bucurat de o largă circulație în textele literare și în libreturile de operă (unde sună „fără pretenții” până la sfârșitul secolului al XIX-lea). Dar, pentru limba română, înlocuirea „săgeții” printr-un sinonim ilustru de factura celui dantesc e mult mai problematică.

Maria P. Chițiu (1883) păstrează și perfectul simplu la care noi renunțaserăm, mai potrivit pentru narațiunea poetică: „Noi ne apropiarăm de acele fiare sprintene;[/] Chirone luă o săgétă, și cu crestătura ’î[/] și dete barba dupe fălcî îndărăt.” Din această, la rândul ei, tălmăcire literală, doar inversiunea „după fălcî îndărăt” prezintă o, de altminteri ne semnificativă, abatere topică de la original.

N. Gane (1906) rezolvă altfel, în alexandrini, sintagma definitorie *fiere isnelle*: „De-aceste animale iuți ne-am apropiat;/ Chiron cu o săgeată ce’n mână a luat/ De pe fălcile sale părul își respică.” Verbul „respică” are accentul pe *i*, fiind la timpul prezent, după cum rezultă din consultarea rimelor din terțina precedentă: astfel, versului îi lipsește o silabă ca să corespundă metricii. Ediția revizuită(1907) rezolvă, cel mai important, acest handicap silabic din versul al treilea: „De-aceste animale iuți ne-am apropiat;/ Iar Chiron c’o săgeată ce’n mână a luat,/ De pe a lui bărbie tufosul păr respică.” Rima găsită de Gane e tot facilă (de această dată, participiile sunt la singular).

George Coșbuc (1927) ne spune, în endecasilabi: „Spre-acele fiare sprintene-am purces/ și, după ce cu-a armei creștătură/ Chiron al bărbei stuf puțin l'a dres[/] astfel despădurindu-și larga-i gură” (...). În ediția din 1954, singurul apostrof e înlocuit, și el, de liniuța de unire. Am păstrat, în mod excepțional, și versul următor, pentru a înțelege mai bine demersul lui Coșbuc. Ceea ce face el aici nu e tipic pentru traducerea sa: dar, iată, avem un caz în care poetul nostru ne amintește, că este, el însuși, un mare poet. Lăsând deoparte reformularea sintactico-morfologică, el introduce o metaforă inexistentă în original: acel „stuf”, pe care, ulterior, îl transformă, tot metaforic și tot inexistentă în original, într-o pădure (implicită în verbul „despădurindu-și”). Gradația acestui demers figurativ este ascendentă, a doua metaforă apărând ca o perfecționare a celei dintâi. Pentru cititorul lui Coșbuc, Chiron are o barbă stufoasă, dar, ca să fim bine înțeleși, *foarte* stufoasă: o ditamai pădurea... Cu atât mai comic funcționează cel de-al doilea adaos coșbucian, adverbul „puțin”, care ni-l înfățișează pe Chiron nu ca pe un mare admirator al oglinzii, ci ca pe un bun (și mare și, nu în ultimul rând, simpatic) sălbatic, disponibil în cele din urmă pentru o conversație cu cei mai mari poeți ai lumii...

În proza lui Alexandru Marcu (1932) nu mai întâlnim reușita metrico-ritmică de nu cu mult timp în urmă: „De-acele fiare sprintene acuma noi ne-apropiaserăm.[/] Chiròn în mână o săgeată pe dată luă[/] și barba de pe fălci și-o dete'n lături, cu creștătura. Trecerea, în traducere, a perfectului simplu al primului predicat la mai-mult-ca-perfectul este întărită, anticipativ, de adverbul adițional „acuma”. Tot adițional este și adverbul „pe dată”. În fine, Marcu mai operează câteva modificări de topică, prin care nu alterează semantica narațiunii dantești. Dar parcă deja ne lipsește imaginația bonomă a lui Coșbuc...

Ion A. Țundrea (1945) trece toate verbele la timpul prezent: „Ne-apropiem de sprintenele fiare:/ Chiron cu a săgeții creștătură,/ Înături de pe fălci dă barba-i mare.” Singurul adaos în raport cu originalul e adjectivul „mare” asociat bărbii. Dar acest „mare” este, totuși, mic față de cutezanța metaforică a lui Coșbuc...

Eta Boeriu (1965 și 1982) denaturează pur și simplu personajele mitologice implicate: „Pornirăm dar, spre-a taurilor ceată/ și Chiro-atunci, săltându-și greu făptura,/ împinse barba-n lături c-o săgeată.” Mai toată lumea știe că centaurii nu sunt tauri. Dimpotrivă, sunt prigonitorii aprigi ai acestora din urmă: una din multele ipoteze etimologice ale termenului „centaur” (e drept, nu tocmai cea mai bine primită) ne spune că numele lor s-ar fi putut traduce prin „ucigașii boilor”³. Însă, și pe acest teren, al etimologiei, legătura

³ Vezi Anna Ferrari, *Dicționar de mitologie greacă și romană*, trad. rom., Polirom, Iași, 2003, p. 191: „În încercarea de a explica semnificația originară a figurii centaurilor și natura lor dublă, unii, mai ales în trecut, au observat că în Tesalia (regiunea

dintre „centaur” și „taur” pare mai curând una forțată. Contaminarea poate să fi survenit din pricina prezenței anterioare a Minotaurului în același Cânt al XII-lea al *Infernului*, însă în cazul acestui monstru participarea taurului – ca să nu spunem „reală” sau „adevărată” – este efectivă (anatomic, etimologic și iconografic). Ne-am mai putea gândi că, pentru Eta Boeriu, „taur” se obține din „centaur” printr-o afereză intenționată, eventual motivată simpatetic, ca în cazul unor hipocoristice (bunăoară: Sile pentru Vasile), însă, din studierea celui de-al treilea caz luat în discuție de articolul nostru, vom vedea că, de fapt, cea care a intervenit a fost confuzia zoologică a traducătoarei (de altminteri operantă și în traducerea altor pasaje⁴ din *Divina Comedie*). Inadecvat este, semantic, și adaosul descriptiv „săltându-și greu făptura”, care se postează în contradicție cu descrierea dantescă a „fiarelor sprintene”. Firește, contradicția nu este flagrantă tocmai pentru că traducătoarea a suprimat sintagma dantescă definitorie, spre a face loc propriei creații (de această dată, dar nu numai de această dată, antitetică în raport cu modelul). Față de aceste abuzuri (voite și nevoite), apocoparea nominală originală în Chiro, precum și faptul că nu mai aflăm cu care parte a săgeții își drege barba marele Centaur constituie neajunsuri minore.

George Buznea (1975) este un admirator declarat al Etei Boeriu și un adept al originalității cu ajutorul căreia poetul-traducător aspiră să îl întrecă pe poetul-autor. Ambiția acestei categorii de răstălmăcitori are de furcă, uneori, cu poezia celui mai mare poet din toate timpurile: „Pornind apoi spre ei, văzui cum sura/ Sa barbă Chiron cu-o săgeată-o-mpinge/ În lături ca să i se vadă gura”. Mai întâi, homericele „fiare” dispar cu tot cu epitet, înlocuite cu un pronume personal generic („ei”). În urma viziunii originale a lui Buznea, aflăm, în premieră în dantologia română, că barba lui Chiron este sură. Ca și la Eta Boeriu, tremurăm pentru Centaur, întrucât nu știm cu care capăt al săgeții își aranjează barba. Al treilea vers al terținei adăpostește imagini prezentate de Poet, în original, abia în primul vers din strofa următoare (și unde, prin urmare, va fi loc pentru alte contribuții personale). Deocamdată, terțina obținută de Buznea are, ca și în alte locuri ale tălmăcirii sale, un aer mai degrabă expresionist.

Giuseppe Cifarelli (1993) oferă o variantă cuminte a terținei împincinate: „Ne-apropiem de-acele zvelte fiare;/ Chiron luă o săgeată și cu tocul/ dădu în lături barba lui cam mare.” Totuși, în cumințenia ei, versiunea lui Cifarelli ne pune pe gânduri în cel puțin o privință: dacă tot folosește tocul

centaurilor) vânătoarea călare a taurului era sport național și că în Antichitate tesalienii erau călăreți vestiți”.

⁴ Pasaje în care fie înlocuiește o specie cu alta (de exemplu, în cântul al IV-lea al *Infernului*, acvila devine șoim, cu inadecvarea consecutivă inclusiv metaforică), fie adaugă specii absente, modificând eventual și nuanța psihologică a reprezentărilor dantești (astfel, „oițele” Poetului din *Inf. XXIV* devenind „și oi, și capre”)...

(adică, dacă înțelegem bine: tolba) pentru aranjarea bărbii, ce rost mai avea să ia o săgeată? Poate pentru a-l ușura nițel? Numai pentru că așa spune, totuși, Dante? Sau poate că Cifarelli urmărește să accentueze starea de nedumerire a lui Chiron, încă uimit că un om viu umblă prin lumea de dincolo (un echivalent clasic al fumătorului care, distras de un gând anume, își aprinde țigara la filtru, apropo de „capete”). În sfârșit, adaosul adjectival „mare” pentru barbă fusese deja practicat de Ion A. Țundrea, dar gradația adverbială „cam”, originală, e și ea un mic adaos cu efect simpatic (o barbă, deh, cam mare), cumva pe urmele genialului Coșbuc.

Marian Papahagi (2012, 2019, cu ultima revizuire în 1996) renunță și el la „fiarele” homerice, păstrându-le însă „iuțeala”, atribuită lor pe ansamblu: „Noi ne-apropiarăm de-a lor iute ceată:/ Chiron scoase-o țepușă, și cu coada/ barba spre fălci o dă deoparte, toată”. Accentul grafic din numele protagonistului acestei secvențe, indicând accentul tonic, e o probă a bunăvoinței călăuzitoare a traducătorului filolog față de cititorul în limba română (la fel cum, în edițiile în italiană, accentul grafic din *Chiròn*, care nici acolo nu e „obligatoriu” ca ortografie, îi arată neinițiatului unde cade accentul tonic în limba italiană). Pe de altă parte, varierea timpului verbal al discursului între perfectul simplu (în primele două cazuri) și prezent (în cazul al treilea și ultimul) conferă narațiunii un aer popular, baladesc. Dar originalitatea lui Papahagi se manifestă prin substituții sinonimice uneori frapante, în urma cărora „săgeata” apare ca o „țepușă”, iar deja consacrata „crestătură” e numită, de această dată mai banal, „coada”. În fine, într-o încheștare peste timp a traducătorilor pe marginea textului tradus, Papahagi oferă o viziune potrivit căreia Chiron își îndepărtează „toată” barba: așadar nu și-o drege doar „un pic”, ca în imaginea lui Coșbuc. E, al lui Papahagi, spre deosebire de al altora, un Centaur mai hotărât, caracterizat printr-o deplină stăpânire de barbă și de sine, iar cititorului îi mai rămâne doar să socotească ponderea efectivă a generosului „toată”... În fine, pentru că Marian Papahagi este, precum a fost, întâi și-ntâi un exeget, merită să citim (și să cităm integral) nota de final în care italianistul clujean explică semnificația întregii terține: „37[...] Gestul lui Chiron, de a-și netezi barba cu extremitatea săgeții, subliniază, pe de o parte, rolul său de înțelept și maestru (amintim că barba crescută putea reprezenta în Evul Mediu un semn de experiență și înțelepciune), iar pe de alta, natura sa de luptător”. Prin urmare, pe de ambele părți (cea cărturărească și cea eroică) din care Papahagi își încolțește metodic subiectul centaurin în acest excurs de – pe drept cuvânt – „barbologie” academică, gestul bestiei este cât se poate de serios: *sapientia et fortitudo*, iar nu cum ne dădeau a înțelege jongleriile adverbiale și adjectivale din tălmăcirile lui George Coșbuc sau Giuseppe Cifarelli...

Abia Răzvan Codrescu (2006) revine, în sfârșit, la îndătinatele „fiare sprintene”. O face, precum doctorul Țundrea, cu inversiune: „Ne-apropiam de

sprintenele fiare/ cînd Chiron, o săgeată apucînd,/ prin barbă și-o trecu [și gura mare// și-o dezveli, spre soții lui zicînd]”. Traducerea se remarcă, în primul rînd, prin bunul uz al timpurilor verbale, într-o reazășare diferită de original, dar nu mai puțin valabilă. Gerunziul oferă, ca întotdeauna, o rimă facilă, care însă va domina abia terțina următoare (din care am oferit, încă o dată, primul vers în citat), aici exercitându-se doar în versul median. În versiunea lui Codrescu, centaurul nu mai îndepărtează explicit surplusul de pilozitate facială definitorie, ci, într-o formulă abreviată și nu neapărat mai clară, își trece săgeata prin barbă, nu mai contează cu care capăt, sau de la care la care capăt, în funcție de fizicitatea concretă a acestei „treceri”. Totuși, terțina lui sună bine, mai ales datorită lipsei de crispare, prin care, dimpotrivă, se caracterizează alte versiuni. De altminteri, traducătorul nu își adnotează în nici un fel terțina, neatent la adâncurile hermeneutice scrutate mai an, cu migală, de Adrian Papahagi.

Cristian Bădiliță (2021) păstrează, și el, sintagma „fiarelor sprintene”, pe care o variază adjectival: „Ne-am îndreptat spre-acele fiare iuți.[/] Chiron luă îndată o săgeată[/] și-și dete-n spate barba de pe fălci[/] cu capătul de pus în arc.” Adaosul adverbial „îndată” corespunde, peste ani, expresiei „pe dată” din traducerea lui Alexandru Marcu. Dimpotrivă, problema „crestăturii” este rezolvată, în text, printr-un recurs perifrastic: astfel, sintagma „capătul de pus în arc” oferă și silabele necesare metricii (în fine: ritmului) care pulsează sub neteda aparentă a prozei. Însă, pentru cazul în care perifraza nu apare suficient de grăitoare, traducătorul a introdus, în aparatul critic din partea a doua a volumului, Nota 30, prin care cititorului i se explică după cum urmează: „*It. cocca* desemnează partea crestată a săgeții, care se pune în arc”. Știm, întrucât am văzut și am pipăit arcuri și săgeți, că partea crestată este capătul cu crestătura. Și, din arc, înțelegem că săgeata se pune pe coardă. Dar, cel mai probabil, și în cazul centaurilor (simțim nevoia să cugetăm până la „capăt”), la fel ca la oameni, aceste operațiuni se execută cu ajutorul mâinilor.

III. Iată-ne ajunși la cel de-al treilea pasaj centaurin din capodopera dantescă, ultimul pe care ne-am propus să îl analizăm comparativ și contrastiv, pornind de la original și luând în discuție, succesiv, toate traducerile în limba română ale *Infernului*, abordate în ordinea cronologică a primelor ediții în care au fost publicate. Am ales acest fragment pentru că, în primul rînd, conține raportarea dimensională a omului față de centaur și, în al doilea rînd, localizează anatomic îmbinarea celor două „firi” în „ființa” centaurului.

Așadar, Vergiliu se apropie de Chiron pentru a-l aborda mai îndeaproape (*Inf. XII*, 83-84): „*E 'l mio buon duca, che già li er'al petto./ dove le due nature son consorti*”. În traducere „liberă”: „Iar conducătorul meu, care deja îi era la piept,/ unde cele două naturi sunt consoarte”. Dante ne spune, în stilul său lapidar, că bunul său învățător (pe care, nu o dată, îl numește *duca*, în

sensul de lider, de călăuză spirituală) se apropiase de centaur și, în înălțime, îi ajungea până la piept. Tot în dreptul acestui piept al centaurului are loc conjuncția anatomică umano-cabalină, la care Dante face trimitere fără a concretiza care sunt aceste două „naturi”. Poetul le consideră de la sine înțelese și cu asta, basta. La o adică, dincolo de iconografia consacrată (de la vechile basoreliefuri grecești la cărțile de astronomie medievale), componenta cabalină era cunoscută din literatura de mare circulație, fiind explicită, bunăoară, în *Metamorfozele* lui Ovidius (XII, 399). În privința acestor două „naturi”, Dante folosește adjectivul *consorti*, așadar împărtășesc aceeași soartă (iar pe românește sunt „însoțite”, în raport de reciprocitate, câtă vreme nici nu dispunem de o vocabulă precum „consoțite”, nici nu puteam spune că sunt „consoarte”, dată fiind accepția matrimonială consacrată a acestui ultim termen, funcțională la feminin în complementaritate cu masculinii „consoți”). Până la urmă, semnificația adjectivului dantesc este că acele două naturi sunt „unite” (etimologic: împărtășesc aceeași soartă⁵). Așadar, traducătorii vor apela la formule prin care să fie redat sensul de îmbinare a celor două firi ale centaurului („se îmbină”, „sunt unite” și așa mai departe). În fine, reiese că Dante numește „piept” tocmai zona frontală în care se termină calul și începe omul. Ideea principală este, oricum, că centaurul este mult mai înalt decât omul.

Maria P. Chițiu (1883) redă pasajul dantesc într-o proză limpede: „Și buna mea călăuză ce già 'i ajungea la peptu,[/] acolo unde cele două naturi se unesc”. Ea traduce pertinent „*duca*” prin „călăuză” și „*son consorti*” prin „se unesc”. Asemenea majorității comentatorilor, ea precizează în Nota (14) de final de cânt: „Unde se termină forma omenescă și începe forma calului. Pre Chirone trebuie se ni’lă imaginămă colosală, de ore-ce Virgiliu ajunge numai acolo unde cele două naturi se unesc.” Iar cititorul avizat a făcut-o deja, fără a mai avea nevoie de această precizare. Oricum, de remarcat este faptul că, în notele sale, traducătoarea nu adoptă definiția falaciosă a centaurului prin apelul la cele două „jumătăți” ale sale.

N. Gane (1906) spune în alexandrini: „Ear maistrul lângă peptu-i atunci se alipi/ La punctul unde omul și calul se unesc”. Ediția revizuită (1907) aduce două actualizări vocalice („Ear” cu o închidere devine „Iar”; „peptu-i” cu o diftongare devine „pieptu-i”) și o majusculă respectuoasă la adresa personajului desemnat („maistrul” devine „Maistrul”). Cu sau fără majusculă, „maistrul” lui Gane, adică acel *maestro* al lui Dante, e tradus și el pertinent⁶. În loc de „acolo

⁵ În afara acestei semnificații, care este cea mai directă și cea care ne interesează aici, Dante însuși folosește altundeva termenul în sensul de „rudă de sânge” (*Purg.* XI, 68).

⁶ În privința apelativelor prin care Dante îl denumește pe Vergiliu pe parcursul poemului, versul cel mai ilustrativ – de altfel, unul dintre versurile cele mai celebre ale *Divinei Comedii* – este cel din *Inf.* II, 140, în care i se adresează nemijlocit: „*tu duca, tu signore e tu maestro*” (așadar, conducător, stăpân și învățător). Pentru traducători,

unde”, traducătorul spune „punctul”, care însă nu trebuie înțeles ca semn grafic sau ca noțiune fizico-matematică, ci ca „altitudine”. Apoi, la Gane, îmbinarea celor două naturi exclude termenul „natură” ca atare, de care însă nu mai este nevoie pentru că, spre deosebire de Poet, traducătorul precizează: „omul și calul”. (E corect și pare o nimica toată, dar traducătorii care vor urma această cale mai târziu vor da greș, cum vom vedea mai jos.) Firește că, procedând astfel, traducătorul junimist face astfel încât nici cititorul nu mai are nevoie de vreo notă explicativă (și de aceea nici nu o mai oferă).

George Coșbuc (1927 și 1954) alege să îi spună pe nume îndrumătorului: „Virgil, ce-i sta la piept, în locu 'n care/ o fire-a sa cu-a doua i-o 'ntâlnește”. Verbul „a sta” e, prin sine, „static”, în așa fel încât, în locul unei derulări de acțiune, impresia din traducerea lui Coșbuc este mai degrabă a unei poze. Locuțiunea „în locu 'n care” este echivalentă cu „acolo unde”, predicatul „se întâlnește” este acceptabil în context, iar versul care ne interesează în mod deosebit („o fire-a sa cu-a doua i-o 'ntâlnește”) este și el tradus cu justete, în condițiile în care se dă drept știut faptul că cele două firi sunt numai două (ceea ce deja este de la sine înțeles în momentul în care știm deja care anume sunt cele două firi).

Proza lui Alexandru Marcu (1932) oferă o viziune mai dinamică, prin varierea verbului și a timpului verbal. Un alt element dinamic reiese din transpunerea adversativă: „Dar bunul meu îndrumător, [/] care-ajunsese pân'la pieptu-i, [/] acolo unde se îmbină [/] o fire cu cealaltă fire”. De această dată, barele dintre parantezele pătrate marchează doar prozodia obținută de traducător. Formularea „o fire cu cealaltă fire” e o variantă a găselniței lui Coșbuc, cu avantajul formal că nu lasă loc nici unei iluzii că aceste „firi” ar fi mai mult de două, dar și cu dezavantajul că reiterarea lui „fire” este redundantă (roștul ei fiind menținerea prozodiei căutate, nedeclarat, de traducător). Nota de subsol 25 este și imprecisă, și redundantă, la rândul ei, în raport cu nota 17: „Centaurul fiind jumătate om, jumătate cal”.

Ion A. Țundrea (1945) actualizează „maistrul” lui N. Gane: „Maestrul bun, ce-acum la piept îi vine,/ Unde-au nod firile-i întregitoare”. Expresia „au nod” pentru „soarta comună” a celor două naturi sună artificial și chiar problematic, dar redă, în cele din urmă, ideea îmbinării. Dacă citim „întregitoare” în sensul de „complementare”, inclusiv această formulă își atinge scopul. Dar traducerea sună un pic forțat. Notă explicativă de final (12) spulberă eventualele nedumeriri iscate de mai pretențioasa formulare din traducerea textului poetic: „Unde-i [sic] firea de om se leagă cu cea de cal”. Eroarea sugerează că, inițial, fraza fusese concepută altfel decât a cotit-o pe

aceste apelative, precum și numeroase altele dintr-o lungă serie sinonimică, sunt intersanjabile în majoritatea situațiilor narrative, sau pot fi înlocuite cu numele însuși al celui desemnat (de pildă: Virgil, ca la George Coșbuc și la ceilalți care au ales să perpetueze această variantă româniată).

parcurs. O corectură atentă ar fi eliminat verbul și liniuța prin care, iată, încă se „leagă” și el de „unde”.

Eta Boeriu (1965, 1982 și următoarele) e consecventă în propria sa lectură bovină, o lectură din păcate inacceptabilă: „Cînd l-auzi, Virgil, ce sta-ncordat/ la pieptul lui ce-mbină om cu vită”. Care va să zică, în această nouă „viziune”, taurul înlocuiește calul în alcătuirea fizică a centaurului, de-acum fără putință de tăgadă. Traducerea explicativă a pasajului dantesc (în care Poetul nu menționa care sunt cele două „naturi” ale centaurului), este păguboasă prin substituirea calului cu „vita”. Nu ne mai legăm de conotația peiorativă a acestui termen în limba română, întrucât lectura la care invită ar trebui să fie una strict zoologică. Eta Boeriu nu și-a adnotat ea însăși traducerea, însă notele de subsol ale celor două ediții principale ale traducerii sale, supravegheate în 1965 și semnate personal în 1982 de Alexandru Balaci, comentează din punct de vedere zoo-mitologic referința: acolo unde se contopește natura „umană” și cea „animală”. În notele aceluiași academician la ediția Coșbuc din 1954, această precizare lipsea, întrucât traducătorul nu introdusese tauri și vite în ograda Poetului, definiția centaurului rămânând cea general acceptată. În fine, poate că „încordarea” lui Vergiliu la pieptul centaurului, un alt adaos personal al traducătoarei în raport cu textul original, s-ar putea explica, psihanalitic, tocmai prin nedumerirea stârniță de inconvenționala alcătuire a monstrului fabulos, nouă sursă de stranietate...

George Buznea (1975) ar fi putut oferi o sugestie cabalină pentru revizuirea din 1982 a Etei Boeriu. El însă nu o face: „Dar bardul ajungîndu-i pîn'la pieptul/ De unde om orice centaur pare”. Cum vedem, în maniera expresionistă a propriei sale tălmăciri, Buznea înlocuiește firea cu aparența. Calul este subînțeles, iar traducerea nu este eronată, întrucât reconstituirea discursului dantesc nu introduce elemente de inadecvare în privința faptelor conținute de textul original. Pasajul nu e comentat în Note, iar această absență indică, încă o dată, încrederea traducătorului în cunoștințele de mitologie greacă și romană ale cititorului.

Giuseppe Cifarelli (1993) propune, în reconstituirea târzie dar salutară a lui Titus Pârvulescu, o variantă de bun simț: „Și bunul duce ce la piept i-ajunse/ unde-amândouă firile fac una”. Fidelitatea față de original este deplină și merită remarcat doar apelul la o locuțiune verbală („fac una”) perfect sinonimică în raport cu descrierea din original („sunt unite”). Un reproș de ordin fonetic ar putea fi iscat de formularea cacofonică din primul vers: „duce ce”, în care se simte cel puțin o stângăcie.

Ca mai mereu, italianistul clujean Marian Papahagi (1996, în volum începînd cu 2012) găsește formule pretențioase: „Iar bunu-mi călăuz, de lângă piept,/ unde stau două firi în îmbinare”. În cazul de față, sintagma simplă „sunt unite” capătă înfățișarea „stau (...) în îmbinare”. E corect, dar sună pedant. Intrînd în detalii, mai observăm că, față de originalul dantesc, lipsește

certitudinea că firile implicate în anatomia fantastică a centaurului sunt numai două („cele două naturi”), precum și precizarea că pieptul din text este al centaurului și nu, eventual, al lui Vergiliu însuși, așa cum pare să facă trimitere cel puțin o primă lectură. Dar nota explicativă a filologului spulberă orice nelămurire: „39. Vergiliu a ajuns în fața enormului centaur și se află în dreptul pieptului său, privirea căzându-i pe locul unde se îmbină cele două trupuri, de om și de cal.” Și, apropo de taurii Etei Boeriu, italianistul își continuă nota cu o constatare recapitulativă, din păcate tardivă pentru ilustra poetă și traducătoare: „De remarcat faptul că toți paznicii acestui cerc (Minotaurul și centaurii) au o natură dublă, omenească și animalică, emblemă, pe de o parte, a sălbăticiiei violenței, care transformă oamenii în fiare, iar pe de alta, a necesității de a domina partea sălbatică a sufletului prin rațiune.” Putem insista că, spre deosebire de Minotaur, centaurii nu prezintă componenta (sau, cum prea adesea se spune: jumătatea) taurină. Doar denumirea lor poate induce în eroare, însă consultarea celor mai plauzibile etimologii ale acestui termen, e drept, nerezolvat de comun acord, poate înlătura o confuzie combătută și de o bogată iconografie milenară.

Din varianta lui Răzvan Codrescu (2006) lipsește, ca și la Marian Papahagi, limitarea explicită, la două, a celor două naturi implicate în monstruosul hibrid mitologic centaurin: „Însă Virgil, ajuns la pieptul unde/ se află două firi îngemănate”. Spre deosebire de Papahagi, posesorul pieptului este neîndoieșnic centaurul, întrucât Vergiliu se deplasează tocmai în funcție de acest reper exterior. De asemenea, în această versiune, lipsită de pedanterie, fraza curge armonios. Răzvan Codrescu nu a introdus, pentru acest pasaj, nici o notă explicativă, care însă nici nu mai era necesară, câtă vreme o notă precedentă (la versul 56), lămurise alcătuirea centaurilor pentru cititorii nepreveniți, apelând la formula păgubos-consacrată „jumătate oameni, jumătate cai”.

În proza ritmată în care și-a conceput versiunea, Cristian Bădiliță (2021) obține, pentru acest pasaj, echivalentul metric – în relectura noastră – a doi endecasilabi și un vers de nouă silabe: „Bunul meu duce, care-i ajunsese[/] până la piept, unde se-mpreunează[/] o fire cu cealaltă fire”. Fraza este fidelă față de original și aerisită, datorită relaxării silabice considerabile, până la final, unde reluarea substantivului „fire” este redundantă, rostul acestei reiterări fiind unul de ordin prozodic. Nota 31 a traducătorului la Cântul XII consolidează o imagine deja enunțată, așa cum am văzut, în Nota 23: „Unde se îmbină capul de om cu trupul de animal”. Ținând seama de nota precedentă, știm ca „animalul” de aici este calul. Rezultă că lui îi aparține și pieptul. Însă omiterea, în această viziune aparte asupra anatomiei centaurine, abustului omenesc, a umerilor și a mâinilor continuă să surprindă la modul straniu.

Repere bibliografice

A. Dante în italiană și în traduceri românești

- Dante: *La Divina Commedia: Inferno*, a cura di Natalino Sapegno, Firenze, La Nuova Italia, 1993³;
- Dante: *Divina Comedie*, în românește de Giuseppe Cifarelli, îngrijire de ediție, note și comentarii de Titus Pârvulescu, Craiova, Editura Europa, 1993;
- Dante: *Infernul*, traducțiune de pe original de Doamna Maria P. Chițiu, Craiova, Tipo-litografia Națională Ralian Samittca, 1883;
- Dante: *Infernul*, traducere în versuri de N. Gane, Iași, Editura Librăriei Nouă Iliescu, Grossu & Comp., 1906; Ediția [a] II-a complet revăzută și corectată, Iași, Editura Librăriei Nouă Iliescu, Grossu & Comp., 1907;
- Dante: *Infernul*, în românește de George Coșbuc, București, ESPLA, 1954;
- Dante: *Infernul*, tradus [în proză] de Alexandru Marcu, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1932;
- Dante: *Infernul*, traducere de Ion A. Țundrea, Craiova, Casa Școalelor, 1945;
- Dante: *Infernul*, în românește de Eta Boeriu, București, Editura Minerva, 1982;
- Dante: *Infernul*, interpretare românească, note și un cuvânt înainte de George Buznea, București, Editura Univers, 1975;
- Dante: *Divina Comedie*, în românește de Giuseppe Cifarelli, cuvânt înainte de Alexandru Ciorănescu, îngrijire de ediție, note și comentarii de Titus Pârvulescu, Editura Europa, Craiova, 1993 [și Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1998];
- Dante: *Divina Comedie – Infernul*, traducere din italiană și comentarii de Marian Papahagi, ediție;
- [bilingvă] îngrijită introducere și completarea comentariilor de Mira Mocan, București, Editura Humanitas, 2019 [A se vedea și varianta fragmentară din „Apostrof”, anul X, nr. 1 (14), Cluj, 1999];
- Dante: *Divina Comedie*, în românește de Giuseppe Cifarelli, cuvânt înainte de Alexandru Ciorănescu, îngrijire de ediție, note și comentarii de Titus Pârvulescu, Editura Europa, Craiova, 1993 [și Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1998];
- Dante: *Divina Comedie – Infernul*, traducere din italiană și comentarii de Marian Papahagi, ediție [bilingvă] îngrijită introducere și completarea comentariilor de Mira Mocan, București, Editura Humanitas, 2019 [A se vedea și varianta fragmentară din „Apostrof”, anul X, nr. 1 (14), Cluj, 1999].

B. Lucrări cu caracter enciclopedic

- ***: *Enciclopedia Dantesca*, vol. 6, edizione speciale per la Biblioteca Treccani, Istituto della Enciclopedia Italiana, Arnaldo Mondadori Editore, Milano, 2005;
- Ferrari, Anna: *Dicționar de mitologie greacă și romană*, traducere de Dragoș Cojocaru, Emanuela Stoleriu și Dana Zămosteanu, Editura Polirom, Iași, 2003;
- Grimal, Pierre: *Dicționar de mitologie greacă și romană*, traducere de Mihai Popescu, Editura Saeculum I.O., București, 2001.

„ACEST SPAȚIU AL TUTUROR INCERTITUDINILOR”.
IMAGINEA SPITALULUI ONCOLOGIC
ÎN CONFESIUNILE DE CRIZĂ

Emanuela ILIE*

“THIS SPACE OF ALL UNCERTAINTIES”.
THE IMAGE OF THE ONCOLOGICAL HOSPITAL IN CRISIS CONFESSIONS

Abstract

Any confession that thematizes the struggle with an incurable disease can be read, at the limit, as a hybrid, agglutinating text, since in this special form of biographical discourse one can easily discern traces of discourses specific to other disciplines or fields: socio-political, cultural and especially medical. Perhaps the most visible common discursive mark is the contamination of autobiographical language with the medical one. As I noticed in a recent book (“Bodies, exiles, therapies”), cancer assumes the function of a contextual revealer, since every patient turned into a writer does not hesitate to record both symptomatology and the awful treatment, pre- or post-operative, in an almost medical manner, contextualizing his hospital experiences as accurate as possible. Taking into account some relevant confessions – Mioara Grigore’s “Cancer, My Love”, Sorana Gurian’s “Story of a Struggle”, Camelia Răileanu’s “Returning from Hell. Diary” and Vintilă Mihăilescu’s “In search of the re-found body. A hospital ego-analysis” –, my paper will highlight this hybridization and analyze the image of the oncological hospital in crisis confessions.

Key words: cancer narrative, crisis, confession, oncological hospital, representation

Introducere. Între extremele unei reprezentări

În capitolul median dintr-o carte recentă, capitol intitulat *Cancerul, dragostea mea. Variații pe tema corpului mutilat*¹, am arătat că orice text confesiv ce tematizează lupta cu o boală incurabilă poate fi citit, la limită, ca unul hibrid, aglutinant, din moment ce în el se pot relativ ușor decela urme ale discursurilor specifice altor discipline sau chiar domenii: socio-politic, cultural și în special medical. Poate cel mai vizibil indice discursiv comun este contaminarea limbajului confesiv cu cel medical. *Mutatis mutandis*, putem privi această boală individuală printr-o perspectivă precum aceea a lui Charles E. Rosenberg, care definește o boală colectivă precum ciurma ca pe „o ocazie și o agendă pentru un discurs în curs privind relația dintre politica

* Associate Professor, PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, iliemma@yahoo.com.

¹ Emanuela Ilie, *Corpuri, exiluri, terapii*, Editura Cartea Românească Educațional, Iași, 2020.

guvernamentală, responsabilitatea medicală și culpabilitatea individuală”². Și cancerul își asumă funcția de revelator contextual³, în sensul că fiecare pacient erijat în scriitor nu ezită să își înregistreze atât simptomatologia, cât și tratamentul îngrozitor, pre- sau post-operator, într-o manieră aproape... medicală, contextualizându-și uneori experiențele spitalicești într-un discurs care îi permite cititorului inclusiv plasarea exactă în istoria medicală a cancerului.

Ce-i drept, nu toți autorii de confesiuni (fie ele diaristice, autobiografice sau memorialistice) subsumate, prin tematică și structurare discursivă, așa-numitelor *cancer narratives* manifestă interes pentru reprezentarea spitalului, în general, ori a secției oncologice, în mod special. Chris Simion-Mercurian (autoarea albumului *Care dintre noi. Which one of us*, realizat împreună cu fotografa Cătălina Flămânzeanu⁴) și Loredana Caia (semnatară volumului *Despre dragoste și alți demoni*⁵), bunăoară, preferă să acorde o importanță sporită temelor propriu-zis identitare, așa încât reduc drastic referințele menite a localiza cu precizie experiențele traumatice. Nici mărturiile aparținătorilor celor internați nu sunt neapărat foarte bogate în detalii care să faciliteze contextualizarea poveștilor de supraviețuire pe care le comprimă și le interpretează din postura de martori. Unele dintre ele se nutresc, de altfel, dintr-o convingere declarată ritos. Aceea în inutilitatea medicinei alopate, așadar în ineficiența oricărei forme de spitalizare și a oricărui protocol așa-zicând tradițional:

„În secolul lui orice-e-posibil, al invențiilor ingenioase, al informației și al descoperirilor revoluționare, în secolul clonării, în secolul călătoriilor în spațiu și al planificării colonizării altor planete, un singur cuvânt oprește totul în loc și seacă sensul din tot: cancer. Pentru că e însoțit de expresia părerii de rău de pe fața medicului; pentru că e însoțit de o ridicare din umeri și nu de o glumă; pentru că în locul unui vaccin vindecător sau al unei intervenții salvatoare, cel căruiia societatea i-a încredințat darul și dreptul vindecării îi va propune mamei tale un protocol care nu e însoțit de garanția unui rezultat pozitiv. Un protocol medical care, în ideea unei posibile vindecări, îți va supune mama la niște chinuri groaznice, prin radioterapie și chimioterapie.

Pe lângă un psihic zdruncinat, încercat și firav ca puful de păpădie, mama ta va căpăta și un organism intoxicat, greoi și care va țipa din răspuțeri așa cum

² Charles E. Rosenberg, *Framing Disease: Illness, Society and History*, apud Cristina Vidruțiu, *Imaginarul epidemic. Reprezentări istorice și metaforice ale ciumei în literatură*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012, p. 40.

³ Preluând opinia lui Rosenberg, Cristina Vidruțiu vede în ciumă „un revelator al unui anumit context istoric (medical, politic, cultural)” – *Ibidem*.

⁴ Chris Simion-Mercurian, *Care dintre noi. Which one of us*, Editura TREI, București, 2018.

⁵ Loredana Caia, *Despre cancer și alți demoni*, Cuvânt înainte de Dumitru Constantin-Dulcan, Postfață de Florina Pop, Editura Școala Ardeleană, 2017.

știe el cel mai bine, prin dureri, prin tot felul de dureri. Un protocol barbar care funcționează pe principiul *Învingătorul ia tot*.”⁶

Altele se încapățânează să creadă, până la capăt, în eficiența oricăror strategii medicale, deși dezaprobă vizibil maniera uzuală în care bolnavilor de cancer li se împărtășește o certitudine teribilă: aceea că, dacă alte forme de terapie implicând deopotrivă corpul fizic și cel spiritual se pot desfășura și în intimitatea salvatoare, la care ființa poate avea acces și în spațiile de elecție (desigur, private), chinuitoarea luptă cu o boală precum cancerul nu are nicio șansă de câștig atunci când se duce în afara spitalului – sau cel puțin așa susțin cadrele medicale competente oncologic. În blocurile ATI, în sălile de intervenție, chimioterapie, radioterapie ș.a.m.d., corpul bolnav este supus la tot felul de probe de duranță, la capătul cărora poate câștiga (sau măcar speră să câștige) măcar câteva luni, câțiva ani sau, în cazurile cele mai fericite, o viață.

Până să fie însă recunoscut drept spațiu al vindecării, spitalul – cel puțin spitalul din România – este perceput frecvent drept locul degradării biologice, al umilinței sociale, al înjosirii psihologice și, la limită, al morții. Într-o confesiune teribilă de fiu care asistă la agonia tatălui și experimentează, astfel, ceea ce Vladimir Jankélévitch numește *aproape moartea proprie*⁷, Marius Chivu consideră, pe bună dreptate, că într-o asemenea anticameră a infernului referințele thanatice sunt omniprezente, iar apelul la credință, contrar aparențelor, este inerent:

„În Spital moartea este referința absolută. Pe ușa primei încăperi din Spital citești: «Internări – Externări – Decese», străbați coridorul și la capătul lui, deasupra liftului de serviciu, scrie: « Transport bolnavi investigații, izotopi, E.E.G., externări, decedați »; un *flyer* te obligă să-l citești pe toți pereții: « Pompe funebre Km. 0 – Valerică – Asigurăm servicii funerare complete. Recomandăm act constatator, îmbălsămător, coroane ».

Singurătatea și frica în fața diagnosticului grav, așteptarea incertă a recuperării, reevaluarea automată a priorităților și revelația subită a deșertăciunii materiale, atmosfera de suferință colectivă și de solidaritate

⁶ Rosana Nedelciu, *Mama e iubire, de ce-mi vorbiți de cancer? Îmbrățișări livrești pentru fiice în căutare de răspunsuri*, prefață Oana Păun, Self Publishing, București, 2014, pp. 29-30.

⁷ „Astfel, moartea unei ființe dragi este *aproape* ca a noastră, aproape la fel de sfâșietoare ca a noastră; moartea unui tată sau a unei mame e *aproape* moartea noastră, iar într-un anume fel ea este într-adevăr moartea proprie: cel neconsolat îl plânge aici pe cel de neînlocuit (...) Cât despre moartea părinților noștri, ea face să dispară ultimul intermediar, între moartea la persoana a treia și moartea-proprrie: ultimul paravan ce separa moartea noastră personală de conceptul morții a căzut. (...) Așadar, moartea tatălui și a mamei reprezintă pentru fiecare om trecerea de la mediat la imediat.” (Vladimir Jankélévitch, *Tratat despre moarte*, traducere de Ilie Gyurcsik și Margareta Gyurcsik, Timișoara, Editura Amarcord, 2000, p. 29).

dincolo de clasă și statut, răceala și iritarea asistentelor, ursuzenia, nesiguranța sau chiar incompetența doctorilor, dar, mai ales, timpul bolnav care se întinde incert între pereții albi, totul predispune la credință. Ți vei descoperi resurse nebănuite de milostenie.

În Spital, alternativa e Biserica”⁸.

În cele mai multe forme de *cancer narratives*, dar și în textele *apărților* (*horribile dictu!*) forțați să se inițieze, doar temporar, în topografia cu interfață oncologică, încăperile spitalicești prin care sunt nevoiți să treacă atât bolnavii, cât și însoțitorii lor le apar ca niște spații ale dezumanizării și decăderii mizere în fiziologicul pur sau chiar ca terenuri pe care se desfășoară o vânătoare halucinantă, în care oamenii joacă ambele roluri (și de pradă, și de vânat). Metafora vânătorii crude, ca ritual decăzut al umanității, lipsit de orice miză și orice fundament moral, apare de altfel frecvent în asemenea mărturii inclemente, dar de o autenticitate dureroasă:

„O armată de femei mici și grase sau numai mici, cumsecade, dar cu ochii lacomi și buzunare adânci, te ignoră abrutizate sau te alungă dușmănoase, cu toate că în urmă cu doar câteva minute le-ai dat *ceva*, orice, oricât – niciodată îndeajuns. Aparent pricepute – în fapt, în cel mai bun caz, cu oarece îndemânări deprinse în lunga lor preumblare după pradă. Victime și prădători – spitale mizere și speranța noastră împotriva bieteii lor experiențe! Nici milă, nici respect, nici știință de carte. Containere cu boli misterioase ambulante în încercarea de a le distra atenția de la contemplarea propriei lor suficiențe criminale. Câmp însângerat de luptă inegală, în care *Marele Strateg* este un nemernic sadic, uneltele lui jalnice poartă halate albe mânjite cu sânge, iod și pastă de pix, iar însoțitorul este călcat în picioare sau obnubilat de spaimă.”⁹

Așa încât, cu toate că ritmurile (pe)trecerii într-o altă ordine existențială sunt, desigur, interiorizate în forme dintre cele mai atașante, la rigoare se poate afirma că majoritatea poveștilor locuirii în trupul spitalizat devin istorii subiective ale încercării disperate de supraviețuire în condițiile devastării (nu numai) corporale. La un braț al arcului perceptiv, spitalul pare spațiul (im)posibilului miracol al vindecării de trup, deși uneori cu prețul mutilării acestuia din urmă. Caz în care noua hartă corporală implică, obligatoriu, și mutații asociate cu imundul sau rezidualul. Mirosul cumplit și sângele de toate culorile pe care locul amputării îl varsă în perioada refacerii au pentru o scriitoare precum Mioara Grigore funcția de purificare nu numai a ființei individuale, ci și a universului întreg, saturat de un rău etern: „(...) mă uitam să văd sânul, dar nu mai era. Era însă o tăietură imensă, iar în locul sânului o

⁸ Marius Chivu, *câtă realitate încapă într-un spital*, inclus în *Scriitorul și trupul său*, carte gândită și alcătuită de Marta Petreu, Biblioteca Apostrof, Cluj-Napoca, 2007, p. 56.

⁹ Simona Tănăsescu, *Despre spitalele mele*, inclus în *Scriitorul și trupul său*, ed. cit., p. 211.

pompă și niște fire lungi, prin care trecea sânge roșu, negru, verzui, de toate culorile și parcă din toate timpurile.”¹⁰ Scenă propice unor asemenea revelații întunecate având drept actor trupul mutilat, spitalul este echivalat, la celălalt braț al eșichierului perceptiv, fie cu locul morții colective, fie cu Iadul însuși, după cum și-l reprezintă spre exemplu Camelia Răileanu:

„Acum, la «control», nu mai stau în rezervă de lux, ci într-un salon pe care medicii îl numesc *de serviciu*. Eu îl numesc spontan și amar *groapa colectivă*. Cu tot cu însoțitori suntem 20 de oameni și 6 paturi. Caloriferele masive, sovietice, duduie. Mirosul îmi amintește de *Ciuma* lui Camus. (...) M-am întors în Iad.”¹¹

Fără nicio îndoială, indiferent de nuanța în care ele sunt realizate, acest tip de schițe topografice iau în calcul valențele de *kairos* ale spitalului. Autorii lor evită totuși aproape mereu ocazia de a zăbovi asupra descrierii mediului în care limitele suportabilității – deopotrivă fizice și psihice – le sunt mereu chestionate cu o duritate ieșită din comun, preferând cel mult referiri răzlețe la cercurile exterioare ale reprezentării infernale. Pentru că în prim-planul confesiunii trece de regulă propriul corp; un corp traumatizat, copleșit, devastat, dar care paradoxal, exact din cauza bolii care îl împuținează, devine dintr-o dată extrem de vizibil – sau, ca să folosesc cuvintele lui David Le Breton, „devine prezent la modul greoi, devine stânjenitor. El rezistă simbolizării, căci aceasta nu mai e dată imediat, ci trebuie căutată, expunându-se neînțelegerii”¹².

Există însă și excepții de la această regulă (ne)scrișă a trecerii sub tăcere a rolului spitalului în noua ecuație identitară, cea definitiv denaturată de îmbolnăvirea cu cancer, a scriitorilor (fie ei conjuncturali ori de vocație) care se confruntă nu numai cu un diagnostic necruțător, ci și cu propriii demoni. În cele ce urmează, voi prezenta două confesiuni de criză, deosebit de relevante din această perspectivă. Prima, semnată de Sorana Gurian, a fost redactată și publicată inițial în Franța, în anul 1956 (cu câteva luni înainte de moartea excepționalei prozatoare), dar a fost tradusă în limba română abia acum 5 ani, sub același titlu de o simplitate dezarmantă: *Povestea unei lupte* (traducere din limba franceză și note de Sorin Gherguț, prefață de Bianca Burța-Cernat, București, Institutul Cultural Român, 2017). Cea de-a doua, *În căutarea corpului regăsit. O ego-analiză a spitalului*, apărută în anul 2019, a fost scrisă de Vintilă

¹⁰ Mioara Grigore, *Cancerul, dragostea mea*, Editura Predania, București, f.a.p. 95.

¹¹ Camelia Răileanu, *Întoarcerea din Iad. Jurnal*, ediție îngrijită și cuvânt înainte de Florentina Toniță, Editura Eikon, București, 2018., pp. 64-65. O imagine similară apare și în cartea Mioarei Grigore: „Mă invită protocolar în cabinet. Parcă m’ar fi dus într-o cameră de gazare. Nu am aer, și frigul acela care îmi devenise ca o a doua natură mă cuprinsese din nou cu totul.”(*op. cit.*, p. 73).

¹² David Le Breton, *Antropologia corpului și modernitatea*, traducere de Doina Lică, Editura Amarcord, Timișoara, 2002, p. 134.

Mihăilescu, excepționalul antropolog care între timp a pierdut și el lupta cu maladia încoronată, (ne)oficial, *Marele Împărat* al bolilor.¹³ Nu înainte însă de a oferi o mărturie (vom vedea, atipică) despre viețuirea în proximitatea morții, dublată de un document de cea mai bună calitate estetică, ale cărui multiple valențe se pot dovedi de un real folos inclusiv pentru cercetătorii interesați de un domeniu recent, acela numit *medical humanities*.

Confesiuni amestecate din „acest târg de vechituri ale morții”

La fel ca toate autoarele de confesiuni de criză radicală citate *supra*, Sorana Gurian trăiește și ea, odată cu primirea diagnosticul de cancer, revelația sumbră a transformării corporale ca primă formă de pierdere identitară devastatoare. Inițial, ce-i drept, internată într-un spital parizian pentru biopsia unui nodul pe care medicii îl consideră benign, scriitoarea trăiește spitalizarea ca pe o aventură inevitabilă, dar lipsită de riscuri majore. După trezire însă, femeia descoperă, cu stupeoare, faptul că *banala* biopsie se transformase într-o operație mutilantă. Mascat la început de țesătura bandajului pe alocuri înroșit, rezultatul sinistru al intervenției chirurgicale – pierderea unui sân asociat cu însăși esența feminității – o face să realizeze că se confruntă cu o patologie devastatoare de spațiu corporal¹⁴ și să plonjeze direct în apele întunecate ale deznădejdiei. Mărturisirile scriitoarei ce începe să se lupte, de pe patul de spital, și cu monștrii interiori (scârba de sine, vanitatea rănită de moarte, pierderea controlului nu doar corporal, resemnarea umilitoare etc.) sunt copleșitoare:

„Cancerul, ca boală rezidând larvar la mine-n corp, proliferând fără știrea mea, mă lăsa absolut indiferentă. Îmi fusese teamă de el. Acum mă durea-n cot. Ce era înfiorătoare, insuportabilă, era umilința. Eram mutilată acolo unde orice femeie își plasează „avantajele”, încă nu știam că brațul avea să-mi rămână mai

¹³ Acesta este chiar supranumele pe care i-l atribuie cercetătorul american de origine indiană Siddhartha Mukherjee, autorul uneia dintre cele mai consistente cărți despre cancer, pentru care a primit inclusiv Premiul Pulitzer pentru Non-Ficțiune (Siddhartha Mukherjee, *The Emperor of All Maladies: A Biography of Cancer*, Scribner, 2010).

¹⁴ Ideea apare și în cunoscutul eseu al lui Susan Sontag despre boală ca metaforă: „Tuberculoza este o boală a timpului, ea grăbește viața, o scoate în evidență, o spiritualizează. Atât în engleză, cât și în franceză tuberculoza «galopează». Cancerul are faze, mai degrabă decât mers; el este, în cele din urmă, terminal. Cancerul lucrează încet, insidios; eufemismul standard în anunțurile mortuare e că cineva «a murit după o boală îndelungată». (...) Metaforic vorbind, cancerul nu e atât o boală a timpului, cât o boală sau o patologie a spațiului. Metaforele sale principale se referă la topografie (cancerul «se propagă», «proliferează» sau «e răspândit»; tumorile sunt, chirurgical, «extirpate»), iar cea mai înspăimântătoare urmare a lui, ca și a morții, e mutilarea sau amputarea unei părți din trup.” (Susan Sontag, *Boala ca metaforă. Sida și metaforele ei*, traducere, prefață și tabel cronologic de Aurel Sasu, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p. 22).

mult sau mai puțin infirm, oricum handicapat serios după operație și după ablația mușchilor pectorali. Umilită și deposedată. Căci se dispusese de corpul meu fără consimțământul meu. (...) Îmi detestam lacrimile, rănilor, furia, revolta. Un singur lucru știam: viața mi se va sfârși mizerabil. Lupta, bătăliile, suferințele, totul ducea către această înfrângere derizorie. Nu-mi mai rămânea decât sinuciderea, această mărturie rușinoasă a învinșilor.”¹⁵

Recuperarea post-operatorie este cu atât mai grea cu cât vine la pachet nu doar cu o serie de dureri fizice și transformări fiziologice inevitabile, ci și cu pandantul lor emoțional. Pe lângă stările negative resimțite anterior (acutizate după externare până la limita urii totale de sine), Sorana începe să fie bântuită de ispita sinuciderii, dar și de viziuni absurd-macabre, al căror unic protagonist este propriul trup alterat, când *cârpit* inestetic și stângaci, când metamorfozat într-o *grămadă de vise și cenușă*, închisă într-un sicriu bătut în cuie și așezat într-un dric hurducat pe drumul unei existențe sinuoase.

După o convalescență tulburată de asemenea spectre, Sorana pare convinsă de propria vitalitate și chiar încearcă să revină la existența de *vindecată optimistă* cu care s-a aclimatizat deja. Însă revenirea agresivă a bolii, care atacă acum mișelește și invadează mai multe teritorii corporale asociate feminității, o confruntă cu noi limite de suportabilitate și o împinge către noi praguri ale deznădejdiei. Femeii din ce în ce mai slăbite i se descoperă un fibrom uterin gigantic („era un madrepor imens, umplând toată cavitatea abdominală, o înflorire monstruoasă de celule parazite, cântărind patru kilograme”¹⁶), plus numeroși noduli în sânul încă intact. Ajunsă la capătul puterilor și convinsă doar de insistențele prietenilor disperați, bolnava acceptă inevitabilul și se internează din nou. Trece mai întâi printr-o histerectomie totală, precedată de o nouă viziune halucinantă, similară unei disocieri de propriul corp, înlocuit cu o grămadă diformă de măruntaie sângerânde, expuse privirii inclemente a cadrelor medicale care o pregătesc pentru noua mutilare. Groaza pe care i-o provoacă iluzia propriei transformări într-un cobai neputincios, senzația teribilă de *învârtejire în vid*, dorința de eliberare totală, prin narcoză, de durerile atroce și umilințele îngrozitoare la care este supusă vor fi însă reținute într-o memorie afectivă esențială pentru pactul somatografic de a cărei importanță vitală Sorana Gurian este deja convinsă:

„Nimic nu e mai atroce, cred, decât sentimentul de neputință care te cotopește când, legată pe masa de oțel, nu mai ești decât un cobai răstignit pe planșeta laboratorului. Nu mai poți face nimic; nici pentru corpul tău, predat unor mâini necunoscute, nici pentru spiritul tău, învârtejit în vid. Angoasa, compusă din spaimă animalică și din conștiința acută a propriei degradări, e

¹⁵ Sorana Gurian, *Povestea unei lupte*, traducere din limba franceză și note de Sorin Gherguț, prefată de Bianca Burța-Cernat, București, Institutul Cultural Român, 2017, pp. 50-51.

¹⁶ *Ibidem*, p. 137

atât de mare că tânjești, cu nesaț, după narcoză. Repede, repede, penthotalul, mă gândeam, și nu mai aveam în minte altceva.(...)

Și mă vedeam, grămăjoară mizerabilă de viscere, sub enorma lampă scialitică încă stinsă, pe când mi se fixau curelele împrejurul gleznelor, al încheieturilor de la mâini. Totul era ireal, burta mea, o bilă sub cearșaf, mâinile mele încă prizoniere, fața căzută-ntr-o parte; nimic nu era al meu, iar eu însămi cine eram?” Altceva decât acest sentiment de neputință abjectă/? Și vorbeam, vorbeam, le povesteam spatelor întoarse ale infirmierelor c-o să scriu un reportaj despre C., despre această operație, despre mine însămi, încercam să le fac să se-ntoarcă spre mine – mereu această obsesie, această nevoie teribilă de căldură umană, de căldură, da, căci eram înghețată pe dinăuntru, tremuram de frig în aerul torid al acelei săli cu pereți de faianță albastră.”¹⁷

Frigul îngrozitor perceput înainte de intervenția mutilantă crește până la limita insuportabilității după încheierea ei, când femeia înțelege că, deși inevitabilă, extirparea uterului îi provoacă o nouă traumă de pierdere asociată formei radicale de reprezentare a feminității. Pentru că din acest moment maternitatea, anterior amânată din diferite motive, îi este definitiv refuzată. Certitudinii sinistre a infertilității biologice i se adaugă și perspectiva sterilității emoționale, așa încât pacienta fuge din spital înainte de intervenția în urma căreia știe că va rămâne și fără cel de-al doilea sân – ultimă emblemă a unei feminități și așa agonizând. Dar fuga se dovedește inefficientă și extrem de periculoasă. Tentativa de a amâna ultima operație prin diferite terapii alternative eșuează, așa încât scriitoarea, oricum la fel de neîncrezătoare în capacitatea lor de vindecare ca în aceea a medicinei alopate, își reproșează faptul că s-a lăsat inclusă, stupid, într-un ritual ignobil și cu totul inutil:

„În ce mă privește, în ciuda mentalității mele de sălbatică, eram mefientă, o copilărie petrecută într-un mediu medical strict te marchează tot atât cât o mănăstire unde înveți bunele maniere și morala creștină. În afara incintei poți să-ți râzi de medici ca și de castitate sau de păcatele de moarte, dar tot rămâi impregnat, într-un caz, de un anumit respect pentru Știință, în celălalt, de o vagă teamă de Iad.

Vaccin Lorenz, injecții cu metale grele, regimuri alimentare (acestea nu lipsite de interes și, în orice caz, mereu profitabile), hormoni, extract de ficat, de rinichi, de glande endocrine, un întreg bazar, un târg de vechituri, o imensă piață a amăgiților dezvăluită ochilor mei, ochi de priveau înmărmuriți cum bolnavii se zoresc spre oficine, cabinete, săli de așteptare, sacristii, gherete de portari unde se cumpără așa-zisa vindecare.”¹⁸

Ajunsă din nou, foarte repede, într-un spital al Asistenței Publice, se lasă în voia medicilor pentru toată seria de tratamente (de la raze la morfină) care o împuținează și mai mult, făcând-o să se simtă transformată într-o masă

¹⁷ *Ibidem*, pp. 133-134.

¹⁸ *Ibidem*, p. 160.

gelatinoasă, într-un corp delleuzian, fără organe: „Nu mai eram un corp cu oase, membre, nervi și mușchi, întins într-un pat, ci ceva fără consistență, lichefiat, fără cap, fără inimă, fără măruntaie.” Senzația de pierdere a mai vechii întrupări, și așa mutilate de atâtea ori, nu înseamnă însă și absența oricărei urme de luciditate sau de memorie corporală: „Nu mai eram prezentă, iar singurul gând care dăinuia, slabă licărire șovăielnică, era: cum să redevin materie, cum să mă solidific în jurul acestui vid populat de larve care era cândva un sine organizat.”¹⁹

Desigur că, pentru o prozatoare de cursă lungă²⁰, cel mai eficient mijloc de *solidificare* a identității devine însuși manuscrisul în care este consemnată întreaga luptă – nu numai cu cancerul, dar și cu un sine obligat să își asume, odată cu/ prin calvarul trupesc, incertitudinile spirituale și spaimele inerente unei ființe amenințate de neantificare:

„Viața asta care n-avea nici o justificare, care continua fiindcă n-aveam putere să mă ridic ca să m-arunc pe fereastră, viața asta dusă în plin absurd... trebuia să fac ceva cu ea, s-o modelez, să-i dau un țel, un sens aproximativ. Ca o capră legată de țărșul ei, mintea mi se tot învărtea, dând târcoale din ce în ce mai strâns punctului central care-mi era manuscrisul, început, abandonat, reluat. Rând pe rând, îmi apărea când ca o înaltă exigență, o datorie față de mine însămi, când ca acțiunea cea mai zadarnică, cea mai vană cu putință. (...) Ca străfulgerată, mi se părea că descopăr, în spatele acestei existențe de spital, un cu totul alt peisaj, total diferit. Exista altceva.”²¹

Nu alta este certitudinea pe care o vor exprima, în pagini confesive de o frumusețe contondentă la fel de tulburătoare, și celelalte scriitoare care învață, precum Camelia Răileanu, nu numai că „drumul spre Lumină trece prin Iad”²². Ci și că el, obligatoriu, înseamnă asimilarea unei etici somatografice pe care anterior numai mării bolnavi ai culturii noastre (Max Blecher, Gheorghe Crăciun) au avut luciditatea dureroasă de-a o mărturisii.

¹⁹ *Ibidem*, p. 182.

²⁰ La data apariției acestor ultime însemnări autobiografice, Sorana Gurian este o prozatoare cu o carte de vizită cu adevărat remarcabilă. Înainte de a pleca din țară, publicase romanul *Zilele nu se întorc niciodată* (1945) și volumul de nuvele *Intâmplări dintre amurg și noapte* (1946), iar în Franța publicase *Les Mailles du filet. Mon journal de Roumanie* (1950), apoi versiunile în germană și franceză ale romanului *Zilele nu se întorc niciodată*, respectiv continuarea acestuia, în germană (*Die Nacht ist nicht ohne Sterne* - 1952) și în franceză (*Les Amours impitoyables* - 1953).

²¹ Sorana Gurian, *Povestea unei lupte*, ed. cit., p. 197.

²² Camelia Răileanu, *op. cit.*, p. 283.

Spitalizarea ca rit de trecere²³

După cum am văzut, în confesiunile celor care traversează infernul corporal reprezentat de o maladie necruțătoare, spitalului nu i se conferă aproape niciodată statutul de personaj, fie el principal ori secundar. Din această perspectivă, o carte despre vindecare precum aceea a lui Vintilă Mihăilescu constituie o excepție, invitând cititorii la o de-tabuizare cu totul neobișnuită a unei teme ce dă fiori reci nu numai celor băntuiți, vorba strălucitului antropolog, de „aprehensiunea neantului”²⁴. Cea mai mare parte a cărții este concepută și livrată în formă de ego-analiză a spitalului ca spațiu esențial supraviețuirii și metamorfozei interioare. „Despre o căutare a corpului nebănuț va fi vorba, de fapt, în cele ce urmează. O căutare care nu ar fi fost posibilă fără această stranie experiență de pierdere și regăsire pe care ți-o dă Spitalul”²⁵, ne avertizează de la început ego-analistul, secundat (discret, dar ferm) de pacientul internat în Secția de Leucemii Acute a Spitalului Fundeni.

Nucleele de sens ale ultimul său op antum sunt de altfel articulate în jurul întregii lumi, atent segmentate, a spitalului, unde se poate/ trebuie locuit simultan privat și public, intim-revelator și social-expus, cu scopul întotdeauna declarat al vindecării multistadiale și, deloc surprinzător, ritualizate. Descriind pentru prima dată complicatul proces al internării, antropologul îl și compară cu un rit de trecere cu o structură bine definită, ușor de raportat la diferite forme de ceremonial cu mize nu doar sociale:

„Internarea este, evident, un rit de trecere.(...) Odată cu biletul de trimitere, cu drumul spre spital, începe ritul de separare de lumea de afară, în care tu erai Mihăilescu; în jurul biroului de internări te afli deja în spațiul confuz al liminalității, în care ești depersonalizat; când (și dacă) reușești să ieși din acest limbo, iei calea ritului postliminal de integrare: bine ai venit din Lumea ta în Spitalul nostru! Intri Mihăilescu și, la capătul ritului, te regăsești pacientul/bolnavul 22B. Indiferent cine și ce ai fost înainte de internare, aici și de acum încolo nu mai ești: trecerea dintr-un spațiu în altul este însoțită, ca în toate aceste rituri, de o schimbare de status, de personalitate, de identitate. Îți vei regăsi, desigur, numele, dar nu și statutul, nu identitatea. Mai mult, este un ritual de trecere regresiv, căci internarea este, automat, și o degradare: îți pierzi autonomia, dintr-o persoană independentă devii una dependentă, ești pur și simplu într-o altă castă, una clar și explicit inferioară. Depinde apoi de tine dacăși cât de „tolerat” vei fi în lumea nouă a Spitalului. Este vorba însăși de o regresie în sens psihanalitic: dependența impusă de sistemul spitalicesc

²³ O variantă net redusă a subcapitolului de față, intitulată *Suferința ca valoare*, a apărut în *Sensuri și valori ale educației. Perspective pluridisciplinare* (coord. Emanuela Ilie și Claudia Tărnăuceanu), Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2021, pp. 175-189.

²⁴ Vintilă Mihăilescu, *În căutarea corpului regăsit. O ago-analiză a spitalului*, Editura Polirom, Iași, 2019, p. 193.

²⁵ *Ibidem*, p. 16.

infantilizează – și, astfel, toți pacienții tânjesc (inconștient, desigur) după căldura unei protecții materne. Cu cât își vor găsi mai repede o Mami printre asistente, cu atât le va fi mai bine!”²⁶

Ca orice ritual de trecere, internarea în secția oncologică presupune parcurgerea unor pași prestabiliți, care sunt echivalenți, simbolic, cu separarea de și chiar abandonarea (fie ea și una temporară) a mai vechii identități a bolnavului. Deși accesibilizată, prezentarea acestor pași datorează mult competențelor socio-profesionale ale bolnavului, căci discursul său nu poate face abstracție, desigur, de intertextul sociologic și antropologic²⁷ care îi este mai mult decât familiar. Spre exemplu, trimiterile la teoria lui Arnold Van Gennep sunt evidente în pasajul care punctează cele trei faze ale ritului de trecere reprezentat de internare – separarea, așteptarea și agregarea sau reintegrarea:

„Prima parte a ritului de trecere, separarea, are loc în jurul biroului de internări, unde îți depui «dosarul». După care aștepti... Procesul este, mai presus de toate, unul pur administrativ, același pentru toată lumea. În mod material și simbolic, la sfârșitul acestui ritual birocratic și se iau toate «posesiile » identitare: fișa de trimitere devine fișă de internare, iar pe baza ei vei fi plasat într-un salon. Înainte de aceasta însă, aștepti din nou, iar așteptarea în acest limbo liminal, în care nu mai ești tu, cel cu identitatea ta de om liber și sănătos, dar nici pacientul X, este angoasantă. Într-un sfârșit, ești «repartizat »: părăsești casa ta și te așezi în salonul lor, în patul lor, pe closetul lor, în cantina lor, toate aceleași pentru toată lumea, lași hainele de dincolo și iei pijamaua de aici, poți să-ți ții minte numele, desigur, dar aici ești pacientul x din salonul y și, mai ales, ești boala cutare. Din acest moment, începe ultima parte a ritului de trecere, dificilul ritual de agregare, de reintegrare socială, dar în noul spațiu, cel al Spitalului.”²⁸

Din perspectiva bolnavului care se vede dintr-o dată forțat să se integreze într-un mediu care de la primul contact i se pare ostil, stadiului inițial al vindecării rituale îi corespunde, desigur, o percepție întunecată a lumii spitalicești. Dacă la o primă vedere clădirea impunătoare spitalul îi apare ca o imagine, în mic, a întregii României („Spitalul meu arată ca România: plin de contraste, de tristețe și de miracole... Spitalul reflectă societatea”), foarte repede

²⁶ *Ibidem*, pp. 411-412.

²⁷ Să ne amintim că, „Din punct de vedere formal, toate aceste rituri prezintă o structură ternară ce asociază, potrivit lui Van Gennep, o fază de separare, în care individul părăsește starea sa anterioară, o fază de latență, în care individul se află între cele două statute, și o fază de agregare, în care persoana își dobândește noul statut.” (cf. Jean-Claude Muller, *Ritul de trecere*, în *Dicționar de etnologie și antropologie*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, volum coordonat de Pierre Bonte și Michel Izard, traducere de Smaranda Vultur și Radu Răutu (coordonatori), Editura Polirom, Iași, 2007, p. 586).

²⁸ Vintilă Mihăilescu, *op. cit.*, pp. 411-42.

ea se dovedește un adevărat spațiu concentraționar, total, interpretat *via Goffman*. Demonstrația, deși extinsă, merită reprodusă în întregime:

„Într-adevăr, spitalul reflectă societatea, este societatea în mic, și este greu să-l înțelegi în intimitatea funcționării sale – și deci a experienței tale spitalicești – dacă nu faci un minim du-te-vino între societatea în care trăiești, sistemul sanitar căruia trebuie să i te supui, chiar dacă nu știi mai nimic despre modul său concret de funcționare, și spitalul în care ai ajuns, uneori din întâmplare. Dar există cel puțin o diferență fundamentală între un simplu membru al societății și unul «spitalizat»: spitalul este un spațiu concentraționar. Desigur, în principiu, el este cel mai «hospitalier» spațiu concentraționar – dar chiar și așa «cu chip uman» cum o fi el, tot păstrează ansamblul caracteristicilor unei «instituții total e» în accepțiunea lui Goffman: «O instituție 'totală' poate fi definită drept un loc unde își desfășoară activitatea un număr mare de indivizi cu statut similar, despărțiți de restul societății pentru o perioadă de timp apreciabilă, și care duc împreună o viață strict delimitată, reglementată oficial de instituții.» Mai concret: odată ajuns în spital, te îmbraci cum ți se spune, mănânci ce ți se spune, te așezi unde ți se spune, faci ce ți se spune și ieși dacă și când ți se spune. În universul Spitalului nu există *piua*! A fost lucrul cu care mi-a fost cel mai greu să mă împac. Drept care am căutat tot timpul câte o «piua», oricât de fantasmatică ar fi fost ea... »²⁹.

Evident, ca într-un veritabil spațiu concentraționar, și în spital ființa își vede amenințată, odată cu identitatea corporală/ materială, și identitatea socială sau spirituală (ne amintim, cele trei forme de identitate după Alex Muchielli). Deși îl cunoaște – sau, mai precis, învață să îl cunoască – inclusiv prin ochii celorlalți (în primul rând, ai soției, Ana, care se internează alături de Vintilă și traversează același infern locativ, apoi ai doctorilor, ai asistentelor, ai infirmierelor ș.a.m.d.), după care, treptat, ajunge să și-l asume, profesorul de antropologie știe că, inevitabil, orice locuire în trupul spitalizat înseamnă o aventură eroică – eroismul convențional fiind, aici, înlocuit cu încercarea disperată de conservare a demnității umane într-un corp fatalmente împuținat, ce ascunde o interioritate iremediabil rănită:

„Cum mai poți, cât mai poți fi tu însuși într-un corp care nu este, nu mai este el însuși? E mai bine să nu afli niciodată! Spitalul te obligă însă să trăiești și să conștientizezi această experiență a «împuținării» în așteptarea angoasantă a momentului în care îți vei fi atins limitele. Da, Spitalul te umilește în măsura în care îți dezvăluie corpul într-un mod mult mai apropiat de «natural» decât ți-ai fi imaginat vreodată și decât ești pregătit să accepți. De fapt, nu vei accepta niciodată și te vei lupta până în ultima clipă pentru a-ți (re)face o poveste a demnității în fața morții.»³⁰

²⁹ *Ibidem*, pp. 39-40.

³⁰ *Ibidem*, pp.231-232.

După cum am mai arătat în cartea menționată *supra*, această chestionare funciarnamente tragică a propriei identități de către bolnavul ce nu se mai recunoaște, dar și tentativele niciodată abandonate de a găsi cele mai eficiente terapii interioare țin de genul proximal al reprezentării cancerului. În partea conclusivă a studiului de față, voi trece în revistă câteva dintre aceste terapii.

Spitalul și (im)posibilele strategii de supraviețuire

Pe lângă scrisul în sine – înțeles, ca la Gheorghe Crăciun, drept o formă aparte de *pact somatografic*³¹ –, soluțiile de supraviețuire spirituală invocate frecvent în confesiunile de criză pe care le-am analizat în *Corpuri, exiluri, terapii sunt iubirea* (cazul Chris Simion-Mercurian), *credința* (Mioara Grigore), *adâncirea în cultură* și, din nou, *terapia prin credință* (Camelia Răileanu). Dincolo de stilul inconfundabil, diferența specifică în cazul textului scris de Vintilă Mihăilescu vizează și reflecția nuanțată pe marginea altor strategii de supraviețuire, posibile în noul mod de locuire la care îl obligă spitalizarea. Relația directă *Boală – spital – mecanisme de apărare* este tematizată într-un capitol deosebit de consistent, în care, printre altele, antropologul glosează, scriitor, pe marginea *compulsiei la somn*, a logoterapiei (la care se poate apela în curtea, clădirile, dar și în interstițiile spitalului), dar mai ales a ... răsului terapeutic. Oricât de improbabilă pare, din afară cel puțin, într-un asemenea context biologic, terapia prin răs reverberază nostalgia eliberării totale, existențiale. Deloc întâmplător, ne amintește Vintilă Mihăilescu, ea este propovăduită de peste șapte secole, deși *gelotologia* este la drept vorbind teoretizată abia de câteva decenii:

„Simțul umorului a fost, de fapt, principalul «mecanism de apărare» la care am recurs – și de care am fost cât se poate de mândru, ca să fiu sincer: chiar cred că mi-a prins bine. Doar că nu m-am gândit nicio clipă că e un «mecanism de apărare» și cu atât mai puțin că trebuie să «recurg» la el... Când am aflat că, pe la 1300, un anume Henri de Mondeville, profesor de chirurgie, propovăduia o terapie prin umor, ce consta în povestirea cât mai multor glume cu puțință pacientului, imediat după ce ieșea din operație, am devenit mai atent. Apoi, când am aflat și că, în 1964, dr. William F. Fry, profesor de psihologie la Universitatea din Stanford, a declarat răsul un subiect de studii clinice cu drepturi depline și a inventat și un nume pentru această nouă «știință», gelotologie (de la grecescul *gelos*, «răs»), am căzut pe gânduri: o serie de medici, iată, au luat umorul în serios, iar din anii 1990 există chiar o «terapie prin răs»... Și uite că eu râd doar așa, în mod hedonist și inconștient, fără a mă gândi măcar la beneficiile «terapeutice»...»³²

³¹ V. Gheorghe Crăciun, *Pactul somatografic*, ediție îngrijită și prefață de Ion Bogdan Lefter, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.

³² Vintilă Mihăilescu, *op. cit.*, p. 166.

Cu totul neobișnuită într-o asemenea confesiune de criză este și atenția pe care autorul o alocă mecanismelor de protecție la care apelează medicii oncologi. În general, la fel ca toate cadrele medicale care se confruntă, zilnic sau aproape zilnic, nu numai cu problemele unui sistem îmbolnăvit, el însuși, cronic, ci și cu tot spectrul de anxietăți și neputințe ale pacienților care privesc zilnic soarele morții în față³³, și medicii oncologi sunt reprezentați ca însoțitori reci, fals empatici sau cu totul impasibili, ai bolnavului confruntat cu moartea. O convenție unanim recunoscută, de altfel, presupune asumarea bilaterală, perfect lucidă, a acestei măști sociale, din moment ce „medicii chiar trebuie să fie – sau măcar să dea impresia că sunt – siguri pe ei, zei atotcunoscători și impasibili în acest spațiu al tuturor incertitudinilor care este spitalul.”³⁴

În realitate, însă, această distanțare este fie impusă cu greu, fie obținută în urma unui complicat sistem de măsuri autoprotectoare – de la idealizarea subiectului la umor³⁵. Dintre ele, trei sunt mecanismele de apărare la care medicii oncologi apelează mai frecvent, ne arată antropologul. Prima, *raționalizarea*, este practică ca o „apărare prin dezmințire, care neagă sau deformează în mod radical experiența afectivă a pacientului. Ea constă, de exemplu, în a evoca utilitatea tratamentului și beneficiile atașate acestuia, în condițiile în care pacientul tocmai își exprimă îngrijorarea față de efectele secundare ale chimioterapiei sau față de consecințele tratamentului asupra capacității sale de muncă.”³⁶ Cea de-a doua, *deplasarea*, constă într-o deviere voită, care îi permite cadrului medical să evite confruntarea tranșantă cu trăirile prea dureroase ale pacientului. Devierea se poate obține fie prin re-orientarea pacientului „spre o terță persoană, cel mai adesea o persoană de referință din stafful medical: medicul responsabil, psihologul etc.”, fie prin „schimbarea bruscă a subiectului conversației atunci când o temă este prea încărcată emoțional și înlocuirea acesteia cu o altă temă pe care cadrul medical

³³ Folosesc formula având în minte nu atât celebra maximă a lui La Rochefoucauld, cât splendidul eseu al lui Irvin Yalom, *Privind soarele în față. Cum să înfrângem teroarea morții*, traducere din limba engleză de Ștefania Mihalache, Editura Vellant, București, 2011.

³⁴ Vintilă Mihăilescu, *op. cit.*, p. 148.

³⁵ Vintilă Mihăilescu amintește la un moment dat cercetările occidentale asupra acestui subiect spinos (pentru că la noi, desigur, problematica este încă trecută sub tăcere), oferind chiar datele oferite de un asemenea grup de cercetare prestigios: „Majoritatea arată cam ca această cercetare realizată de M. de Vries și colaboratorii săi în 2012, care înregistrează următoarea repartitie statistică a mecanismelor de apărare întâlnite la un eșantion de medici oncologi: raționalizare (25,8%), intelectualizare (23,2%), deplasare (15,2%), *omnipotence* (7,1%), *passive-aggressive* (5,4%), ipohondrie (3,8%), *acting out* (3,9%), idealizarea obiectului (2,9%), proiecție (2,5%), negare (2%), afiliere (1,9%), *self-assertion* (1,7%), izolare (1,3%), umor (0,6%).” (Vintilă Mihăilescu, *op. cit.*, p. 150).

³⁶ *Ibidem*, p. 151.

poate să o gestioneze mai bine.³⁷ În fine, cea de-a treia strategie se numește *intelectualizare* și are o altă miză esențială: „aceea de a ține medicul departe de excesul de emoționalitate al pacientului. În mod oarecum previzibil, doctorii recurg la intelectualizare mai mult decât asistentele, în timp ce acestea se pare că recurg mai des la deplasare. Numitorul comun al acestor trei mecanisme, altminteri distincte, constă în protejarea medicului de încărcătura emoțională a pacientului.”³⁸

Din perspectiva unui pacient neavertizat, desigur, toate aceste măsuri asumate strategic de medicii oncologi sunt interpretate, dimpotrivă, ca dovezi ale dezinteresului programatic sau ale unei lipse crase de empatie față de pacienții aflați aproape de marginea prăpastiei biologice, dar și existențiale (în cel mai larg sens al termenului). Prin urmare, majoritatea cadrelor medicale al căror portret apare, în eboșă, în confesiunile de criză citate *supra* rețin atenția cititorului printr-o îngroșare aproape caricaturală a trăsăturilor specifice. Elocvente, din această perspectivă, sunt notațiile fugare ale Cameliei Răileanu despre *fauna medicală* întâlnită în mai toate secțiile în care ajunge, dar mai ales exactitatea frapantă cu care pacienta Sorana Gurian (în treacăt fie spus, fiică de chirurg renumit) observă tipologiile întâlnite în fiecare spațiu spitalicesc prin care trece sau pe care la un moment dat îl locuiește – de la ambulanțieri la infirmiere. Perspectiva ei este, de regulă, aceea a unei moraliste care sancționează prompt orice formă de derapaj relațional al celor care, în loc să asigure bolnavilor îngroziți de apropierea morții un oarecare confort emoțional, le măresc anxietățile. Descrierea primei întâlniri cu impasibilul chirurg N., spre exemplu, devine un prilej pentru ca scriitoarea să capteze esența *speciei* pe care dă frecvent impresia că o disprețuiește profund:

„Vocea lui însă: autoritară, iute, neadmițând decât răspunsuri scurte, la obiect. Nu zâmbea. N-avea nimic din acea cordialitate falsă și convențională a medicilor care consideră de datoria lor să-și liniștească bolnavii, nici acea curtoazie afabilă de care fac paradă unii «mari șefi». N. disprețuia subterfugiile, mergea direct la țintă. Sub ochii lui te dizolvai literalmente, nu mai erai decât bucata de carne pe care, dintr-o privire la fel de fermă ca prima incizie de bisturiu, ți-o delimita în corp. După care, odată stabilit diagnosticul, te abandona ca pe-o cârpă veche. Dumnezeu știe cât îmi repugnă genul ăsta de chirurgi, încuiați, de necontrazis, care nu văd mai departe de acest «panaceu universal»: intervenția chirurgicală, la fel de porniți să sporească totalul de măruntaie cârpite, de pipote reparate, de pânțece drese și de săni escamotați, ca un croitor specializat în ajustări, numărul mânecilor reșesute și al pantalonilor scurtați! (...)

Dar, ca să revenim la subiectul nostru: există ceva mai rău decât chirurgii-artizani! Sunt «marii chirurgi», virtuozii bisturiului, geniile decu-

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ *Ibidem*, p. 152.

pajului. Fiecare dintre operațiile lor e un fel de șpagat, de triplu salt mortal sau alt tur de forță neverosimil. Sunt la fel de mândri de performanțele lor operatorii ca un jongleur de construcția lui din farfurii sau un trapezist de numărul lui fără plasă. Odată ce sunt « înăuntru », e imposibil să-i mai oprești!”³⁹

În loc de concluzii

Simptomatic, însă, la capătul experiențelor traumatizante pe care le trăiește în mai multe spitale din Paris, Sorana Gurian lasă impresia că iartă toate umilințele fizice și psihologice la care a fost supusă. Mai mult, face un elogiu extins solidarității umane, dar și prieteniei, transformate într-o veritabilă formă de credință, poate singura aptă a ridica un scut cu adevărat eficient împotriva morții:

„Datorită cancerului, am descoperit cu uimire un univers populat de ființe nobile, o lume de oameni unde nici banii, nici invidia, nici interesul, nici clevetirea n-au însemnatate. De la André Malraux la Denys, infirmier la Bichat, de la doctorul N. la vânzătoarea de sutiene, de la Michel la asistenta care-a vrut să pot «scrie», de la M.S., «consolatorul», la René Juillard, editorul meu, la curierul care mi-a adus cărți, de la Berthe Martinaud, care mi-a descifrat mângăliturile ilizibile, la sora anonimă care a venit să-mi astâmpere setea când era de gardă, toți cei care, de aproape sau de departe, puteau să-mi fie de folos, și-au dat silința să mă salveze. A fost o enormă ridicare de scuturi, o maree înaltă a generozității omenești. (...) Dacă anii care urmează – cel puțin cinci, după spusele oncologilor – îmi confirmă vindecarea, voi ști c-o datorez numai și numai prieteniei.”⁴⁰

De aceeași empatie ajung să vorbească cei mai mulți dintre pacienții internați în secțiile de oncologie, dar și aparținătorii lor, mai ales aceia care echivalează viața-de-după-aflarea-diagnosticului cu urcarea Golgotei sau cu o *via crucis*, așadar cu o sumă de probe ale credinței totale, prin care pot trece numai datorită câtorva prieteni văzuți ca niște oameni-îngeri „cu aripi imense și zâmbete serafice”⁴¹. Unii ajung chiar, precum Mioara Grigore, să plaseze, spre finalul mărturiilor lor de o combustie emoțională extremă, o declarație de dragoste „pentru toți oamenii eroi din viața mea, toți acei oameni care aveau să lupte cu mine în prima linie a frontului și aveau să încaseze aproape toate gloanțele durerii în locul meu. Toate tancurile metastazelor trecuseră peste ei, dar ei tot nu renunțau, tot rezistau pentru mine pe câmpul de luptă, în zona minelor cancerului meu.”⁴²

³⁹ Sorana Gurian, *op. cit.*, pp. 100-101.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 216.

⁴¹ Mioara Grigore, *op. cit.*, p. 127.

⁴² *Ibidem*, p. 190.

La limită, deși catalizatorul lor scriptural rămâne tot suferința teribilă a corpului, putem vedea în toate confesiunile de criză analizate succint în studii de față pledoarii de o căldură aproape ireală pentru înțelegerea resorturilor care fac posibilă o *enormă ridicare de scuturi* umane în jurul bolnavilor de cancer. Pentru că ele nu uită să pledeze nu numai pentru întărirea prin credință. Ci și pentru re-descoperirea prieteniei autentice, a logoterapiei și a scrisului - fie ca mijloace esențiale de întoarcere la (prea)uman, fie ca dovezi irefutabile că, inclusiv atunci când medicina pare a capitula în fața iremediabilului, spiritul își găsește întotdeauna forța de a se replea.

Bibliografie principală

- Caia, Loredana, *Despre cancer și alți demoni*, Cuvânt înainte de Dumitru Constantin-Dulcan. Postfață de Florina Pop, Editura Școala Ardeleană, 2017.
- Chivu, Marius, *Câtă realitate încap într-un spital*, inclus în *Scriitorul și trupul său*, carte gândită și alcătuită de Marta Petreu, Biblioteca Apostrof, Cluj-Napoca, 2007, pp. 49-54.
- Grigore, Mioara, *Cancerul, dragostea mea*, Editura Predania, București, f.a.
- Mihăilescu, Vintilă, *În căutarea corpului regăsit. O ego-analiză a spitalului*, Editura Polirom, Iași, 2019.
- Nedelciu, Rosana, *Mama e iubire, de ce-mi vorbești de cancer? Îmbrățișări livești pentru fiice în căutare de răspunsuri*, prefață Oana Păun, Self Publishing, București, 2014.
- Răileanu, Camelia, *Întoarcerea din Iad. Jurnal*, ediție îngrijită și cuvânt înainte de Florentina Toniță, Editura Eikon, București, 2018.
- Simion-Mercurian, Chris, *Care dintre noi. Which one of us*, Editura TREI, București, 2018.
- Tănăsescu, Simona, *Despre spitalele mele*, inclus în *Scriitorul și trupul său*, carte gândită și alcătuită de Marta Petreu, Biblioteca Apostrof, Cluj-Napoca, 2007, pp. 209-214.

Bibliografie secundară

- Crăciun, Gheorghe, *Pactul somatografic*, ediție îngrijită și prefață de Ion Bogdan Lefter, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.
- Ilie, Emanuela, *Corpuri, exiluri, terapii*, Cartea Românească Educațional, Iași, 2020.
- Ilie, Emanuela, *Suferința ca valoare*, în *Surse și valori ale educației*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, coord. Emanuela Ilie și Claudia Tărnașeanu, 2021, pp. 175-188.
- Jankélévitch, Vladimir, *Tratat despre moarte*, traducere de Ilie Gyurcsik și Margareta Gyurcsik, Editura Amarcord, Timișoara, 2000.
- Le Breton, David, *Antropologia corpului și modernitatea*, traducere de Doina Lică, Timișoara, Editura Amarcord, 2002.
- Mihăieș, Mircea, *De veghe în oglindă*, Ediția a II-a, revăzută, Editura Cartea Românească, București, 2005.
- Mukherjee, Siddhartha, *The Emperor of All Maladies: A Biography of Cancer*, Scribner, 2010.
- Muller, Jean-Claude, *Ritul de trecere*, în *Dicționar de etnologie și antropologie*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, volum coordonat de Pierre Bonte și Michel Izard, traducere de Smaranda Vultur și Radu Răutu (coordonatori), Editura Polirom, Iași, 2007, p. 586.

- Sontag, Susan, *Boala ca metaforă. Sida și metaforele ei*, traducere, prefață și tabel cronologic de Aurel Sasu, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.
- Vidruțiu, Cristina, *Imaginarul epidemic. Reprezentări istorice și metaforice ale ciumei în literatură*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012.
- Yalom, Irvin, *Privind soarele în față. Cum să înfrângem teroarea morții*, traducere din limba engleză de Ștefania Mihalache, Editura Vellant, București, 2011.

LIBRI MULTIMEDIALMENTE IBRIDATI

Corina-Gabriela BĂDELIȚĂ*

MULTIMEDIAALLY HYBRIDISED BOOKS

Abstract

With the advent of the e-book above all, technology has begun to invade the universe of letters, the virtual grafting itself onto paper. The aim of this paper is to assess a trend that is gradually expanding within today's publishing industry, namely that of hybridising book texts – be they fiction or popular science – with multimedia insertions (links to external sites, photos and images, music tracks, etc.), whether created specifically for the book or not. The aim would be to enrich the reading experience, which should be more and more holistic, sensory and eye friendly. In the first part of the paper, an attempt will be made to explain the limits or suitability of the various designations used for such books: hybrid/hybridised, digital, multimedial, interactive, expanded, augmented books. A sampling of such texts will then be reviewed in order to reflect on their possible merits and shortcomings.

Key words: book, literature, hybridisation, multimedia, Digital Natives.

Introduzione

Dalla fine del Novecento si sente parlare sempre di più della cosiddetta „convergenza tecnologica”, ovvero „la combinazione di funzioni attivabili all’interno di uno stesso dispositivo tecnologico”¹. Per quanto riguarda la nostra quotidianità, basti pensare agli smartphone, agli smart TV, ai tablet, ai libri multimediali, aumentati o con realtà aumentata; i risvolti in ambito scientifico sono ancora più importanti. Viviamo nell’epoca del „tutto-in-uno. Eppure nessuno di questi agglomerati ha sterminato i singoli avversari”². Data l’esperienza, quindi, non dovremmo più temere che il fascinosa digitale annienti del tutto l’analogico, gli si può innestare sopra, lo può accorpore, integrare, reinventare, ma non distruggere (non è successo con l’orologio, col telefono fisso, con la stampa, con i libri ecc.). Ovviamente, fino a prova contraria.

Un mezzo di attuazione della suddetta convergenza è anche il fenomeno dell’ibridazione in senso largo, diffuso ormai in quasi tutti i settori di attività, e in procinto di diventare il leitmotiv del XXI secolo, in cui vecchio e nuovo si urtano, si alternano, s’intrecciano, convergono, confluiscono.

* Lecturer, PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, badelita@uaic.ro.

¹ H. Jenkins, *Cultura convergente*, trad. it. Vincenzo Susca e Maddalena Papacchioli, „Prefazione” di Wu Ming, „Postfazione” di Vincenzo Susca, Milano, Apogeo, 2007, p. 356.

² Wu Ming, „Prefazione” a H. Jenkins, *op. cit.*, p. X.

Nell'ultimo decennio particolarmente, è successo tutto talmente in fretta che non si riesce più a tenere il passo con le novità. Il significato allargato del sostantivo 'ibridazione' e del verbo 'ibridare', ad esempio, nonostante l'uso piuttosto esteso, è tuttora assente dalla maggior parte dei dizionari della lingua italiana che ne registrano soltanto le valenze tecnico-specialistiche. Compare tuttavia ne *Il Nuovo De Mauro*³, con la menzione „basso uso” e il significato figurato di <mescolanza, confusione di elementi eterogenei>, rispettivamente <mescolare insieme elementi eterogenei>.

Per quanto riguarda il mondo dei libri e dell'editoria, quello che nello specifico interessa a noi, l'ibridazione si manifesta in due modi non intercambiabili – nonostante la confusione e l'alternarsi alquanto casuale della terminologia – nella comparsa di libri ibridi e ibridati.

L'obiettivo del presente lavoro è, in primo luogo, quello di chiarire la questione terminologica (perché ibrido non è sinonimo di ibridato, né digitale di multimediale, né aumentato di „con realtà aumentata”), in quanto l'uso effettivo delle anzidette tipologie è assai confuso ; in secondo luogo, quello di focalizzarci sui libri ibridati per valutare e identificare i loro punti di forza e di debolezza.

Discriminazione terminologica ed esemplificazioni

Come accennato sopra, parlando di libri e letteratura, bisogna distinguere, innanzitutto, tra i testi tradizionalmente ibridi e quelli multimedialmente ibridati per mezzo della tecnologia, di innesti multimediali di vario tipo.

I. Nella sezione dei libri tradizionalmente ibridi, secondo noi, dovrebbero essere inseriti soltanto quelli comparsi a partire dall'Ottocento per la fusione di due o più generi, con qualche eccezione, poiché, in tempi più recenti, si parla di testo ibrido anche nel caso della narrativa corredata di accessori pur sempre cartacei e manufatti quali foto, disegni, vignette, ritagli di giornale, inserti di lettere scritte a mano, appendici e altro. Non a caso tali testi vengono chiamati anche: contaminati, trasversali, convergenti, centripeti, proteiformi. Sono in ogni modo testi stampati su carta che l'autore ha escogitato, scritto e composto per essere propriamente ibridi.

Sembra addirittura che la letteratura ibrida stia vivendo adesso la sua vita migliore. In un'intervista del 2018 „Sul romanzo ibrido, sulla letteratura oggi”, Raffaello Palumbo Mosca riassume quanto scritto nel suo libro *L'invenzione del vero. Romanzi ibridi e discorso etico nell'Italia contemporanea* (2014): „il romanzo ibrido mi sembra la risposta più credibile da una parte alla

³ <https://dizionario.internazionale.it/parola/ibridazione> [ultimo accesso: 11.08.2022].

finzionalizzazione della realtà operata dai media, e dall'altra ad un una certa stanchezza del genere in sé, ormai ridotto, come ha scritto a ragione Berardinelli, a oggetto «più merceologico che letterario». Nota inoltre „una tentazione o vocazione saggistica dei romanzi ibridi contemporanei [...] che riconduce, almeno in parte, il divertimento alla riflessione” e in tal senso chiama in causa Italo Calvino: „La forza è quella di una letteratura, per dirla con le parole di Calvino, «di tipo saggistico e problematico», in cui lo scrittore ritorna ad essere anche «ragionatore di storia e di politica» più che story-teller”⁴.

II. La questione dei libri multimedialmente ibridati è molto più complessa. Siccome essi fanno l'oggetto del nostro studio, proporremo anche qualche esempio illustrativo per meglio chiarire le varie tipologie.

Prima di addentrarci nella suddivisione che abbiamo stillato, però, vogliamo soffermarci sui due termini che abbiamo adoperato per spiegarne la ragione. Useremo il termine „ibridato”, come distinto da „ibrido”, per designare quei testi che sono nati come libri compiuti, a sé stanti e, solo in seguito, su di loro è stata attuata un'operazione di innesto, di ibridazione multimediale. Nel caso dei libri ibridi, il testo ideato dall'autore è il punto di arrivo, mentre nel caso dei libri ibridati, il testo ideato dall'autore è il punto di partenza. Invece, abbiamo scelto di utilizzare „multimediale” per distinguere questi libri che fanno uso di tecnologie varie per meglio veicolare il messaggio da quelli meramente digitali, ovvero i veri e propri e-book, all'origine libri cartacei che sono stati digitalizzati, tramutati in formato elettronico in un secondo momento, per ragioni di marketing, condivisione, fruizione ubiqua.

I libri multimedialmente ibridati possono essere suddivisi in due categorie che, a loro volta, possono essere suddivisi in altre due.

1. I libri intrinsecamente ibridati, sono quelli resi multimediali dall'interno, ovvero per volontà diretta dell'autore (o dell'editore) che predispongono con cura tutti gli innesti audio e video come facenti parte integrante del testo. Il libro, quindi, è pensato e lanciato sul mercato direttamente in questa veste, senza che ci sia un'edizione precedente spoglia di simili integrazioni. Si tratta dei romanzi multimediali e dei libri interattivi con realtà aumentata, parenti recentissimi degli analogici libri pop-up⁵.

a. In quanto ai primi, quello che ci risulta un pioniere del settore in ambito italiano è lo scrittore e compositore Donato Cutolo, il quale ad oggi

⁴ A. Santopietro, “Sul romanzo ibrido, sulla letteratura oggi | Intervista a Raffaello Palumbo Mosca”, 2018, online: <<https://www.zestletteraturasostenibile.com/sul-romanzo-ibrido-sulla-letteratura-oggi-intervista-a-raffaello-palumbo-mosca/>> [ultimo accesso: 11.08.2022].

⁵ C.P. Franco, “The Digital Book (R)evolution”, 2014, online <https://theliteraryplatform.com/news/2014/07/the-digital-book-revolution/> [ultimo accesso: 10.08.2022].

annovera quattro romanzi multimediali, il primo risalente al 2009, il più recente al 2017. Quest'ultimo intitolato *Occhi chiusi spalle al mare* pubblicato presso Edizioni Spartaco⁶ è un libro al contempo ibrido (uno sconvolgente romanzo-reportage che fa molto riflettere) e ibridato (perché corredato di brani letti da Sergio Rubini e di una raffinatissima colonna sonora composta da Rita Marcotulli che accompagna magistralmente la lettura e ne accresce l'impatto emotivo. I file audio caricati su Soundcloud si possono scaricare dal sito della casa editrice dopo l'inserimento di una password che viene fornita col libro), ma non digitale, perché circola soltanto in formato cartaceo.

Un altro romanzo che vale la pena menzionare perché diversamente multimediale è *Il Segreto degli Estensi* del giornalista Francesco Folloni. L'edizione cartacea è stata lanciata nel 2019 e quella digitale un anno dopo. Sono tutte e due multimediali perché nella prima il contenuto video è accessibile grazie ai codici QR stampati alla fine di alcuni capitoli che aprono i 14 file caricati sul sito della casa editrice Damster⁷, mentre l'edizione digitale fornisce anche dei link sotto i relativi codici QR. Anche in questo caso si tratta di un libro al contempo ibrido (un misto di thriller poliziesco e romanzo storico) e ibridato. Presentato in maniera fuorviante come il primo romanzo multimediale o il primo *smart book* d'Italia, bisogna tuttavia riconoscere i suoi meriti: è il primo per quanto riguarda la tipologia di innesto multimediale che propone, dei mini-documentari di circa 1 minuto e 20 secondi, realizzati e presentati dallo stesso autore, che presentano curiosità sui luoghi descritti nel libro e, a volte, degli indizi supplementari per sciogliere l'enigma.

Va detto, però, che mentre gli audio ideati da Donato Cutolo aiutano a sprofondare ancora di più nell'atmosfera delle vicende raccontate, i mini-documentari proposti da Francesco Folloni, se visitati gradualmente, rispettando la collocazione dei codici QR, costringono il lettore a tornare troppo spesso con i piedi per terra, ma se guardati prima, si riesce a cogliere il contesto storico-culturale e a familiarizzarsi con le particolarità e le bellezze artistiche e architettoniche. Per quanto ci riguarda, il vantaggio di simili ibridazioni è la possibilità di avere sempre una scelta: usufruirne o no, se sì quando e quanto. Entrambe le ibridazioni multimediali, però, sono altamente apprezzabili, perché escogitate appositamente per essere in piena sintonia con la trama dei rispettivi libri e per agevolare la lettura e potenziarne il piacere. Tale impegno da parte dei due scrittori può essere addirittura visto come un extra omaggio al lettore.

⁶ D. Cutolo, *Occhi chiusi spalle al mare*, Colonna sonora di Rita Marcotulli, Voce di Sergio Rubini, Santa Maria Capua Vetere, Edizioni Spartaco, 2017.

⁷ Un vantaggio degli archivi elettronici è che aiutano a tenere il conto delle visualizzazioni. Ad esempio, tra novembre 2021 e agosto 2022, *Il Segreto degli Estensi* annovera circa 300 visitatori in più, per una media di circa 1000 visualizzazioni/video.

b. I libri con realtà aumentata sono „innovative soluzioni che utilizzano la grafica 3D, abbinandola alle nuove tecnologie come la AR (realtà aumentata), la VR (realtà virtuale) e Virtual Tour interattivi”⁸. L’editoria per l’infanzia ne vanta ormai molti libri simili, nonché la DDI (didattica digitale integrata) che adopera tale svolta tecnica per lo più per i manuali⁹ di scienze naturali, geometria, geografia in cui vulcani, animali (preistorici), piante, costellazioni, figure geometriche prendono forma 3D davanti ai nostri occhi grazie alle piattaforme e alle app che consentono tali animazioni.

2. I libri estrinsecamente ibridati, sono quelli resi multimediali dall’esterno, molto più tardi e non per volontà dell’autore, ma per necessità di allineamento alle tendenze e alle necessità odierne. Si tratta di libri usati per lo più nell’insegnamento che all’origine erano cartacei. A differenza degli e-book, ovvero dei libri propriamente digitali, questi vantano una espansione fruibile online. Ad esempio, gli audio che prima venivano forniti su nastro, CD o DVD, ora sono fatti convergere su un’apposita piattaforma e sono attivabili grazie a link, icone ipertestuali o codici QR.

Possono essere suddivisi in due categorie: a. romanzi di autori classici con espansione online¹⁰ e b. manuali con espansione online¹¹.

A parte queste due macrocategorie soprammenzionate, tra cui a noi interessa soprattutto la seconda, ci sono altri libri di ultima generazione non necessariamente ibridi, né ibridizzati, ma altamente immersivi e interattivi, nonché fortemente digitalizzati perché nati in quanto tali, prodotti della cosiddetta „cultura transmediale” e „partecipativa” alla quale è dedicato il libro di Henry Jenkins *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (New

⁸ <https://www.interactivelab.it/> [ultimo accesso: 10.08.2022].

⁹ Catalogo consultabile della „prima Casa Editrice italiana 4.0” – ARSchoolInnovation: <https://www.arsbook.it/prodotti> [ultimo accesso: 10.08.2022].

¹⁰ Ad alcuni di questi dedicheremo il prossimo paragrafo. Più case editrici hanno inserito nei propri cataloghi collane dedicate a libri di autori classici con espansione online, quelli che Raine Koskimaa („Cybertext Challenge. Teaching literature in the digital world” (pp. 169-185), *Arts & Humanities in Higher Education*, 6 (2), 2007, p. 174) chiama „scholarly literary hypertext editions (multimedia implementation of classics)”. Di seguito, valuteremo alcuni volumi della collana «I Grandi Classici della Letteratura» della casa editrice fiorentina Edimedia.

¹¹ Data la natura del nostro lavoro, a noi interessano i libri di italiano come lingua straniera e ormai tutte le case editrici specializzate in questo tipo di materiali per l’apprendimento delle lingue straniere gareggiano nel fornire i migliori libri di testo dal punto di vista contenutistico, grafico, creativo, multimediale. Ecco un assaggio del libro *Dieci B1* della casa editrice Alma Edizioni, corredato addirittura di ascolti immersivi, tracce audio, video e risorse online complementari al libro stesso (test, glossari, approfondimenti) https://marsupial.blinklearning.com/coursePlayer/libro/digital_html.php?idclass=228545174&idcorso=3486334 [ultimo accesso 11.08.2022].

York and London, New York University Press, 2006). La narrativa transmediale rappresenterebbe un nuovo modello estetico, un nuovo modo di raccontare.

Questo libro tratta della relazione fra tre concetti: *convergenza mediatica*, *cultura partecipativa* e *intelligenza collettiva*. Per „convergenza” intendo il *flusso dei contenuti su più piattaforme, la cooperazione tra più settori dell’industria dei media e il migrare del pubblico alla ricerca continua di nuove esperienze di intrattenimento*. [...] essa rappresenta un *cambiamento culturale*, dal momento che i *consumatori sono stimolati a ricercare nuove informazioni e ad attivare connessioni tra contenuti mediatici differenti*. [...] *La convergenza non avviene tra le attrezzature dei media – per quanto sofisticate possano essere – ma nei cervelli dei singoli consumatori nonché nelle loro reciproche interazioni sociali*. Ognuno di noi si crea una sua personale mitologia dalle unità e dai frammenti di informazione estratti dal flusso mediatico e trasformati in risorse da cui trovare il senso della propria vita quotidiana. [...] L’intelligenza collettiva può essere vista come una fonte alternativa di potere mediatico¹². (corsivo ns.)

3. Da tale sinergia multimediale e intellettuale collettiva nascono i libri aumentati / gli *augmented books* (da non confondersi con i libri „con” realtà aumentata i quali seguono una strada diversa) che sono testi aperti e possibilmente infiniti che puntano molto su una carrellata di „mixed media” coinvolgenti e immersivi, su piattaforme e mezzi tecnici molto avanzati, nonché sulla partecipazione diretta del lettore, il quale di tanto in tanto diventa anche autore, allorquando viene invitato a intrecciare le fila della trama.

In ambito italiano, uno dei più noti è il volume collettivo *In territorio nemico*, definito come „storie sempre in evoluzione con contenuti multimediali”¹³. Al progetto hanno contribuito oltre 100 autori che hanno adoperato la Scrittura industriale collettiva¹⁴, un metodo creato da Vanni Santoni e Gregorio Magini, coinvolgendo anche i lettori a fornire materiali da inserire nel romanzo. „Il romanzo è sempre in evoluzione, sempre aggiornato, mentre la linea di demarcazione tra realtà e finzione si fa sempre più debole, sempre più interessante da varcare.”¹⁵

4. I *gamebook* sono una ramificazione dei libri aumentati e insieme un’ibridazione tra *videogame* e libro originale, una specie di sequel ludico per i libri classici, per un best-seller oppure un prodotto a sé stante. Nei *gamebook*¹⁶ il lettore assume i panni del protagonista „analogico” e ne decide la sorte „transmediale”.

¹² H. Jenkins, *op. cit.*, pp. xxv-xxvi.

¹³ V. Esposito, „Il futuro del romanzo è il «libro aumentato»?”, 2013, online: <http://www.digi.to.it/2013/05/20/il-futuro-del-romanzo/> [ultimo accesso: 18.08.2022].

¹⁴ <https://www.scritturacollettiva.org/metodo.html> [ultimo accesso: 18.08.2022].

¹⁵ V. Esposito, *op. cit.*, s.p.

¹⁶ <https://watsonedizioni.it/catalogo/inferno/> [ultimo accesso: 10.08.2022].

Studio di caso: la collana «I Grandi Classici della Letteratura» della casa editrice Edimedia

Come anticipato, di seguito approfondiremo i libri estrinsecamente ibridati con espansione online (la categoria II.2.a.). Perché riteniamo che i volumi pubblicati dalla suddetta casa editrice, che sul proprio sito si auto denomina come „Editoria nativa digitale”¹⁷, siano affidabili e degni di nota, menzioneremo alcuni degli elementi che hanno attirato e coinvolto la nostra attenzione. Prima di procedere, riportiamo la presentazione della collana pubblicata sulla pagina di Facebook della stessa casa editrice:

Si tratta di una iniziativa editoriale unica nel suo genere, dato che i volumi che ne fanno parte nascono „nativi digitali” (e non da una mera e pedissequa trasposizione del cartaceo). All’interno dell’opera vi sono infatti link che accedono a risorse esterne, contributi multimediali di arricchimento e approfondimento, segnalati graficamente da piccole icone che rimandano a testi, immagini, video e audio. L’esperienza della lettura diventa quindi un „viaggio” vero e proprio all’interno del contesto storico-culturale in cui l’opera ha visto la luce, e allo stesso tempo si trasforma in esperienza „multisensoriale” in cui il lettore si trova d’improvviso catapultato nella platea di un teatro o nella sala di un grande museo. Grazie alle integrazioni di immagini, video e audio la lettura si fa attiva, diventa esplorativa e recepisce stimoli che provengono da ambiti diversi e complementari (cinema, teatro, musica, arte nelle sue più varie e ampie declinazioni).¹⁸

In questo momento la collana conta 32 volumi¹⁹ acquistabili sia in formato cartaceo (alla cui ricca appendice di risorse multimediali esterne si può accedere tramite QR code), sia in formato elettronico (nel cui caso i testi sono abbondantemente cosparsi di icone ipertestuali con finestre a comparsa ad un solo click, nonché un ricco apparato critico). Non tutti i volumi sono personalizzati allo stesso modo, la configurazione di ogni singolo volume è opera del curatore, ma tutte le edizioni sono precedute da paragrafi più o meno brevi dedicati alla vita e alle opere dell’autore. Alcune accludono anche saggi firmati dall’autore stesso o da critici letterari mirati a gettare più luce sul contesto storico-culturale dell’opera che si accinge a leggere. Altre ancora si chiudono con una cospicua „Antologia della critica”. È il caso del volume dedicato a *I promessi sposi*, la cui antologia raccoglie il fior fiore della critica manzoniana, nomi quali: Francesco De Sanctis, Luigi Pirandello, Benedetto

¹⁷ <http://edimediafirenze.it/> [ultimo accesso: 19.08.2022].

¹⁸ <https://www.facebook.com/edimediafirenze/> [ultimo accesso: 19.08.2022].

¹⁹ <http://edimediafirenze.it/ebooks/grandi-classici/classici-multimediali/> [ultimo accesso: 19.08.2022].

Croce, Natalino Sapegno, Bruno Migliorini, Lanfranco Caretti, Ezio Raimondi, Italo Calvino e molti altri ancora.

Un aspetto che vale per tutte le edizioni: non si acquista un libro, bensì un'intera enciclopedia. Per quasi tutte le opere menzionate nella descrizione bibliografica di un detto autore viene fornito il testo integrale in formato pdf, il più delle volte si tratta di scannerizzazioni della prima edizione o, in ogni modo, di un'edizione pregiata (ad esempio, *Vita Nuova illustrata dai quadri di Dante Gabriel Rossetti*, Roux e Viarengo, Torino 1902). Non ci si ferma alle opere, ma vengono acclusi anche gli eventuali saggi²⁰ (“L'Umorismo” di Pirandello) e trattati (“Della lingua italiana” di Manzoni) più importanti dell'autore. Un ulteriore livello di approfondimento dei testi è costituito dai numerosi articoli scientifici (sulla piattaforma ResearchGate o sulle singole riviste open-source) cui si agevola l'accesso.

Per contestualizzare o presentare luoghi e persone di rilievo si ricorre a un ricco materiale visivo della migliore qualità (quadri e ritratti di pittori famosi, fotografie e incisioni dell'epoca), a schede biografiche o inserti di giornale su siti attendibili (raramente ci si imbatte in Wikipedia), nonché a numerosi documentari Rai, principalmente, oppure a clip tratti da film e riduzioni televisive.

Queste edizioni racchiudono un vero tesoro cinematografico. Va detto che la maggior parte dei film e delle rappresentazioni teatrali viene messa a disposizione del fruitore in versione integrale, anzi in quasi tutte le versioni integrali esistenti. Ad esempio, per l'edizione de *Il fu Mattia Pascal* di Luigi Pirandello vengono proposte tre versioni integrali: il film muto francese „Le feu Mathias Pascal” di Marcel L'Herbier (1926 – 02:58:46), „L'homme de nulle part” di Pierre Chenal (1937 – 01:28:56) e „Le due vite di Mattia Pascal” di Mario Monicelli (1985 – 03:10:51), nonché molte altre versioni integrali dei film tratti dai suoi altri romanzi, novelle e opere teatrali.

Si nota in tutto una cura per i dettagli e un'attenzione spiccata a fornire ogni genere di informazione che potrebbe migliorare il piacere della lettura e la comprensione del testo vero e proprio. Per le parole arcaiche o più difficili si rinvia al *Vocabolario degli Accademici della Crusca* o a *Il Grande Dizionario della Lingua Italiana* fondato da Salvatore Battaglia. Quando si ritiene che il dizionario non basti, si forniscono immagini d'epoca (per spiegare il mestiere di „lampionajo” menzionato da Pirandello, ad esempio) o video (per illustrare il „ballo tondo” sardo nominato da Deledda).

A volte succede che si vada ben oltre le informazioni collegate al testo, rispecchiando il pensiero analogico del curatore: l'uso, ad esempio, di clip tratti dai film „La Vita è bella” e „Il Postino” per illustrare alcuni passaggi de *La Vita*

²⁰ Parlando di saggi, ha attirato la nostra attenzione quello di Luigi Pirandello intitolato „Se il film parlante abolirà il teatro” (*Corriere della Sera*, 16 giugno 1929). Ogni generazione, quindi, si è sentita minacciata da qualche salto tecnologico.

Nuova, a dimostrazione della rete di connessioni che possono attivarsi nella mente di chi legge, per insegnare forse al lettore il coraggio di fare delle associazioni spontanee grazie alle proprie conoscenze pregressa, di pensare con la propria testa.

Ci sarebbe ancora molto da dire su questi libri classici multimedialmente ibridati, ma un aspetto ancora ci teniamo a menzionare: ci ha piacevolmente sorpresi e ci ha fatto molto riflettere il fatto che sì, si tratta di edizioni altamente tecnologizzate, ma abbiamo a che fare con un uso molto intelligente della tecnologia, che funge in pratica da continuo omaggio al cartaceo, all'analogico, ai tesori del passato, una lodevole iniziativa mirata a riportare alla luce con un solo click e a centralizzare il risultato di anni, se non addirittura secoli di studi, letture e ricerche approfondite sui testi letterari.

Si tratta, quindi, di un ottimo strumento anche per i docenti che trovano quasi tutto a portata di mano, pronto per lo studio. Se sapientemente usate – anche in autonomia, ma soprattutto sotto la guida di un bravo docente – queste edizioni per come sono impostate e dotate di materiali di studio di prima qualità e selezionati con cura, hanno tutti i requisiti per fare addirittura appassionare gli studenti al mondo della filologia e degli studi umanistici.

Conclusioni

Alla luce di quanto illustrato sopra e in seguito a vari pensamenti e ripensamenti, siamo propensi a individuare più punti di forza, che non di debolezza. Prima di trarre le conclusioni, però, vorremmo soffermarci sul pubblico mirato da questa casa editrice che vanta sul proprio sito: „Una nuova esperienza di lettura. L'edizione digitale si caratterizza per la sua *dimensione nativa digitale*” (corsivo ns.).

Per comprendere la nuova impostazione mentale dei nativi digitali e il loro nuovo stile cognitivo e di apprendimento, ci siamo rivolti alle ricerche di Marc Prensky, colui che ha coniato i concetti di „nativi digitali” e „immigranti digitali”²¹ – e di Paolo Ferri che vi aggiunge un'altra categoria tra i due, quelli che lui chiama i „nativi digitali spuri” (1985-1996) più vicini agli „immigranti digitali” che non ai „nativi” do (i nati negli ultimi anni del Novecento), mentre i genitori e i docenti di queste nuove generazioni vengono identificati con l'aggettivo „gutenberghiani”, perché figli di Gutenberg/della stampa. Riportiamo di seguito la definizione che lo studioso olandese Wim Veen dà ricavata dal libro di Ferri²²:

²¹ M. Prensky, „Digital Natives, Digital Immigrants Part 1”, *On the Horizon*, 9 (5), 2001, pp. 1-6, disponibile online: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> [ultimo accesso: 19.08.2022].

²² P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori, 2011, p. 1.

Il termine Homo Zappiens identifica una generazione che ha avuto nel mouse, nel PC e nello schermo una finestra di accesso al mondo. Questa generazione, i nativi digitali di Prensky, mostra comportamenti di comunicazione e apprendimento differenti dalle generazioni precedenti; in particolare, apprende attraverso schermi, icone, suoni, giochi, „navigazioni” virtuali e in costante contatto telematico con il gruppo dei pari. Questo significa sviluppare comportamenti di apprendimento non lineari e non alfabetici (Veen, Vrakking 2006; trad. it. p. 11).

Considerato ciò, possiamo dedurre che i libri multimedialmente ibridati facciano al caso loro, perché il loro migliore amico è lo schermo interattivo, possono navigare saltuariamente attivando le varie informazioni contenute nelle finestre a comparsa, possono scegliere i contenuti di loro interesse e personalizzare il loro stile di apprendimento, inoltre vi è anche un aspetto ludico nello scoprire che cosa si nasconde dietro alle varie icone ipertestuali, il che può fare scattare la loro logica della scoperta.

Quello che per noi, figli di Gutenberg può sembrare caotico e controproducente, secondo Ferri, per i nativi digitali sarebbe la situazione ideale:

Il problema del sovraccarico cognitivo è risolto attraverso il continuo passaggio da un media a un altro, tramite uno „zapping” consapevole tra le differenti fonti di apprendimento e di comunicazione. I nativi digitali, infatti, stanno imparando a „navigare” tra i media in maniera non lineare e creativa. Noi adulti cerchiamo sempre un „manuale” o abbiamo bisogno di strumenti per inquadrare concettualmente un oggetto di studio prima di dedicarci a esso.

I nativi no! Apprendono per esperienza e per approssimazioni successive. Non è detto che sia un dato positivo, ma è un fatto²³.

Per quanto ci riguarda, il valore aggiunto dei libri multimedialmente ibridati è che possono accontentare tutti i gusti e tutte le generazioni, sono fruibili sia in maniera analogica, per chi la sola lettura della versione cartacea è già di per sé sufficientemente immersiva, sia in maniera digitale, per chi vuole sperimentare con i vari aggiornamenti e le agevolazioni della tecnologia.

Bibliografia

- Alighieri, D., 2019, *Vita Nuova*, Firenze, Edimedia (I Grandi Classici Multimediali Vol. 18) [e-book con espansione online]
- Cutolo, Donato, 2017, *Occhi chiusi spalle al mare*, Colonna sonora di Rita Marcotulli. Voce di Sergio Rubini, Santa Maria Capua Vetere, Edizioni Spartaco [romanzo multimediale].
- Deledda, G., 2019, *Canne al vento*, a cura di A. Valeria Saura, Firenze, Edimedia (I Grandi Classici Multimediali Vol. 19) [e-book con espansione online].
- Folloni, Francesco, 2020, *Il Segreto degli Estensi*, Modena, Damster [e-book multimediale].

²³ *Ibidem.*

- Leopardi, G., 2017, *Operette morali*. a cura di Elisabetta Benucci, Firenze, Edimedia (I Grandi Classici Multimediali Vol. 1) [e-book con espansione online].
- Manzoni, A., 2020, *I Promessi Sposi*, a cura di Giuseppe Nicoletti, Firenze, Edimedia (I Grandi Classici Multimediali Vol. 1) [e-book con espansione online].
- Pirandello, L., 2016, *Il fu Mattia Pascal*, a cura di Marco Rustioni, Firenze, Edimedia (I Grandi Classici Multimediali Vol. 8) [e-book con espansione online].
- Scrittura industriale collettiva, 2013, *In territorio nemico*, minimum fax [libro aumentato].

- Jenkins, H., 2007, *Cultura convergente*, trad. it. Vincenzo Susca e Maddalena Papacchioli, „Prefazione” di Wu Ming, „Postfazione” di Vincenzo Susca, Milano, Apogeo.
- Koskimaa, R., 2007, „Cybertext Challenge. Teaching literature in the digital world”, *Arts & Humanities in Higher Education*, 6 (2), pp. 169-185.
- Prensky, M., 2001, „Digital Natives, Digital Immigrants Part 1”, *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6, disponibile online: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> [ultimo accesso: 19.08.2022].
- Prensky, M. 2001, „Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?”, *On the Horizon*, 9 (6), pp. 1-6, disponibile online: <https://doi.org/10.1108/10748120110424843> [ultimo accesso: 19.08.2022].
- Ferri, P., 2011, *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori, parzialmente disponibile online: http://www.tecalibri.info/F/FERRI-P_nativi.htm[ultimo accesso: 19.08.2022].

Sitografia

- ARSchooInnovation: <https://www.arsbook.it/prodotti> [ultimo accesso: 10.08.2022].
- Esposito, V., 2013, „Il futuro del romanzo è il «libro aumentato»?”, online: <http://www.digi.to.it/2013/05/20/il-futuro-del-romanzo/> [ultimo accesso: 18.08.2022].
- Franco, C.P., 2014, „The Digital Book (R)evolution”, online: <http://theliteraryplatform.com/2014/07/the-digital-book-revolution/> [ultimo accesso: 10.08.2022].
- <http://edimediafirenze.it/> [ultimo accesso: 19.08.2022].
- <http://edimediafirenze.it/ebooks/grandi-classici/classici-multimediali/> [ultimo accesso: 19.08.2022].
- <https://dizionario.internazionale.it/parola/ibridazione> [ultimo accesso: 11.08.2022].
- https://marsupial.blinklearning.com/coursePlayer/librodigital_html.php?idclase=228545174&idcurso=3486334 [ultimo accesso 11.08.2022].
- <https://watsonedizioni.it/catalogo/inferno/> [ultimo accesso: 10.08.2022].
- <https://www.facebook.com/edimediafirenze/>[ultimo accesso: 19.08.2022].
- <https://www.interactivelab.it/> [ultimo accesso: 10.08.2022].
- <https://www.scritturacollettiva.org/metodo.html> [ultimo accesso: 18.08.2022].
- Santopietro, A., 2018, „Sul romanzo ibrido, sulla letteratura oggi [Intervista a Raffaello Palumbo Mosca”, online: <https://www.zestletteraturasostenibile.com/sul-romanzo-ibrido-sulla-letteratura-oggi-intervista-a-raffaello-palumbo-mosca/> [ultimo accesso: 11.08.2022].

HIBRIDIZARE, ASIMILARE, RESCRIERE:
NOTE DESPRE SONET ÎN SPANIA SECOLULUI DE AUR

Simona LEONTI*

HYBRIDITY, ASSIMILATION, REWRITING:
NOTES ON THE GOLDEN AGE SPANISH SONNETS

Abstract

The present paper explores the role of hybridization within the literary context of 16th and 17th century Spain, highlighting the relevance of Italian poetic tradition in the construction of a novel element of poetic discourse, the sonnet. The study follows a selection of texts pertaining to Garcilaso, Lope de Vega, Quevedo and Góngora, along with their Romanian translation by Dumitru Radulian.

Key words: hybridity, Golden Age, Spain, sonnet, poetic tradition.

Termenul „hibridizare” face referire la un concept preluat din științele exacte, mai precis din biologie, unde desemna acțiunea de „a obține un hibrid prin procesul de hibridare, a încrucișa prin hibridare două organisme, specii etc. (din fr. *hybrider*)”¹. Dicționarele etimologice menționează filiația latină a lexemului (din lat. *hybrida*) și faptul că deși apare în secolul al XVII-lea, este rareori întâlnit în discurs înainte de secolul al XIX-lea; aceasta se datorează asocierii organismelor hibride cu trăsături preponderent negative – infertilitatea, alterarea stării inițiale de autenticitate, amestecul genelor și pierderea sau diluarea purității și a specificității. Progresele tehnice au condus la reevaluarea utilității conceptului, acesta suferind un proces de resemantizare, urmată de o revalorizare a termenului în domenii noi (lingvistică, științele sociale, teorii ale traducerii, studii culturale etc.); conotațiile negative continuă însă să se manifeste în cazul sinonimului său din registrul colocvial, *corcitură*, care păstrează nealterată atitudinea inițială de respingere și dispreț. În contextul actual, *hibridizare* este un termen-umbrelă ce desemnează orice amestec, îmbinare, melanj între două organisme, obiecte, concepte sau curente pre-existente, proces în urma căruia hibridul rezultat moștenește trăsături specifice ambilor constituenți.

În lingvistică și analiza discursului, termenul *hibridizare* se folosește pentru a semnală amestecul genurilor și al tipologiilor textuale. O primă aplicare a conceptului de *hibridizare* în lingvistică o întâlnim la Mihail Bahtin, în capitolul *Formele timpului și ale cronotopului în roman*, din volumul *Probleme*

* Asist. dr., “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, simona.leonti@yahoo.com

¹ Micul dicționar academic, ediția a doua, 2010, s.v. **hibrida**.

de literatură și estetică. Modelul bahtinian a impus conceptul de *construcție hibridă*, adică „acel enunț care conform indiciilor gramaticale (sintactice) și compoziționale, aparține unui singur vorbitor, dar în care, în realitate, sunt amestecate două enunțuri, două maniere de vorbire, două stiluri, două limbi, două sisteme semantice și axiologice”. Hibridizarea presupune, așadar, amestecul a două forme lingvistice și ciocnirea (sau dialogul) a două concepții diferite asupra lumii.

În ceea ce privește teoria traducerilor, conceptul este introdus pentru prima dată de către Levy, în *The Art of Translation* (1963): „[...]o lucrare tradusă este un compus, o configurație hibridă. Nu este o lucrare monolitică, ci o intersecție, un conglomerat alcătuit din două structuri. Pe de o parte, trebuie luate în calcul conținutul semantic și caracteristicile formale ale limbii-sursă; pe de altă parte, traducătorul își aduce contribuția prin întregul sistem de trăsături artistice specifice limbii-țintă. Există un anumit grad de tensiune între cele două straturi întrepătrunse care reprezintă componente integrale ale operei traduse; această tensiune se poate manifesta sub forma unor contradicții între cele două straturi”².

Astfel, traducerile- configurații hibride ale textului original- au tendința de a ocaziona schimbări în sistemul de receptare, prin deviere de la tiparele obișnuite. Textul tradus capătă un caracter distinctiv, tinde să se diferențieze de restul textelor netraduse; prin urmare nu poate fi niciodată în întregime fidel versiunii originale, deoarece normele culturale ce acționează în cultura-țintă produc modificări ale structurilor formale, semantice sau interpretative specifice textului-sursă.

Articolul de față își propune să abordeze problematica hibridizării din două unghiuri, cel al transferului cultural, al preluării și adaptării formelor metrice și a particularităților liricii italiene renascentiste (are loc în urma acestui transfer o „hibridizare” cultural-artistică sau nu?) și din punctul de vedere al traducerilor realizate, limitându-se, cu acest prilej, la câteva observații de natură traductivă.

Din perspectivă culturală, hibriditatea, înțelesă drept influențare reciprocă (sau unidirecțională) între două (sau mai multe) sisteme coexistente reprezintă o trăsătură intrinsecă a culturii, orice formă a acesteia aflându-se într-un continuu proces de negociere a granițelor și de transfer valoric. Acest proces se intensifică în perioadele de tranziție, atunci când se impune un nou model cultural; vechile modele coexistă, un timp, cu cele noi, până la impunerea definitivă a acestora din urmă. În ceea ce privește domeniul artelor și al literaturii spaniole, încă din timpul cărmuirii Regilor Catolici, se inițiază un proces de dezvoltare fără precedent, care anticipează deschiderea culturală și de sincronizare cu marile curente europene ce va caracteriza prima jumătate a

² I. Levy, *The Art of Translation*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2011, p. 67 [trad. n.]

perioadei următoare, numită de critici „primer Renacimiento”. În fapt, sintagma „Secolul de aur” se folosește (impropriu, la singular), pentru a denumi perioada de maximă înflorire și strălucire a culturii spaniole: secolele al XVI-lea și al XVII-lea, care coincid cu domnia lui Carol Quintul și, respectiv, Filip al II-lea. Dacă prima perioadă a Renașterii este caracterizată de un universalism imperial, cea de-a doua jumătate marchează o retragere, o întoarcere și repliere către sine însăși a Spaniei, refractară în fața avansului curenților protestante.

Adoptarea și adaptarea sonetului de către literatura spaniolă se produce în perioada de conviețuire italo-spaniolă de la începuturile Renașterii. Primele încercări îi aparțin Marchizului de Santillana, care publică în secolul al XV-lea patruzeci și două de „Sonete făcute în chip italianesc” (*Sonetos fechos al itálico modo*), realizate sub influența directă a poezilor Dante și Petrarca. Această primă etapă este a imitației, a preluării nediferențiate de mode și modele, fără preocupări vădite pentru autenticitate. Sonetele marchizului de Santillana nu se bucură de prea mult succes, având importante minusuri sub aspectul rimei și al ritmului. Până la următoarea încercare, care-i aparține lui Juan Boscán, urma să intervină o perioadă fertilă, de asimilare a influențelor mai ales italiene, fapt care justifică utilizarea calificativului „italienizante” pentru vremurile evocate. Asimilarea, însă, odată produsă, a fost totală. Admirația profundă resimțită de Boscán și de Garcilaso de la Vega pentru Petrarca nu îi determină să cedeze unui imbold de calchiere, ci reușesc să capteze esența celor două mari culturi într-un melanj autentic și ingenios de formă (fidelă tonului petrarchist) și substanță poetică (tradițională, tipic spaniolă).

Urma vechilor *Cancioneros* se manifestă printr-o tendință accentuată către abstractizare și metaforizare, însă întregul arsenal liric al Renașterii italiene este atât de bine naturalizat, încât o mare parte dintre teme și motive sunt percepute ca fiind „garcilasiene”. Opera lui Garcilaso s-a bucurat de un succes imediat, sonetul fiind nu doar acceptat, ci recunoscut și proclamat ca spaniol, „turnându-se” în acest mulaj nu doar conținuturile liricii amoroase, ci și ale celei religioase (*sonetos a lo divino*). Prin filiera Garcilaso, sonetul se îmbogățește cu nuanțele expresive ale lui Fray Luis de León, Fernando de Herrera și, în secolul următor, ale lui Quevedo, Góngora, Lope de Vega. Cel de-al XVII-lea veac e străbătut de febra afirmării spiritului național spaniol; în acest sens, trecerea de la Evul mediu la Baroc se face treptat, prin asimilări ale exteriorității și autoelaborări. În acest stagi, asimilând selectiv, Spania își era autosuficientă, iar vechile împrumuturi din afară (sonetul, versificația italianizantă), fuseseră deja naturalizate, atingând culmile cele mai înalte în *culteranismo* (Góngora) și în *conceptismo* (Quevedo).

Reușita îmbinare (sau hibridizare) a poeziei populare cu asimilarea în adâncime a influențelor italianizante se manifestă constant și în creația lirică a lui Lope de Vega, care consideră că sonetul trebuie să aibă o încheiere în *concepto* sau *agudeza*, să fie rezultatul final al unei gradații.

În plan tematic, regăsim, reluate și amplificate, punctele de interes ale liricii Renașterii italiene: idealizarea figurii feminine, tematica amoroasă, văzută fie drept binecuvântare sublimă, fie drept cel mai crunt blestem, efemeritatea vieții și lipsa unui sens – mărci ale aceluși „desengaño” tipic baroc, dar și iscusința în arta versificației (se remarcă faimoasele *justaspoéticas*, concursuri organizate cu ocazia diferitelor sărbători religioase).

Pentru a ilustra cât mai elocvent acest complex fenomen al întrepătrunderii cultural-tematice și expresive, am apelat la o selecție de sonete publicate în ediție bilingvă în 1982 de către Dumitru Radulian, în volumul *Sonetul Spaniol în Secolul de Aur/ El Soneto Español en el Siglo de Oro*³, grupate după criteriul tematic: mai întâi poemele cu tematică amoroasă, apoi cele referitoare la inexorabilitatea morții și perspectiva vieții ca iluzie, dublate de conceptul de *desencanto* (pesimism existențial).

Primele două sonete, *Soneto sonetil* de Lope de Vega și *Pedís, reina, un soneto. Y ya lo hago...* de Diego Hurtado de Mendoza sunt arte poetice în care iscusința se măsoară în facilitatea de a versifica, folosind chiar cele mai prozaice resurse. Pornind de la părțile constitutive ale sonetului („soneto, cuarteto, terceto, consonante, versos”/ „sonet, catren, terțină, vers”), cărora li se alătură în chip meșteșugit numeralele potrivite („catorce, tres, primero, segundo, trece”/ „paisprezece, al doilea, întâia, a doua, al treisprezecelea”), alcătuirea armonioasă a poemului pare o joacă pentru Lope de Vega.

Diego Hurtado de Mendoza se alătură provocării, alipind clasicelor catrene și terțete presărate cu numerale în chip de pași constituenți o serie de exclamații și interogații retorice menite să dea ritm și-nflăcărare, dincolo de motivațiile de tip metric (ritm, rimă, măsură): „¡España! ¡Santiago! Sus, ¡buen pecho! ¿Qué me decís, señora? ¿No ande bravo? ¡Más sabe Dios si temo los tercetos!”. Rolul predominant formal al acestor exclamații este subliniat chiar de imposibilitatea traducătorului de a le reproduce în textul tălmăcit, optându-se de cele mai multe ori pentru omisiune sau adaptare (locul acestora este luat de alte sintagme și construcții mai potrivite contextului poemului rezultat): „y del séptimo salgo, gran derecho / tengo a salir con vida de este trago” / „cu-al șaptelea dovada-i câștigată / ieșind din încercare, nu degeabă”. Structura idiomatică „salir de un trago”, cu sensul de „superar una adversidad, un infortunio o un contratiempo que con dificultad [...] se sufre”⁴ este tradusă printr-un fragment de discurs liber. Hibridizarea textului tradus se manifestă în numeroasele omisiuni, reformulări și aditii (justificate de necesitățile prozodice) suferite de original în încercarea de a capta într-un mod cât mai autentic suflul poetic. Se poate observa tendința către uniformizarea diversității semantice, prin traducerea sinonimelor *Reina* și *Señora* prin substantivul în vocativ „stăpână”.

³ Cluj Napoca, Editura Dacia, 1982.

⁴ *Diccionario de la Real Academia Española*, versiunea online, s.v. **trago**, accesată pe 28 septembrie 2021 la adresa <https://dle.rae.es/trago?m=form>

În ciuda micilor discordanțe, traduceri dau dovadă de o stăpânire clară a structurilor de profunzime ale ambelor sisteme lingvistice și de o cunoaștere detaliată a vocabularului. În limba română se folosesc lexeme arhaizante pentru a reda un stadiu lingvistic anterior: „se găță, se-njgheabă, degeabă, trimete”.

Și în traducerea sonetelor lui Garcilaso forma unor sintagme este schimbată; se apelează deseori la schimbarea perspectivei (exprimarea aceleiași idei cu alte mijloace lexicale) sau la modificarea valorii gramaticale. Pentru prima situație, un exemplu ar fi versurile: „en esto estoy y estaré siempre puesto”⁵, pentru a exprima convingerea că admirația pentru figura feminină nu se va schimba, idee reformulată în traducere prin versul: „și aste gânduri n-or fi zdruncinate”; sau „Para vivir me basta deseáros”⁶, transpus prin „Mă-nsuflețește doar dorința vie”. Chiar dacă nuanțele semantice exprimate nu sunt identice, la nivel discursiv ideea transmisă este aceeași, cu respectarea convențiilor prozodice. Ingambamentul este folosit adesea în textele traduse, uneori la distanță de poziția inițială a acestuia în original sau acolo unde în original lipsește: „Escrito está en mi alma vuestro gesto / y cuanto yo escribir de vos deseo” devine: „Mi-e scris în suflet chipul tău și toate / câte rîvnesc să scriu eu despre tine”; unde se suprapune și construcția cu verbul inversat: „cuanto yo escribir de vos deseo” – „rîvnesc să scriu [...] despre tine”. Dubla negație din textul sursă este evitată, nefiind permisă de uzul limbii române: „yo no nací sino para quereros” – „eu m-am născut doar într-a ta iubire”. Terținele coincid chiar mai puțin: „Cuanto tengo confieso yo deberos” (în traducere liberă – „mărturisesc a vă datora tot ceea ce am”) devine, în textul-țintă: „prin tine-am toată viața dăruită”. Inversiunile sunt, la rândul lor, foarte întâlnite în traduceri: „ya no quiero más bien que solo amaros”, echivalat prin: „Să te iubesc, n-am altă bucurie”.

Scurta incursiune în analiza traducerilor sonetelor selectate arată că sunt folosite cu deosebită ingeniozitate posibilitățile expresive ale limbii române, cu respectarea îndeaproape a sensurilor actualizate în original. Pe structura metrică a sonetului sunt grefate conceptele de adâncime ale ethosului renascentist și baroc, din acest melanj rezultând unele dintre cele mai cunoscute poeme ale Secolului de aur spaniol.

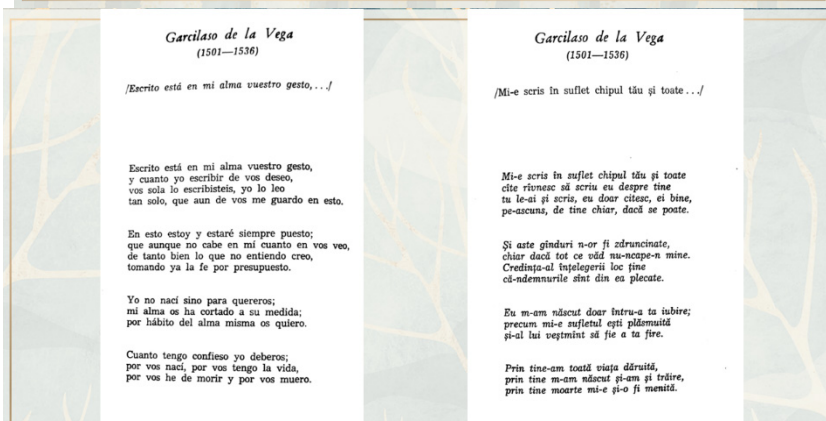
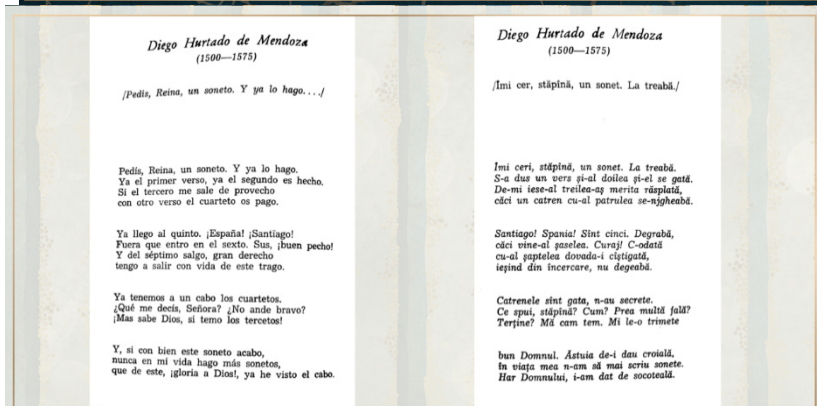
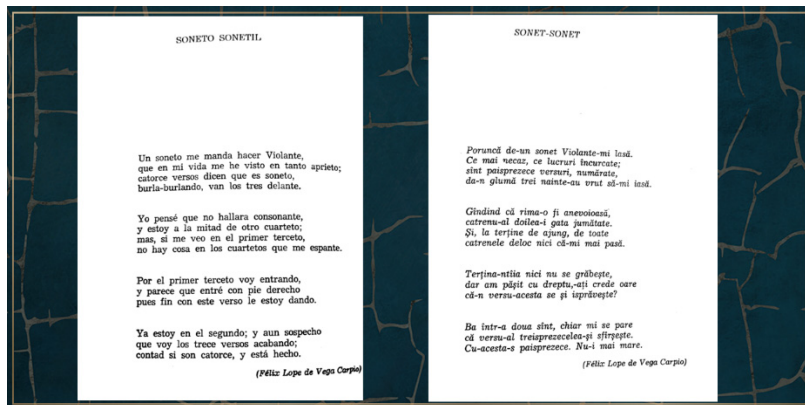
Bibliografie

- I. Levy, *The Art of Translation*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2011.
- Radulian, Dumitru, *Sonetul spaniol în Secolul de Aur/ El Soneto Español en el Siglo de Oro*, Cluj Napoca, Editura Dacia, 1982.
- Micul dicționar academic*, ediția a doua, 2010, **s.v. hibrida**.
- Diccionario de la Real Academia Española*, versiunea online, <https://dle.rae.es/trago?m=form>

⁵ de la Vega, Garcilaso, *Escrito está en mi alma vuestro gesto...*, în Radulian, D., *op. cit.*

⁶ de Vega, Lope, *Yo no quiero más bien que sólo amaros...*, *ibidem*.

Anexe



ASPECTE ALE VIEȚII BISERICEȘTI
ÎN TIMPUL SF. ÎMPĂRAT CONSTANTIN CEL MARE,
CEL „ÎNTOCMAI CU APOSTOLII”

Pr. Daniel NIȚĂ-DANIELESCU*

Abstract

The holy emperor Constantine the Great (306-337) turns Christianity into religio licita in the Roman state, promotes legislative measures, encourages civic conducts and initiates edilitary and cultural projects of great scope which reflect the Christian spirit and values, in a multiethnic and pluri religious empire. It is he also who convenes the meeting of the 1st Oecumenical Council (Niceea, 325) and decides the transfer of the capital city from the West to a new metropolis bearing his name, built in the East. Although, just like his pagan predecessors, he holds and can exercise all attributes of supreme authority, yet he conceives of himself, as much as it lay in his competence, a supporter and protector of the Church, and the Church refers to him to this day (together with his mother, Empress Helena) as “equal to the Apostles”.

Key words: Constantine the Great, State, Church, protector, Christian values

Împăratul roman Gaius Flavius Valerius Constantinus (306-337), căruia posteritatea îi va atribui supranumele de „cel Mare”, iar Biserica îl va considera Sfânt și îl va numi, împreună cu mama sa, Flavia Iulia Helena, „întocmai cu Apostolii”, ajunge la conducerea Imperiului Roman în împrejurări complicate și dramatice, după ce contemporanii putuseră constata eșecul politic al unei tentative cuprinzătoare de reformare a structurilor statale romane inițiată de predecesorul său, împăratul Gaius Aurelius Valerius Diocletianus (284-305). Structura reformei imaginată de acesta din urmă (desemnată în istoriografie, mai ales cu referire la felul de asociere și succesiune la putere, prin numele de *tetrarhie*), deși elaborată și pusă în practică prin inițiative ferme, bine coordonate și susținute, nu izbutește să se impună ca soluție viabilă și de durată, deși elemente constitutive ale acesteia se vor regăsi încă multă vreme în concepțiile și programele de măsuri cu care succesorii săi vor conduce. Între trăsăturile specifice reformei dioclețiene se distinge hotărârea de persecutare a Bisericii creștine, considerată ostilă Statului, mai ales datorită refuzului credincioșilor de a practica și accepta cultul împăratului, la care se vor fi adăugat și alte suspiciuni, calomnii și acuze nedrepte ce fuseseră de multă vreme puse pe seama lor.

* Assoc. Prof. Dr., “Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, danieldanielescu10@gmail.com

Reformarea Imperiului, oamenii noi și efortul de legitimare a transferului de autoritate

Una dintre ideile forță împărtășite de conducătorii aparținând noilor generații era cea privitoare la necesitatea reformelor pentru prezervarea integrității și unității organismului statal roman, care devenise vulnerabil mai cu seamă datorită dificultăților tranziției puterii în jumătatea de secol (235-284) ce precedase domnia lui Dioclețian. Între oamenii noi, ce se considerau chemați și îndreptățiți să ofere soluții optime pentru ieșirea din starea de criză generalizată, se numără și Constantin, fiul lui Constantiu Chlor și al Elenei. Tatăl său fusese militar capabil și fidel, unul dintre cei mai apropiați colaboratori ai împăratului Dioclețian, membru proeminent al *tetrarhiei*, încredințându-i-se demnitatea de *caesar* și apoi de *augustus* în Occident. Se făcuse remarcat și prin faptul că se abținuse să pună în aplicare (în cadrul administrației pe care o coordona) măsurile anticreștine extrem de dure avute în vedere de Dioclețian prin cele patru edicte promulgate în anii 303- 304 (Eusebiu 1987: 331; Ioniță 2019: 288).

Tânărul ofițer Constantin, după o perioadă de ședere în Nicomidia, metropola de unde prefera să conducă Dioclețian, îl urmase și îl sprijinise pe părintele său. După moartea acestuia, întâmplată la 25 iulie 306, la Eboracum, în Britania (York-ul de astăzi), Constantin este proclamat *augustus* de trupe și s-a observat că prin aceasta „principiul dinastic s-a dovedit mai puternic decât cel tetrarhic” (Pohlsander 2010: 27). Imediat va începe campania militară prin care autoritatea sa se va face recunoscută și acceptată, mai întâi în Occident, prin victoria obținută la Pons Milvius, la 28 octombrie 312, iar doisprezece ani mai târziu și în Răsărit, după înfrângerea lui Liciniu în bătălia de la Chrysopolis. Prin urmare, din anul 324 și până la sfârșitul domniei, el va conduce cu deplină autoritate și unanimă recunoaștere cel mai întins organism statal multiethnic și plurireligios al timpului. O imagine de mare plasticitate și putere de sugestie cu privire la realitățile vremii este oferită de Eusebiu din Cezareea (263-339), contemporan și martor al evenimentelor, care consemnează un moment foarte semnificativ de la Curtea imperială din anii de apogeu ai puterii. Delegațiile diferitor seminții care se bucurau de protecția romană, venite din întreaga lume cunoscută atunci, îi aduc daruri lui Constantin și îl omagiază, potrivit diversității obiceiurilor lor, motivați de faptul că împăratul „le îngăduise ca, în schimbul neomenesții lor vieți de barbari, să se poată și ei bucura de viața liberă a romanilor” (Eusebiu 1991: 163). Întreaga scenă este descrisă astfel: „Așa i-a dăruit Dumnezeu lui Constantin biruința împotriva tuturor neamurilor vrăjmașe. Încât, până la urmă, nu puține au fost semințiile care au venit să se supună lui, chiar și de bună voia lor. Soli sosiți de pretutindeni îi aduceau neconținut daruri de preț de prin părțile lor. Într-un rând, ducându-ne acolo, am putut vedea și noi pe acești barbari așteptând cuminți și înșiruiți în dreptul porților palatului, în ciuda înfățișării lor caudate

și impunătoare. Purtau veșminte cu totul neobișnuite, aveau trăsături foarte deosebite de ale noastre și tot atât de deosebite le erau pieptănatura și forma bărbii (...). Unii erau roșcovani, alții mai albi ca zăpada; unii erau mai negri la chip decât abanosul sau pucioasa, iar alții mijlociu de negri; luând bine aminte la cei chemați înăuntru, puteai vedea acolo pâna și blemizi și inzi și etiopi sosiți «de la capătul pamântului, oameni nespūs de deosebiți». Fiecare dintre aceștia aducea împăratului, la rândul său, daruri de preț de pe meleagurile lor (...), care, toate, nu erau altceva decât simbolul dorinței lor de a sluji cauzei împăratului și de a lupta alături de el, în caz că i-ar fi dobândit bunăvoința. Împăratul le lua din mâinile aducătorilor și le dădea să fie puse la locul cuvenit; apoi le întorcea darul cu atâta mărinimie că, de la o clipă la alta, făcea din acești trimiși niște oameni bogați. Pe cei mai aleși dintre ei îi învrednicea și de felurite demnități romane - lucru care a făcut ca multora să le și placă atare îndeletnicire pâna la a da uitării drumul de întoarcere în patrie (...). Aflând că Biserica lui Dumnezeu se înmulțiseră pe pamântul Persiei și că o mare mulțime de popor își căuta adăpost în stânele păstoriei lui Hristos, s-a bucurat, de parcă lui i-ar fi stat în grijă menirea oamenilor de pretutindeni, și din acea clipă a și început să ia aminte la soarta tuturor. Lucru pe care ni-l înfățișează, cu propriile sale cuvinte, în stăruitoarea și meșteșugita scrisoare trimisă regelui Persiei în intenția de a-i așeza pe aceia sub ocrotirea sa” (Eusebiu 1991: 163).

Comandantul militar și bărbatul de stat: între probleme de conștiință (persecuția creștinilor), loialitate neîmpărțită (caesar și augustus) și administrare corectă și eficientă (aspectele benefice și viabile ale reformei lui Dioclețian)

Se consideră pe bună dreptate că viitorul împărat Constantin cel Mare a deprins atât arta militară, cât și celelalte cunoștințe și virtuți ale unui bărbat de stat, atât de la profesori (la Nicomidia, unul dintre aceștia fusese rectorul Lactanțiu; Ioniță 2019: 287-288) și mai cu seamă de la părintele său, care l-a ocrotit și l-a ținut, atât cât a fost posibil, aproape de dânsul. Un rol important îl va fi avut și mama sa, *augusta* Elena, pentru care el a avut firescul respect și dragoste filială (în onoarea mamei sale el va schimba mai târziu numele orașului Drepanum din Asia Mică în Helenopolis și a avut-o mereu sfătuitoare apropiată și ascultată; Bergadano 2004: *passim*), de la care se consideră că va fi primit și primele noțiuni despre creștinism. Este de remarcat că anii adolescenței și ai primei tinereți din viața viitorului împărat au fost ani dificili pentru Biserica lui Hristos, iar spre sfârșitul domniei lui Dioclețian, persecuțiile împotriva creștinilor se reluaseră cu sporită intensitate, se generalizaseră și atinseseră apogeul. Creștinii erau considerați dușmani ireductibili ai Statului și valorilor civice romane, iar împotriva lor și a Bisericii se luaseră măsuri dure, ceea ce făcuse ca numărul martirilor din această perioadă să sporească. În astfel de împrejurări va fi fost posibil ca impresia persecuției violente, a sancțiunilor

injuste și inumane dispuse de Dioclețian împotriva creștinilor (mai ales atrocitățile din Nicomidia; Eusebiu 1987: 318-320), să fi făcut din tânărul ofițer roman dacă nu un susținător deschis, cel puțin un simpatizant al celor ce puteau să sufere cu atâta putere de sacrificiu și demnitate batjocura și pedepsele nedrepte pronunțate și aplicate cu atâta răutate și cruzime împotriva lor. În ceea ce privește înțelegerea scopului și resorturilor reformei inițiate de Dioclețian, precum și corectitudinea în administrație (în ceea ce era de competența lui), nimic nu ne arată că în conștiința tânărului ofițer din armata augustului persecutor al creștinilor ar fi putut fi prezentă o loialitate împărțită. Mai târziu, când va accede la autoritatea supremă, Constantin păstrează din inițiativele reformatoare ale predecesorului său ceea ce se dovedea a fi viabil (mai ales în administrație, armată și fiscalitate), renunță la altele (la sistemul *terarhie* ca atare, la măsurile nedrepte împotriva creștinilor ș. a.), iar unele sunt modificate, ținându-se seamă de noile realități ale timpului (Bănescu, 2000: 76-100; Vasiliev 2010: 104-108; Hertling 1998: 88; Chifăr 2007: 71; Henri-Irénée Marrou 1999: 25 *sqq.*).

In hoc signo vinces și religio licita; Pons Milvius și Mediolanum

Despre convertirea împăratului Constantin la creștinism s-a discutat mult, de pe poziții și cu opțiuni nu de puține ori contradictorii. În istoriografia ecleziastică se admite că va fi fost mai ales vorba de un proces de durată. Din scrierile contemporanilor aflăm că un eveniment crucial va fi fost cel din toamna anului 312, din ajunul bătăliei decisive de la Pons Milvius, de lângă Roma, înainte de confruntarea cu rivalul său, Maxențiu (a cărui armată, mult superioară numeric, odihnită și ocupând o poziție strategică avantajoasă părea să aibă cele mai mari șanse de victorie). Atunci i s-ar fi arătat, în vedenie, lui Constantin, semnul Sfintei și de viață făcătoarei Cruci, însoțit de mesajul „in hoc signo vinces” (și cu toate că diferă circumstanțele și descrierile reținute de autori, evenimentul în sine, confirmat mai târziu de mărturia împăratului Constantin, nu poate și nici nu trebuie respins *de plano*), iar împăratul poruncește să fie așezat hrismonul (literele ce compun monograma lui Hristos) pe stindardele militarilor săi (Eusebiu 1991: 76-77; Lactanțius 2000: 152; Chifăr 2013:149-166; Barnea, Iliescu 1982: 38-39). El va fi mereu convins de acum înainte că victoria obținută de armata sa în împrejurări atât de nefavorabile se datorește „inspirației divine” (*instinctu divinitatis*), fapt ce va fi consemnat și în inscripția de pe Arcul de Triumf înălțat la Roma pentru celebrarea victoriei (Spivey, Squire 2007: 305; Pohlsander 2010: 27; Rămureanu 1992: 98-99). Peste câteva luni, în ianuarie 313, la Mediolanum, Constantin va promulga, împreună cu Liciniu, legea ce se va aplica în întreg cuprinsul Imperiului roman, prin care creștinismul devenea din *religio illicita*, *religio licita*. De acum înainte, Biserica lui Hristos se va bucura de atenția, bunăvoința și ocrotirea lui, astfel încât se poate observa cum protecția Părintelui Ceresc se exercită în istorie asupra

Bisericii prin oameni providențiali, precum Sf. Constantin cel Mare, care face trecerea de la perioada de apogeu a persecuțiilor împotriva creștinilor (acestea însă durau de aproape trei secole; Rămureanu, Șesan, Bodogae 1987: *passim*; Chifăr 2007: *passim*; Gabor 2003: *passim*) la o nouă epocă, în care valorile creștine vor putea fi exprimate și cultivate în chip liber, demn și cu mult folos în viața persoanelor și comunității. De aceea, încă de timpuriu, Biserica a recunoscut sfințenia împăraților Constantin și Elena, i-a numit „cei întocmai cu Apostolii” și i-au considerat modele demne de urmat pentru împărații creștini.

Sinodul I ecumenic, sau „sfântul și marele Sinod”

După ce în anul 324 Constantin rămâne singur stăpânitor în Apus și Răsărit, se hotărăște să ajute Biserica să depășească neînțelegerile și tulburările interne datorate învățăturilor greșite propagate de preotul Arie din Alexandria și de susținătorii lui. Împăratul însuși considera că unitatea Bisericii este fundamentală pentru unitatea Imperiului (va și spune că pentru el „vrajba ascunsă în sânul Bisericii lui Dumnezeu este mai înspăimântătoare decât războiul sau decât o bătălie, oricât ar fi ea de grea; ea îmi pare mult mai de temut decât o primejdie amenințând de undeva din afară – Eusebiu 1991:130) și de aceea se consideră îndreptățit, ca după o informare temeinică asupra situației și constatarea realității și gravității problemelor, să convoace, în anul 325, un sinod ecumenic și să ajute, atât cât era de competența lui, la buna desfășurare a acestuia (Rămureanu 1977: 15-60; Dumitrașcu 2001: *passim*). El însuși va deschide lucrările sinodului (între participanți numărându-se și unii părinți episcopi ce avuseseră de suferit în ultimii ani de persecuție a Bisericii) și cu toate că la un moment dat este solicitat ca, în virtutea autorității sale, să intervină direct în cadrul lucrărilor, va refuza să se amestece în problemele pe care nu le considera de competența sa. Hotărârile doctrinare și disciplinare luate în cadrul „sfântului și marelui Sinod”, așa cum înșiși părinții sinodali îl numesc, sunt recunoscute drept legi ale Statului, iar împăratul însuși se consideră „episcop așezat de Dumnezeu pentru treburile din afară ale Bisericii” (Eusebiu 1991: 168; Olariu 2005: 70) și „împreună lucrător cu episcopii” (Eusebiu 1991:131). Sunt de reținut și sfaturile oferite de împărat participanților la Sinod, înainte de plecarea acestora în orașele lor de reședință. Eusebiu relatează că „la sfârșitul lucrărilor sinodului, Constantin i-a îndemnat pe episcopi să se mai adune odată laolaltă într-o anumită zi, când, venind ei acolo, le-a dat a înțelege că se cădea ca de atunci înainte ei să se poarte unii cu alții în duh de pace, să se lepede de ambiții, să ocolească pricinile de zăbanie și să uite de zavistie atunci când se va întâmpla ca vreunul dintre episcopi - dând glas din el duhului înțelepciunii - să strălucească, ci să vadă în harul unuia un dar sortit tuturor oamenilor. Apoi pe cei mai înzestrați i-a mai îndemnat să nu caute a se înălța deasupra celor mai puțin înzestrați (Dumnezeu fiind singur în măsură să judece cine este pe drept mai bun), de vreme ce înaintea celui mai

slab decât tine se cuvine mai curând să te pleci și să-ți arăți osârdia, atunci - mai ales - când lipsa de cusururi este pretutindeni un dar întâlnit atât de rar. Iată de ce - a mai spus împăratul - trebuie să ne trecem unul altuia cu vederea micile noastre scăderi, să ne arătăm înțelegători și să iertăm omului ce este omenesc, fiindcă nu există lucru mai de preț decât armonia și buna înțelegere; așa nici potrivnicii noștri, cei oricând dornici să batjocorească dumnezeiasca lege, nu vor mai găsi în vrajbele dintre noi un subiect bun de luat în răs; îndeosebi dacă ne gândim că față de ei - care încă n-au cunoscut calea mântuirii - noi trebuie să ne purtăm tot timpul și în toate cu cea mai mare grijă; fiindcă numai când vor vedea că totul, la noi, merită prețuire, numai atunci (vor voi și ei să se lase mântuiți). Or, bine este să nu uităm că vorba nu are asupra tuturor același efect, de vreme ce unii sunt mulțumiți să-și poată asigura traiul, alții își cheltuiesc energia pentru a se pune sub ocrotirea unui protector; unii știu să-i prețuiască pe cei ce li se adresează cu bunăvoință, în vreme ce dragostea altora nu poate fi trezită decât prin daruri. Puțini sunt cei dornici de învățătură curată, și rar e un om îndrăgostit de adevăr! De aceea și trebuie să ne arătăm deschiși tuturor, de fiecare îngrijindu-ne să-i dăm ce-i poate fi lui spre mântuire, aidoma medicilor; iar astfel vor ajunge toți să slăvească în toate mântuitoarea învățătură” (Eusebiu 1991: 135).

„Cel întocmai cu Apostolii” și „episcop pentru treburile din afară ale Bisericii” – aspecte ale relației dintre Stat și Biserică

Foarte importante și semnificative în ceea ce privește opțiunile împărtășite de împăratul Constantin cel Mare sunt inițiativele sale legislative ce favorizează și promovează valorile credinței creștine, precum și încurajarea unor conduite civice care să reflecte aceste valori. Lui i se datorește începutul modificării legislației sociale în sens creștin și adoptarea unor măsuri favorabile Bisericii. Împăratul hotărăște să renunțe la unele ceremonii păgâne desfășurate în cinstea sa și cu toate că în mod oficial nu renunță la titlul de *pontifex maximus*, cu autoritate asupra tuturor cultelor păgâne, demnității acesteia nu i se mai atribuie importanța religioasă din trecut. În această din urmă atitudine se poate distinge mai ales virtutea omului de stat responsabil, care printr-o conduită politică echilibrată își propune să evite conflictele pe motive religioase între cetățeni (iar păgânilor de secole le era înfățișat creștinismul asociat cu tot ceea ce putea fi mai reprobabil, ofensator și infam). Despre Constantin contemporanii au remarcat și faptul că „până și față de oamenii care nu-l aveau la inimă se purta tot răbdător, îndemnându-i și pe ei cu glas stăpânit și cu blândețe să mai cugete și să nu se învrăjbească (...); pe care nu izbutea să-i înduplece, îi încredința lui Dumnezeuși îi lăsa să plece, fără a păstra față de vreunul nici cea mai slabă ținere de rău” (Eusebiu 1991: 83-84).

Imediat după actul de la Mediolanum, în chiar anul 313, acordă scutire fiscală pentru clericii creștini și oferă subvenții Bisericii, iar un an mai târziu

dispune revenirea din exil a creștinilor și eliberarea tuturor ce fuseseră făcuți sclavi în anii de persecuții (Eusebiu 1991: 82). Printr-o măsură dispusă de împărat la 21 martie 315 sunt interzise pedepsele infamante (mutilarea, stigmatizarea), considerându-se că persoana umană este creată după chipul lui Dumnezeu. De asemenea, vor fi oprite spectacolele sângeroase oferite în arene prin luptele de gladiatori, cu aceeași nobilă motivație. Sunt interzise prin lege abandonarea sau vânzarea copiilor, se condamnă siluirea și paricidul, se prevede un tratament omenesc pentru cei închiși, se iau măsuri pentru susținerea de către Stat a familiei și a persoanelor defavorizate (Ioniță 2019: 295-296; Joannou, 1972: *passim*; Bocioagă 1935: *passim*). A rămas consemnat că „nevoiașilor Constantin le-a împărțit felurite ajutoare, arătându-se omenos și mărinimos chiar și față de oamenii din afară care veneau la el” (Eusebiu 1991: 82). A avut grijă și de „amărății uitați de lume, care cerșeau prin piețe, încât să nu ducă lipsă de bani și de mâncare și ca să aibă straie ca lume, cu care să se poată îmbrăca” (Eusebiu 1991: 82), iar „pe aceia care cândva o duseseră bine, dar pe care întorsăturile vieții îi ruinaseră, i-a sprijinit cu sporită mărinimie, împărțindu-le cu împărătească chibzuință binefaceri într-adevăr minunate” (Eusebiu 1991: 82-83). De asemenea, „față de bieții orfani s-a purtat ca un părinte; de văduvele lipsite de apărare se îngrijea îndeaproape, refăcându-le viața; ba de văduvele rămase fără sprijin părintesc s-a îngrijit într-atâta încât le căsătorea cu bărbați avuți pe care-i cunoștea și înzestra miresele din vreme cu ce se cuvenea să aducă ele mirilor în căsnicie” (Eusebiu, 1991: 82). În anul 321 sărbătoarea săptămânală a creștinilor, duminica, devine zi de odihnă pentru toți cetățenii Imperiului.

Se adaugă folosirea aproape peste tot a simbolurilor creștine (pe monede începând cu anul 317) și promovarea creștinilor în armată și demnitățile publice. Lui i se datorește inițiativa de a transfera definitiv capitala Imperiului din Apus în Răsărit, de pe malul Tibrului pe cel al Bosforului, din vechea Romă, orașul a peste o mie de ani de glorie pusă în legătură cu păgânismul, în „Roma cea nouă”, așa cum va fi numită încă de la început metropola ce poartă numele ctitorului ei. Orașul împăratului, Constantinopolul, „noua Romă” creștină, este inaugurat la 11 mai 330, iar prin monumentele și instituțiile sale, prin bisericile numeroase, prin Universitatea (de numirea profesorilor și de bunul mers al căreia împăratul se îngrijește personal), exprimă și proclamă tuturor valorile creștine pentru care optase Sf. Constantin cel Mare (Ioniță 2019: 297; Chifăr 2006: 33-35; Bănescu 1963: 506-510). De asemenea, s-a remarcat activitatea de înnoire edilitară prezentă în întreg cuprinsul Imperiului, precum și cea de ctitor de biserici sfinte, de iubitor al artelor frumoase și promotor al pelerinajelor, numele său dând identitate unei epoci întregi (Casiodor 1998: 101-105; Eusebiu 1991: *passim*; Șerbănescu 2013: *passim*; Ioniță 2019: 296-297; Băbuș 2013: 27-59; Odahl 2006: *passim*).

Concluzii

Numeroasele inițiative promovate în favoarea Bisericii de Sf. Împărat Constantin cel Mare în anii îndelungatei sale domnii (306-337) evidențiază pe de o parte statornicia sa în cultivarea credinței creștine, la care aderă și ale cărei valori, spre deosebire de predecesorii săi, le consideră fundamentale pentru menținerea, consolidarea și afirmarea unității, identității și specificului Imperiului roman multiethnic și plurireligios, cu cutume și tradiții culturale diverse. Pe de altă parte, dând libertate creștinilor în Statul roman, convocând și veghind la buna desfășurare a Sinodului I Ecumenic, promovând măsuri legislative în concordanță cu învățătura Bisericii, încurajând conduite civice și îngrijindu-se de finalizarea unor proiecte edilitare și culturale susceptibile să exprime opțiunea făcută de dânsul în favoarea unei religii pe atunci cu un număr redus de fideli și persecutată vreme de secole, va rămâne pentru multă vreme în posteritate modelul exemplar al împăratului creștin, fiind numit de Biserică până astăzi, împreună cu mama sa, împărăteasa Elena, „întocmai cu Apostolii”.

Bibliografie

- Cassiodor, *Istoria bisericească tripartită*, în vol. *Scrieri*, traducere de Liana și Anca Manolache.
- PSB, vol. 75, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1998.
- Eusebiu din Cezareea, *Istoria Bisericească. Martirii din Palestina*, traducere, studiu introductiv, note și comentarii de T. Bodogae, PSB, vol. 13, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1987.
- Eusebiu din Cezareea, *Viața lui Constantin cel Mare*, traducere de Radu Alexandrescu, *Studiu introductiv* de Emilian Popescu, PSB, vol 14, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1991.
- Lactanțiu, *De mortibus persecutorum (Despre morțile persecutorilor)*, traducere, studiu introductiv, note și comentarii de Claudiu T. Arieșan, Editura Amarcord, Timișoara, 2000.
- Bănescu, Nicolae. *Istoria Imperiului Bizantin*, vol. 1 *Imperiul Creștin și asaltul invaziilor (313-610)*, ediție îngrijită de Tudor Teoteoi, Editura Anastasia, București, 2000.
- Bănescu, Nicolae, *Întemeierea Constantinopolului*, în „Mitropolia Olteniei”, an. XV, 1963, nr. 7-8, pp. 506-510.
- Barnea, Ion; Iliescu, Octavian, *Constantin cel Mare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1972.
- Băbuș, Emanoil, „Creștinismul în contextul politicii religioase constantiniene dintre anii 324-337”, în volumul *Sfinții Împărați Constantin și Elena, promotori ai libertății religioase și susținători ai Bisericii*, Editura Cuvântul Vieții a Mitropoliei Munteniei și Dobrogei, București, 2013, pp. 27-59.
- Bergadano, Elena, *Sfânta Elena-mama lui Constantin cel Mare*, traducere de Giorgiana Tivdă, Editura Pauline, București, 2004.
- Bocioagă I., *Personalitatea lui Constantin cel Mare și politica lui socială*, Galați, 1935.

- Chifăr, Nicolae, *Constantin cel Mare, primul împărat creștin* în „Revista Teologică”, nr. 3, 2006, pp. 19-35.
- Chifăr, Nicolae, „Convertirea lui Constantin cel Mare în lumina izvoarelor”, în E. Popescu.
- Viorel Ioniță (editori), *Cruce și Misiune. Sfinții Împărați Constantin și Elena – promotori ai libertății religioase și apărători ai Bisericii*, vol. II, Editura Basilica, București, 2013, pp. 149-166.
- Chifăr, Nicolae, *Istoria creștinismului*, vol. I, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, 2007.
- Dumitrașcu, Nicu, *Cele Șapte Personalități de la Niceea (325), rolul lor în cadrul primelor frământări ecumenice majore ale lumii creștine*, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca, 2001.
- Gabor, Adrian, *Biserica și Statul în primele patru secole*, București, 2003.
- Gibbon, Edward, *The Decline and Fall of the Roman Empire*, edited by Hans-Friedrich Mueller, New York, 2003.
- Ludwig, Hertling, *Istoria Bisericii*, trad. de Emil Dumea, Editura Ars Longa, Iași, 1998.
- Ioniță, Viorel, „Constantin cel Mare și creștinismul”, în Ioniță, Viorel (coordonator) *et alii*.
- Istoria Bisericească Universală*, vol. I *De la întemeierea Bisericii până la anul 1054*, Manual pentru Facultățile de Teologie din Patriarhia Română, Editura Basilica, București, 2019, pp. 285-299.
- Joannou, Péricles Pierre, *La législation impériale et la christianisation de l'Empire Romain (311-476)*, Pontificium Institutum Orientalium Studiorum, Roma, 1972.
- Marrou, Henri-Irénée, *Biserica în antichitatea târzie (303-604)*, traducere de Roxana Mareș, Editura Universitas, București, 1999.
- Odahl, Charles Matson, *Constantin și imperiul creștin*, traducere de Mihaela Pop, Editura BIC ALL București, 2006.
- Olariu, Cristian, *Ideologia imperială în antichitatea târzie*, Editura Universității din București, București, 2005.
- Pohlsander, Hans A., *Împăratul Constantin*, traducere de Mirella Acsente, Editura Semne-Artemis, 2010.
- Rămureanu, Ioan, *Istoria Bisericească Universală*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1992.
- Rămureanu, Ioan, *Sinodul I de la Niceea de la 325. Condamnarea ereziei lui Arie. Simbolul niceean*, în „Studii Teologice”, an. XXIX, 1977, nr. 1-2, pp. 15-60.
- Rămureanu, Ioan, Șesan Milan, Bodogae, Teodor, *Istorie Bisericească universală*, vol. I (1-1054), ediția a III-a, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1987.
- Remete, George, *Contribuții la studiul Istoriei Bisericești Universale*, vol. I, Editura Reîntregirea, Alba Iulia, 2001.
- Spivey, Nigel, Squire, Michael, *Panorama lumii clasice*, traducere Simona Ceaușu și Gabriel Tudor, Editura BIC ALL, București, 2007.
- Șerbănescu, Florin (coord.), *Ctitoriile Sfinților Împărați Constantin și Elena în Răsărit și Apus*, București, 2013.
- Vasiliev, A. A., *Istoria Imperiului Bizantin*, traducere de Ionuț-Alexandru Tudorie, Vasile-Adrian Carabă și Sebastian-Laurențiu Nazâr, Editura Polirom, Iași, 2010.

ROMANUL CRIMINAL ÎN LITERATURA ROMÂNĂ
A SECOLULUI AL XIX-LEA.
PANAIT MACRI ȘI ILIE IGHEL-DELEANU - O IMIXTIUNE
DE ELEMENTE LITERARE ȘI PARALITERARE

Manuela-Gabriela TICAN (URSU)*

THE CRIME NOVEL IN THE NINETEENTH CENTURY ROMANIAN
LITERATURE. PANAIT MACRI AND ILIE-IGHEL-DELEANU- A
COMBINATION OF LITERARY AND PARALITERARY ELEMENTS

Abstract

The purpose of the study is to analyse the crime novel, which is considered to be one of the most popular genres of the nineteenth century Romanian literature. From the sensational novels centered on mysteries of suspense, romances, outlaws or historical subjects, the transition will be made around 1890 to the texts that focus on "Criminals". The nucleus of this novel consists of describing extraordinary and peculiar situations, cultivating shock or creating a horror atmosphere. Among the writers that practiced this type of prose I considered Panait Macri and Ilie Ighel-Deleanu to be the most representatives, because their literature gives us both an example of adequacy to the requirements of an audience eager for sensational, as well as an integration of purely artistic elements related to the area of canonical literature. I also followed the specifics of this type of novel, materialized by the way it presents the theme of the crime and the murderer, the closeness to the press report, the inspiration from contemporary life as well as the factors that contributed to the success of the crime novel. All these observations are accompanied by many examples from the novels of these two writers, which also emphasizes their quality as a history document through the scenes of sociological investigation.

Key words: crime novel, suspense, paraliterature, mystery, murder

Paradoxal sau nu, primele forme românești din literatura noastră stau sub pecetea unei etichete intens marginalizate de criticii și cercetătorii români, ceea ce nu le-a permis să fie studiate ca atare până târziu în perioada postbelică, când literatura începe să fie citită și din alte perspective, nu doar din cea estetică. Aceste romane incipiente au fost ușor desconsiderate, și de multe ori pe nedrept, fiind incluse fără multă osteneală în categoria literaturii de consum și astfel ignorate. Forma lor, personajele lipsite de substrat, stereotipia, convenționalitatea, scenele banale și mai ales ușurința cu care puteau fi citite de orice individ fără prea multă cultură literară, toate acestea au făcut ca sute

* PhD candidate, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, manuela.tican@gmail.com.

de romane să fie aruncate în uitare. Cu toate acestea, reconsiderarea statutului paraliteraturii a adus cu sine un interes crescut pentru scrierile senzaționale ale secolului al XIX-lea, astfel că astăzi există o abordare mai complexă a acestui domeniu.

Analizând principalele momente de constituire ale romanului românesc, observăm că în literatura română primele narațiuni sunt scrise în perioada 1840-1860 după modelul de inspirație francez. Ulterior, odată cu apariția editurilor specializate și dezvoltarea unui public interesat de lectură, putem discuta despre coexistența literarului și paraliterarului (după anii 1870).

Dacă literatura considerată valoroasă din punct de vedere estetic este binecunoscută, cea de consum încă are nevoie de studii consistente. Consultând dicționarele literare românești, regăsim sute de titluri necunoscute, dar care atrag atenția prin faptele extraordinare sugerate și vocabularului inedit ce aparține de multe ori spectaculosul, tenebrosului, misterului și senzaționalului. Putem lua ca exemple *Dramele Veneției sau Pumnalele răzbunătoare*; *Clotilda sau crimele unei femei*, ambele scrise de Alexandru Alexandrescu, *Scheletul din Strada Popa Chițu nr. 17* de Fundescu Ion; *Crima misterioasă din Calea Mogoșoaiei* de Panait Macri; G. Baronzi, *Misterele Bucureștilor*; *Bastarda sau o mamă criminală* de Nicolescu Wollmar D; *Cosmeticul sau Crima oribilă de la Podo-gârla* de Flemistu Z.E. și multe alte exemple în care modelul francez poate fi ușor recunoscut.

Diversitatea tematică, împreună cu volumul mare de scrieri care au circulat în epocă, fac dificilă încadrarea acestor texte într-o tipologie: „De obicei romanul popular se dovedește inconsecvent cu scopurile declarate inițial, glisând cu ușurință într-o formulă eclectică și extrem de laxă a ceea ce se poate numi «un mare roman popular» al secolului al XIX-lea” (Drăgan, 2001: 78). În ciuda acestui fapt, autoarea stabilește câteva subgenuri ale romanului popular pe baza rolului pe care îl are personajul principal. Astfel, identificăm romanul „haiducesc” (*Ibidem*: 133) (N. D. Popescu, *Iancu Jianu, căpitan de haiduci*; N. D. Popescu, *Miul Haiducul*; G. Baronzi, *Mina Haiduceasa, fata codrilor*; Panait Macri, *Haiducul Țandură*; C. P., *Tâlharii Tecuciului, Tutovei, Putnei, Bacăului și Covurluiului*; Panait Macri; *Bostan, haiduc de peste Milcov* etc.), romanul „femeii” (*Ibidem*: 133) (C.D Aricescu, *Misterele căsătoriei*; Alexandru Alexandrescu, *Misterul din Turnul Eiffel sau Resbunarea unei princese ruse*; *Nenorocirile prințesei Clementina sau Crimele unui conte. Mare roman dramatic* etc.), romanul de „mistere” (*Ibidem*: 133) (Alexandru Alexandrescu, *Misterele unui nabab*; *Misterul din Turnul Eiffel sau Resbunarea unei princese ruse*; George Caliga, *Misterul morții Jeanei Cristescu* (1909); George Baronzi, *Misterele Bucureștilor*; N.T. Orășanu, *Misterele mahalalelor sau Cronica scandaloasă a orașului*; Ioan M Bujoreanu, *Mistere din București*) și romanul „criminalului” (*Ibidem*: 133) (Ilie Ighel-Deleanu, *Banditul Simion Licinski. Roman criminal*; *Tâlharul Fulger. Roman criminal întâmplat în timpul*

revoluției de la 1848; Horia I, Ocașul Jean Veroneanu. Mare roman criminal; Prutianu C, Tâlharii Tecuciului, Tutovei, Putnei, Bacăului și Covurluiului. Roman criminal. Cu cântece culese din gura bandiților sau călăuza oficiarilor de poliție judiciară etc.). Unele subgenuri dintre cele enumerate vor reuși să-și păstreze popularitatea și în secolul următor, precum este cazul romanului de senzație, al celui haiducesc sau istoric, însă altele vor fi asimilate și transformate în noi forme literare, așa cum se va întâmpla cu romanul criminal ori cu cel al misterelor, ce pot fi recunoscute în nucleul genului polițist.

Volumul mare de titluri enumerate anterior ne sugerează atât avântul pe care îl ia popularitatea romanului ca gen (abia după 1860 începe să se schimbe atitudinea față de roman, considerat un gen vulgar, minor), cât și instituționalizarea literaturii în ansamblu (ne referim la faptul că producția în masă a acestor scrieri va determina întemeierea mai multor edituri, profesionalizarea scrisului și formarea unui public numeros care să guste lectura). De aceea, un rol important în difuzarea acestei literaturi îl are foiletonul, care determină scriitorii să își adapteze scrierile ca dimensiune și conținut, astfel încât interesul cititorului să se mențină de la un fascicol la altul. Preferința publicului român pentru una sau mai multe categorii de romane populare alternează continuu, astfel că de la romanul de mistere și cel erotic sau romanul haiducesc predominante la începutul producției de masă, se va trece la scrierile „criminale” care au în centru aventura, șocul sau groaza. În literatura română, autorii care au scris cu precădere roman „criminal” și asupra cărora ne vom concentra analiza în continuare sunt Panait Macri și Ilie Ighel Deleanu, ambii ziariști de profesie, fapt ce își lasă amprenta asupra stilului artistic.

La fel ca în cazul majorității scriitorilor de roman popular, istoriile literare ne oferă prea puține informații referitoare la activitatea scriitoricească a acestor doi autori. Chiar și atunci când regăsim numele acestora înghesuite într-un colț de pagină, faptele descrise sunt fie pur biografice, fie este subliniată insignifianța lor literară. În cazul lui Ighel-Deleanu, deși este observată prolificitatea și succesul scrierilor în epocă, accentul cade pe lipsa lor de valoare:

„Acestea (romanele) au avut cariera cea mai fructuoasă în activitatea lui publicistică. Sunt însă narațiuni vulgare, amestec brut de relatare a unor fapte senzaționale, o falsă reconstituire istorică sau o vagă descriere a moravurilor sociale. Intenția moralizatoare a autorului nu poate fi luată în serios atâta timp cât sânt înfățișate scene pornografice. Sugestiile venite din literatura naturalistă a vremii degenerază cu totul în scrierile lui, scrieri inferioare chiar nepretențioaselor povestiri și romane ale lui N. D. Popescu” (*Dicționarul*: 448).

Asemenea considerații ne întâmpină și atunci când dorim să ne ocupăm de activitatea lui Panait Macri ceea ce arată lipsa de importanță acordată nu doar acestor doi scriitori ce merită a fi citați, cel puțin din

curiozitate pentru atmosfera de secol XIX, ci majorității celor ce s-au îndeletnicit cu această literatură „minoră”: „Scriitor fără talent, M. este autorul unei producții literare în care abundă violențele. Ascunse sub aparențe moralizatoare, unele proze sînt de-a dreptul triviale” (*Ibidem*: 535). În ceea ce ne privește, considerăm relevant specificul romanelor lui Macri și Ighel-Deleanu pentru studierea literaturii de consum în general, dar mai ales a romanului „criminal”.

Asocierea romanului criminal la care ne referim poate fi ușor realizată cu romanul „negru”, deși perioadele în care sunt scrise diferă considerabil. Dacă romanele pe care le considerăm „criminale” au fost publicate la sfârșitul secolului al XIX-lea, cele numite „negre” vor deveni celebre abia în perioada postbelică, odată cu apariția colecției specializate *Série Noire*. Totuși, începuturile acestui tip de roman pot fi găsite, pe de o parte, în cel gotic englez, reprezentativi fiind scriitorii ca Horace Walpole, Clara Reaves și Ann Radcliffe, iar, pe de altă parte, în povestirile lui E. A. Poe, prin decorul și spațiul tenebros, chiar fantastic (Drăgan, 2001: 85). Aproape concomitent cu traducerea unor narațiuni de „groază” în care titlurile violente șochează publicul larg¹ apar și primele romane originale românești de acest fel. Scrieri ca *Banditul Simion Licinsky*, *Roman criminal*, *Tâlharul Fulger*, *Roman criminal întâmpat în timpul revoluției de la 1848*, *Dragoș hoțul Tecucilor-Roman criminal*, *Moartea banditului Simion Licinsky*, toate aparținând lui Ilie Ighel-Deleanu, sau *Otrăvitoarea din Giurgiu sau Frumoasa Alexandrina*, *Sugrumarea Teodorei*, *copila Domnului din București*, *Crima misterioasă din Calea Mogoșoaiei* de Panait Macri, atrag repede atenția unui public avid de senzații tari, ceea ce face ca romanele să atingă repede popularitatea și chiar să fie reeditate, uneori cu titluri diferite.

Contrar valorilor modernității în care originalitatea scriiturii ocupă un loc primar, în cazul literaturii de consum, vorbim de o apreciere a criteriului conformismului. Altfel spus, un roman popular este cu atât mai gustat de public, cu cât se încadrează mai bine în rigorile specifice genului său. Utilizarea unor formule standardizate în crearea romanelor prezintă avantaje atât pentru public, cât și pentru scriitorii de profil. Pe de o parte, publicul cititor găsește satisfacție și securitate emoțională într-o formă pe care o cunoaște deja, deoarece aceștia știu la ce să se aștepte, ce urmează și cum se va sfârși totul, chiar dacă există anumite elemente care variază, iar pe de altă parte, pentru scriitorii, existența unor tipare de a scrie le furnizează mijloace rapide și eficiente de a produce opere noi. De aceea, acești scriitorii tind să fie foarte prolifici.

Putem adăuga aici și o a treia categorie, cea a editurilor și a pieții de carte pentru care existența acestor opere stereotipe le oferă garanția că produsul lor va fi vândut și că vor acoperi atât costurile de producție, dar vor

¹ Ne referim la titluri ca *Omorătorul din Boston*, *Femea mortului*, *Îngropată de vie*, *Stăvilă de cadavre*, *Zugrumătorul periculos*, *Sămănătorul de groază*, ș.a.

aduce și profit. Acest criteriu al conformismului poate fi regăsit și în romanele analizate în această lucrare. De multe ori, schema narativă a narațiunilor este simplistă, chiar lipsită de orice ingeniozitate. Acțiunea gravitează în jurul personajului principal, care poate fi unul pozitiv sau dimpotrivă, un răufăcător, anti-eroul. În orice caz, portretizarea lor va depinde aproape în mod exclusiv de observațiile naratorului, întotdeauna omniscient și prezent direct în narațiune, cât și de acțiunile lor, de multe ori îngrozitoare, ce vin să completeze pasajele de caracterizare directă. Astfel, eroii din romanele lui Ighel-Deleanu sunt deseori niște tineri înzestrați cu o inteligență extraordinară, dar care ajung prin diverse împrejurări bandiți. Destinele lui Dragoș Tănase, Fulger sau cel al lui Simion Licinski sunt urmărite pas cu pas din copilărie până la moartea acestora, fiindu-le relatate toate faptele și situațiile în care au fost implicați, motivând parcursul lor criminal. Dacă în romanele lui Ighel Deleanu acțiunea se conturează firesc în jurul unui personaj principal, textul urmând o structură de factură realistă, în cazul scrierilor lui Macri abundența de fapte descrise face ca și personajele implicate să joace rolul de „erou” în funcție de secvențele la care ne referim. Iată, de pildă, în romanul *Sugrumarea Teodorei*, cititorul se așteaptă ca faptul uciderii acestei fete să fie dominant în tabloul narativ, însă acest lucru este prezentat abia spre finalul romanului, până în acel punct altele fiind personajele al căror destin este urmărit: Constantin și Amelia, Maria și Ioanide, Nicolae și Vasilica.

Esențial pentru acest tip de roman este, după cum am afirmat, „criminalul”, personajul în jurul căruia se concentrează acțiunea,

„asasinul la propriu și, în variantele sale, torționarul, persecutorul, opresorul, maleficul și diabolicul tiran -, hipertrofiat ca orice personaj principal din romanul popular, îndeplinind funcția narativă de a provoca conflictul, romanul de acest tip se poate caracteriza ca fiind *acțiunea* în plină desfășurare, lipsită de orice iluzie” (Drăgan, 2001: 84).

Toate personajele comit crime, fie că sunt premeditate, neintenționate, spontane sau planificate până la ultimul detaliu: Pavel ucide pe Tincuța din dorința de răzbunare; Elena, ființa blajină și nevinovată, omoară pe Țoni și Costin în disperarea de a se apăra; Simion Licinski îi dă foc tatălui său; tâlharul Fulger ucide pe Ianopolu împreună cu soția Irina și copiii săi; Vasilica otrăvește pe Maria etc. Aproape că nu există personaje care să nu comită o asemenea faptă, indiferent de statutul social, vârsta sau sex. Ceea ce diferențiază aceste personaje stă în modalitatea prin care este prezentată înfăptuirea crimei și mobilul ei. Observăm astfel că în unele cazuri criminalul ucide din pură plăcere, răutatea și cruzimea făcând parte din structura lui psihologică. Drept exemplu, putem urmări scena uciderii mamei Mariei din romanul *Sugrumarea Teodorei*, unde criminalii sunt caracterizați ca oameni ce „erau hrăniți mai mult cu sânge nevinovat. Casă torture sau să omore, era pentru denșii o desfătare, o plăcere nemărginită” (1897: 67). În aceeași notă sunt descriși domnitorul

Mavrocordat, un tiran crud care „trecu tot odată prin sabie pe cei mai mulți dintre boeri, săturându-și astfel pofta cu rîuri de sânge nevinovat” (*Ibidem*: 111); torționarul Vutira care se distra pe seama chinurilor la care o supunea pe frumoasa Teodora : „Mai mult ca jumătate de ceas țină acest chin al iadului, picături de sânge începură a eși din acea piele înroșită. Buzele lui Vutira șurideau de o bucurie drăcescă. Privirele lui, pe sub gene se furișau schinteind” (*Ibidem*: 133); țiganul Fulger „De altminteri avea un suflet viclean, răutăcios, umilitor. Se părea că are în sîngele său și vorba umilită, plecată a mumei sale, țiganca, și viclenia, răutatea, zgârcenia, dorința de a face avere, a tatălui său, care se credea că e grecul” (*Tâlharul Fulger*, 1892: 60) sau Simion Licinsky a cărui fire criminală este evidentă încă din copilărie : „Cu fața roșcovană, ciupită de vărsat, părul mare, netuns încîrligat, ochii turburi, fruntea îngustă, surîsul răutăcios, îți făcea la întîia vedere impresia unui tîlhar mic, în care răul se frămîntă, se svircolește, căutînd, întocmai ca lava vulcanului, să iasă în afară (*Banditul Simion Licinsky*, 1890: 10). Această modalitate de a portretiza criminalul, mînat întotdeauna în săvârșirea crimelor fie de predispoziții genetice, fie invocând diverse motive exterioare ce nu țin de structura lor lăuntrică (aici observăm că există personaje careucid din dragoste, Constantin pe Casandra, din gelozie, Vasilica pe Maria, răzbunare, Simion pe tatăl său, sau autoapărare - Dragoș pe tânărul ofițer), aparțin unei viziuni tradiționale de înțelegere asupra crimei ce a dominat societatea pînă în secolul al XIX-lea, când această faptă era legată în principal de încălcarea unor valori morale și religioase. A omori pe cineva era în primul rînd un act de rebeliune față de Dumnezeu și față de aproapele tău, astfel încât toată lumea era de acord că și pedeapsa trebuia să fie una pe măsură. De aici și destinul tragic al personajelor care, indiferent de motivul crimei, nu sunt iertate și sunt „ucise” simbolic de narator în finalul romanelor.

Modificarea treptată a perspectivei din care este văzută și înțeleasă crima are consecințe semnificative asupra modului în care va fi construit personajul criminal. De-a lungul secolului al XIX-lea, se observă „trecerea de la o viziune exclusiv religioasă sau morală asupra crimei² la una estetică. Povestea polițistă clasică este o imagine reprezentativă pentru această atitudine deoarece ea tratează crima ca distracție, ciclul crimei și pedepsei devenind o ocazie de plăcere intelectuală și stimulare emoțională” (Cawelti, 1976: 55). Bineînțeles că interesul asupra valorii morale, mai ales în romanele noastre din acea perioadă încă se păstrează, însă numai în măsura în care generează niște trăiri în sufletul cititorului, fie milă pentru victimă, fie dezgust în cazul criminalului. Această schimbare de atitudine generează în plan literar un efect extrem de important, anume portretizarea în cheie romantică a criminalului, care se manifestă în text prin sublinierea calităților sau a motivelor care au împins personajul la crimă (nedreptățile sociale, mediul în care a trăit), astfel încât faptele să-i fie chiar

² Este cazul textelor pe care le-am exemplificat în paragrafele anterioare.

îndreptățite, iar cititorul să simtă compasiune pentru acesta (*Ibidem*: 57). Ilustrative în acest sens sunt personajele din romanele lui Ighel-Deleanu care, deși sunt bandiți, au întotdeauna parte de o caracterizare favorabilă ce are menirea de a atenua gravitatea faptelor sau chiar de a le susține nevinovăția. Astfel, suntem avertizați încă din prefață că „Licinski e un tâlhar nobil; un Grozea al trecutului; un Grozea însă modern, rafinat, un hoț de salon. Un om care a alarmat opinia, nu numai a unei țări, dar chiar a Europei, cu îndrăsnețele sale hoții și dispariția sa miraculoasă, are și va avea o epocă în istoria criminală a țării” (*Banditul Simion Licinski*: 5). Toate crimele și răutățile pe care le va înfăptui personajul de-a lungul sutelor de pagini sunt puse pe seama mediului defavorabil în care a trăit și care i-au conturat personalitatea încă de mic:

„Și negreșit că, copilul care vedea și simțea totul, car se bucura de țipetele mamei sale ce cădea sfărîmată, sdrobotită de durere sub loviturile nemiloase ale bețivului; această faptură pentru care viața liniștită și dulce a copilăriei plină de toate nevinovățiile și tot ce o imaginație plină de naivitate a unui copil poate făuri, părea că nu egzistase; se obișnuise, se conformase cu mediul în care a trăit, mediu ticălos și murdar, care înveninează cu încetul sîngele până ce inima, cangrenată de tot, doboară corpul ce întreține. Și în sufletul acestui copil mic nici o simțire nobilă nu se născuse; inima sa nici o dată n'a bătut la auzul vorbii mamă sau tată. În sufletul lui ura prinsese rădăcini; ura, căci toți îl ocărau, toți îl desprețuiau” (*Ibidem*: 15).

Un alt exemplu este cel al lui Costache Dragoș Tănase, care devine bandit din cauza suferințelor trăite în armată. În cazul său, naratorul contrabalansează crimele și jafurile comise prin faptul că are „o inimă bună”, împărțindu-și prada cu sărăcii, vădulele sau orice alt frate aflat în suferință, chiar dacă acest lucru stârnește invidia și ura între tovarășii săi. Toate aceste personaje sunt umanizate prin pozitivarea faptelor lor, ceea ce face ca cititorul naiv să le admire și chiar să le îndreptățească crimele.

Pe lângă importanța dată personajului-criminal din acest tip de roman care determină acțiunea și domină narațiunea, un aspect esențial ce merită adus în discuție este modul în care sunt portretizate crimele. Ceea ce a șocat încă de la publicarea primelor texte de acest fel sunt scenele oribile și grotești ce însoțeau uciderea unor personaje. Descrierile vii, puternice, cu o precizie naturalistă, însoțesc pe pagini întregi moartea celor mai multe personaje. Stilul narațiunii este unul detașat, ironic, cu scene de violență paroxistice, povestite în limbaj clasic, uneori argotic care amplifică efectul asupra cititorului. Iată, de pildă, câteva fragmente din chinurile suferite de frumoasa Teodora după ce fusese răpită de ucigașul Vutira:

„Vutira luă un tăciune aprins, și cum-ținea limba cu cleștele, îl puse d'asupra limbei. Se auzi o sfârșetură, care se amesteca cu niște gemete de mörte. Un fum negru umplu odaia și un miros de carne friptă se simțea [...] Nelegiuitul creștä

pielea de la mijlocul copilei. Voia ca pânțelele copilei să rămâe fără piele și ast-fel în mijlocul acelei dureri neînchipuite, el să 'și bată joc de densa. Peste 20 de minute pânțelele ei era despuiat. Se zărea carnea roșie și sângerândă, care tremura. El puse mâna spre a se convinge dacă acea carne vie presinta în adevăr căldură. Un răcnet de disperare se auzi. — Și viața tot licărea în pieptul Teodorei (*Sugrumarea Teodorei*: 131-134).

„Fulger scoase cuțitul și pe când celalți rescrăcărara victima, el tăie dintr'o singură tăetură părțile corpului care slujesc la săvârșirea plăcerilor trupești. Sângele gâlgăia...” (*Tâlharul Fulger*: 134).

„Apoi îl desbracă de haine și Ali cu sete începu a-i face creștături pe corp și a băga ardeiu pisat în ele. Grecu se sbătea cumplit!... Nu putea să strige dar ochii-i eșiseră afară, manele și le stringea de durere de păreau că vor a se rupe. Sângele gâlgăia în valuri mari din tot trupul, umplând albeața cearciafului de pete mari roșii” (*Moartea banditului Simion Licinsky*: 45).

Deodată o limbă de foc se întinse groaznică și se opri în fața lui Ivan. Nenorocitul acesta se părea ca un șarpe în mijlocul unui potop de foc... Se svârcolea neîncetat urlând cu un strigăt nebun, înfiorător. Simțea bine că arde, că nu poate scăpa; cerca să se scoale dar cădea iarăși în mijlocul flă-cărilor cari îl frigeau nemilostiv. Trosnetul lemnelor uscate, ce ardeau, se amesteca cu răcnetele firoase ce scotea el, producând concertul cel mai îngrozitor. Ochi-i eșiră afară din orbite, plesniți ca două castane care au stat pe foc (*Banditul Simion Licinsky*: 19).

Aceste exemple dovedesc că, printre altele, specificul romanului criminal stă și în cruzimea, brutalitatea și instinctualitatea primitivă de care dau dovadă personajele în săvârșirea omorului. Senzaționalul, trăsătură esențială a literaturii de consum, se manifestă în cazul acestor romane prin forța cu care sunt portretizate asemenea fapte, ceea ce face ca cititorul să experimenteze senzații puternice aflate în contrast cu analiza psihologică sau motivarea personajelor, îndeplinindu-se astfel rolul primordial al textelor de acest tip: evadarea din lumea cotidiană.

Specifică romanului criminal românesc de la jumătatea secolului al XIX-lea este apropierea de relatarea găzetărească. (Drăgan, 2001: 85). Faptul nu surprinde, dat fiind că în epocă publicarea romanelor în foileton asigura autorilor o vizibilitate mult mai mare și accesul la un public divers și numeros. Acest lucru determină respectarea unor exigențe de ordin formal, dar și de conținut dacă ne gândim la faptul că textul trebuia să mențină curiozitatea lectorului de la un număr la altul. Pe lângă această observație, avem în vedere și formația celor doi scriitori, ambii gazetari de profesie, ceea ce și-a lăsat amprenta asupra stilului scriitoricesc. Mai mult decât atât, chiar subiectele tratate în romane sunt inspirate din cazurile prezentate în ziarele vremii. Este cazul textului lui Ilie Ighel-Deleanu, *Dragoș, hoțul Tecucilor. Roman criminal*, unde autorul recunoaște inspirația din sursele orale și dosarele poliției : „Tot ce voi scrie mai la vale sunt fapte culese din dosarele Tribunalului din Tecuci și luate de pe buzele oamenilor pe care i-am pus să-mi povestească” (1892: 6).

O situație asemănătoare este și cea a romanului *Din fundul ocnelor. Închisoarea de femei de la Plațarești* de Panait Macri care prezintă printre altele un caz celebru de crimă care a făcut senzație în epocă. Este vorba de Alexandrina Dumitrescu, care își ucide fiica și soțul prin otrăvire. Subiectul a fost intens mediatizat în ziarele vremii, presa difuzând informații dezbătute la procesul femeii. Interesul publicului larg era enorm, ca drept urmare la recursul ce s-a judecat la 14 mai 1882, sala tribunalului era plină de oameni curioși ce veniseră s-o vadă pe condamnată: „Fără îndoială, modalitatea în care a tratat presa vremii această afacere criminală a stimulat și întreținut interesul publicului pentru mai multe detalii legate de proces sau persoana criminalei” (Constantinescu, 2012: 121). Astfel, Alexandrina devine eroina mai multor romane populare, printre care și cele ale lui Macri în care sunt urmărite pe larg împrejurările în care s-au produs cele două crime și mărturiile de la proces. Efectul dramatic este sporit prin ilustrațiile utilizate de narator (procedeu folosit și în alte romane), care dau viață unor scene din viața „otrăvitoarei”: prezența Alexandrinei la autopsia fiicei sale, întâlnirea cu directorul penitenciarului Văcărești sau confruntarea cu judecătorul de instrucție. Audiența de care s-au bucurat aceste scrieri este ușor de înțeles, mai ales că ele veneau să alimenteze publicul avid de senzații tari după ce cazurile fuseseră intens discutate în ziare de mare tiraj, precum „Timpul” sau „Resbunarea”. Un alt roman construit pe baza proceselor intentate unor hoți celebri este și cel al lui C. Prutianu *Tâlharii Tecuciului, Tutovei, Putnei, Bacăului și Covurluiului. Roman criminal, cu cântece culese din gura bandiților sau călăuză oficiărilor de poliție judiciară*. Sub numele autorului este trecută și funcția acestuia, de „vechiu funcționar administrativ”, ceea ce ar trebui să asigure veridicitatea narațiunii, mai ales că uzând de profesia sa, a avut acces la dosarele vremii și, deci, la diverse cazuri de crimă și banditism.

Prolificitatea și popularitatea de care se bucură romanul criminal în epocă poate avea mai multe explicații. De altfel, succesul acestuia depinde în mod aproape exclusiv de publicul cărui i se adresează, acesta nefiind doar un receptor pasiv, ci de multe ori are un rol esențial în scrierea cărților prin dictarea conținutului și exigențelor editoriale: „Un succes înseamnă o opțiune, orientarea spre o carte, mai degrabă decât altele, o preferință manifestată explicit. Însuși faptul selecției pune în lumină natura dialectică a fenomenului: el depinde atât de psihologia cumpărătorului, cât și de însușirile și caracteristicile cărții” (Cornea, 1980: 74). Așadar, explicația succesului stă în relația dintre „configurația specifică a operei” și „psihologia cititorului”. Dar cum și de unde poate fi deprins profilul cititorului de secol XIX? De unde preferința pentru scrierile criminale, unde predomină violența, vulgaritatea și sadismul? Cu siguranță, preferința pentru acest tip de roman ne indică mai multe perspective din care au fost înțelese crima și, implicit, criminalul în societate.

Tema crimei și a criminalului fără scrupule apare ca element central în romanul secolului al XIX-lea și mai ales în perioada următoare prin publicarea seriei de romane „negre”, ceea ce ne sugerează că anumite schimbări de natură socială au dictat acest lucru, mai ales că literatura de consum „se face deseori ecoul problemelor sociale ale timpului său” (Drăgan, 2001: 87). Aprofundând această afirmație, secolul al XIX-lea a fost dominat de crime, tâlhării, jafuri sau alte acțiuni ilegale ce au constituit deseori material pentru scriitorii de roman popular. Nivelul ridicat de criminalitate se explică prin faptul că Statul Român era nou format și nu a avut timp să se orienteze spre interiorul său: poliția, jandarmeria se află abia în stadiile incipiente de dezvoltare, de aceea controlul criminalității era greu de realizat. De asemenea, reformele din sistemul judiciar (eliminarea pedepsei cu moartea, rata foarte mare a achitărilor, introducerea curților cu jurați) sărăcia, lipsa educației, a igienei și analfabetismul ridicat au contribuit la creșterea crimelor (Constantinescu, 2012: 30-42). Nici rolul presei în acest tablou social nu trebuie neglijat. Din dorința de a avea audiență cât mai mare, aproape că nu exista zi în care să nu fie prezentat detaliat un caz de crimă, jaf sau tâlhărie. Conștient sau nu, această atitudine a influențat atât publicul român care devenea din ce în ce mai atras de asemenea știri îngrozitoare, cât și creșterea ratei de criminalitate prin mediatizarea tâlharilor și metamorfozarea lor în „personaje”. Preferința pentru romanele de acest tip pare pe deplin justificată, iar scrierea acestora o activitate destul de facilă și la îndemână pentru scriitorii care transformau subiectele care ocupau primele pagini ale ziarelor în pagini literare.

În concluzie, observăm că interesul acordat literaturii de consum poate duce la o schimbare a opticii din care analizăm și citim întreaga literatură. Împrumutând și adăugând diverse trăsături, aceste romane ajung să fie reprezentative din punct de vedere estetic doar prin faptul că se încadrează perfect în normele genului din care fac parte. Acest lucru duce la o validare a lor de către public, care, cel puțin în cazul romanului criminal, urmărește chiar acele elemente ce l-au făcut celebru. Astfel, am arătat că preferința pentru romanul criminal în literatura de consum a secolului al XIX-lea reflectă atât conjuncturile sociale în care se afla societatea română, încă imatură la acea vreme, cât și influența exercitată de presă asupra publicului prin promovarea cazurilor criminale. În acest context, scriitori ca Panait Macri și Ilie Ighel-Deleanu s-au afirmat prin scrierea unor astfel de narațiuni, ceea ce i-a făcut renumiți în epocă, mai ales în rândul publicului larg prin modul în care au reușit să combine în textele lor elemente senzaționale cu tehnicile romanești specifice genului.

Bibliografie

Cawelti, G. J., *Adventure, Mystery and Romance. Formula stories as Art and Popular Culture*, 1976, Chicago, The University of Chicago Press.

- Constantinescu, G., *Crime înfiorătoare și Tâlhării îndrăznețe: din a doua jumătate a secolului XIX în România*, 2012, Târgoviște, Cetatea de Scaun.
- Cornea, P., *Regulile artei*, 1980, București, Editura Mihai Eminescu.
- Drăgan, I., *Romanul popular în România*, 2001, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
- Drăgoi, G., Faifer, F., Mănucă, D., et al., *Dicționarul literaturii române de la origini până la 1900*, 1979, București, Institutul de Lingvistică, istorie literară și folclor al Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, Editura Academiei.
- Ighel-Deleanu, I., *Banditul Simion Licinsky. Roman criminal*, 1890, București, Editura Librăriei H. Steinberg 7, Calea Rahovei, 12.
- Ighel-Deleanu, I., *Moartea banditului Simion Licinsky. Roman criminal*, 1891, București, Editura Librăriei H. Steinberg, Calea Rahovei.
- Ighel-Deleanu, I., *Tâlharul Fulger. Roman criminal întâmplat în timpul revoluției de la 1848*, 1891, București, Editura Librăriei H. Steinberg 7, Calea Rahovei.
- Ighel-Deleanu, I., *Dragoș hoțul Tecucilor-Roman criminal*, 1892, București, „Cultura Românească” S.A.R, Institut de Editură, Arte Grafice și Confecțiuni de hârtie, strada Pitagora, no 18.
- Istrate, I. (coordonator), *Dicționarul cronologic al romanului românesc de la origini până la 1989*, 2003, București, Editura Academiei Române.
- Macri, P., *Omorul din strada Soarelui sau Asasinii Mariei Popovici*, 1885, București, Editura Tipo Litografiei Ascher & Klein.
- Macri, P., *Otrăvitoarea din Giurgiu sau Frumoasa Alexandrina*, 1884, București, Tip. Dor. P. Cucu.
- Macri P., *Sugrumarea Teodorei, copila Domnului din București*, 1886, București Editura Tipo-Litografiei Dor. P. Cucu.
- Terian, A., Gârda, D., et al., „Genurile romanului românesc (1901-1932). O analiză cantitativă”, *Revista Transilvania*, nr. 10, 2020, pp. 53-64.
- Vârgolici, T., *Aspecte ale romanului românesc din secolul al XIX-lea*, 1985, București, Editura Eminescu.

CHAPTER 3

TEACHING, APPLIED LINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES

REFORMA SISTEMULUI DE EDUCAȚIE ÎN AFGANISTAN. HIBRIDIZARE IDEOLOGICĂ ȘI IMPACT INSTITUȚIONAL

Mircea PLATON*

Abstract

The article explores the impact of global state and non-state powers on education policies in Afghanistan.

Key words: Governance, globalization, Nation Building, Education Policies, NGOs, gender, neoliberalism

„Viziunea noastră e să facilităm dezvoltarea de capital uman vibrant”.
(Ministerul Educației din Afganistan, în Planul Național Strategic
pentru Educație, produs în colaborare cu UNESCO în 2007)¹

1. Epilog

Pe 30 august, ultimii soldați americani care au părăsit Afganistanul au lăsat în urmă o țară în completă prăbușire televizată. Ce s-a văzut pe ecrane? Avansul rapid al Talibanilor, oameni agățându-se de roțile avioanelor americane care își luau zborul, președintele marionetă Ashraf Ghani fugind cu elicopterul (administrația Biden a declarat că așteaptă ca ONU să determine dacă Ghani a luat sau nu saci de bani cu el), armata evaporându-se instantaneu, cu soldați fugind la vatră sau alăturându-se Talibanilor, execuții pe străzi, tăieri de capete, mesaje panicate, un întreg arsenal de 80 de miliarde de dolari abandonat de americani talibanilor, valuri după valuri de refugiați cărora țere țări nevinovate trebuie să le găsească acum un rost în viață.

Ce nu s-a văzut la TV prea mult au fost generalii care au cheltuit sute de miliarde pretinzând că pun pe roate o armată afgană, că o pregătesc, că o instruiesc pentru a-i lăsa în grijă apărarea țării după retragerea forțelor internaționale. S-a pretins că se face „nation building”, s-a pretins că se construiește o armată, s-a pretins că se instruiește un anumit efectiv de soldați

* PhD, Editor in chief *Convorbiri literare*.

¹ Andrea Müller, „From Education in Emergencies to Facilitating Change in Afghanistan’s Teacher Education System. Achievements of German Development Cooperation in Afghanistan’s Education Sector since 2004”, în Uwe H. Bittlingmayer, Anne-Marie Grundmeier, Reinhart Kössler, Diana Sahrai, Fereschta Sahrai (ed.), *Education and Development in Afghanistan Challenges and Prospects* (Bielefeld: transcript Verlag, 2019), 219-236, p. 219.

afgani². Generalii vorbeau de un efectiv de 300 000 de soldați. Oamenii de la fața locului spuneau că nu au văzut niciodată un efectiv mai mare de 70 000. Și acești 70 000, soldați de slabă calitate, în mare majoritate analfabeți și, foarte mulți, drogați³. Incapabili să își coordoneze brațele cu picioarele pentru niște

²Since 2001, the US has spent \$2.26 trillion in Afghanistan, the Costs of War Project at Brown University calculates. The biggest chunk – nearly \$1 trillion – was consumed by the Overseas Contingency Operations budget for the Department of Defense. The second biggest line item – \$530bn – is the estimated interest payments on the money the US government borrowed to fund the war. Yet for all those trillions, Afghanistan still has one of the smallest formal economies on the planet. Last year, President Ashraf Ghani said 90 percent of the population was living on less than \$2 a day. The illicit economy, meanwhile, has boomed. After US forces drove the Taliban from power in 2001, Afghanistan cemented its place as the leading global supplier of opium and heroin – a crown it is likely to keep as the Taliban emerge victorious again. If that return weren't poor enough for the US, the Afghan army and the government it was meant to protect have now collapsed. President Ashraf Ghani has fled the country and the Taliban are taking selfies behind his desk. This is what a \$2 trillion investment has yielded for the US: a chaotic, humiliating end to a 20-year war. Since 2001, the US has appropriated more than \$144bn to Afghan reconstruction. Much of that money went to private contractors and NGOs the US government tasked with implementing programmes and projects to build Afghanistan's security forces, improve governance, aid economic and social development and combat illicit drugs. The most critical failure of those reconstruction efforts – and the most expensive – was the \$88.3bn spent training and equipping the Afghan army from May 2002 to March this year. The Afghan army was tasked with repelling the Taliban and other armed groups like al-Qaeda and ISIL that posed an existential threat to the US-backed Afghan government. But the swiftness with which the 300,000-strong force laid down arms in the face of the Taliban's advance betrayed how little faith the country's soldiers had in the institution they served and the national government they had sworn to defend [...] That is why the US Congress created SIGAR – the Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction. Since 2008, it has been auditing and assessing Washington's reconstruction efforts in Afghanistan. The reports it churns out have been notable for their prescience and their propensity to pull no punches when it comes to highlighting waste, fraud and abuse. For example, a 2017 report on US efforts to train Afghan security forces found that Washington's 'politically constrained' timelines 'consistently underestimated the resilience of the Afghan insurgency' while overestimating the capabilities of Afghan government forces. The US also erred, said SIGAR, by trying to graft advanced western weapons and management systems onto a largely illiterate fighting force – perpetuating Afghan dependence on US forces rather than creating an Afghan army that could stand and fight on its own. SIGAR also found that the tools that were used to monitor and evaluate the progress of US training efforts masked 'intangible factors, such as corruption and will to fight'" (Patricia Sabga, „The US spent \$2 trillion in Afghanistan – and for what?”, *Al Jazeera* 16 august 2021).

³Inside Afghanistan Fighting Alongside Stoned Afghan Soldiers - YouTube.

exerciții de încălzire pe care le face orice elev de gimnaziu⁴. Mizerie, corupție, fraudă și analfabetism. Ocupația militară și întreprinderea civilizațională care ar fi trebuit să pună capăt acestor lucruri le-a amplificat de fapt, le-a pus pe roate, le-a articular.

O bună parte din banii cheltuiți de guvernele țărilor din coaliția de ocupație a Afganistanului și câștigați de experții organizațiile internaționale s-a dus pe reforma structurală și sistemică a învățământului afgan. Prăbușirea statului afgan putativ democratic are legătură și cu edificarea unui sistem de educație schimonosit în acea țară.

Iată cum s-au petrecut lucrurile.

2. Avaturile școlii afgane

Afganistanul a fost, din 1747 până în 1973, un emirat cu inevitabila, pentru acea zonă, perioadă de ocupație britanică și cu obișnuita fascinație a elitelor locale pentru Europa victoriană și edwardiană. În 1919, Marea Britanie a recunoscut independența Afganistanului, lucru care a fost urmat de o imediată și vastă campanie de reforme după model occidental întreprinsă de emirul Amanullah⁵ și continuată de regele Muhammad Zahir Șah, care a domnit în perioada 1933-1973, când a fost înlăturat pentru a se instala o republică democratică desființată în 1978 de comuniști, prin lovitură de stat⁶. În

⁴ Afghan Police Jumping Jacks. Funny - YouTube; Afghan Army funny training - YouTube; Camp Stone (Afghanistan) Exercise - YouTube ș.a.m.d.

⁵ "That same year King Amanullah would secure autonomy for his nation from the British Empire with the 1919 Treaty of Rawalpindi, and, impressed by a seven-month tour of Europe, embarked on a programme of universal education, women's emancipation, and the laicisation of the state. Scholarship programmes permitted several Afghan students of both sexes to study in Turkey and elsewhere in Europe. Yet this was badly received and an opposition movement called the Baccha-I-Saddaq emerged in 1929 from the restive conservative countryside, buttressed by the disgruntlement of the country's Ulema at the attempt to wrest control of education from the informal network of madrassas. Amanullah fled into exile" (Patrick Belton, „Non Più Andrai: Bullets, burqas, books – education policy and its discontents in communist and Taleban Afghanistan”, în Marie Lall, Edward Vickers [ed.], *Education as a Political Tool in Asia* [London/New York: Routledge, 2009], 198-218, p. 200).

⁶ "Modern education has a long history in Afghanistan going back to 1868 when the first primary schools opened. In the beginning decades of the twentieth century two pro-Western rulers, Habibullah and Amanullah, expanded the system and brought in foreign teachers. Despite the antimodern outlook of the next ruler, Nadir Shah, who came to power in 1929, secular education continued and by 1930 there were 13 educational institutions, modeled partially on the French lycée system, with 16,000 students. During this period the government extended primary education to villages across the country that had previously known only mosque schools, and built secondary schools and some teacher training institutes in the main towns. In 1932 Kabul University was established and in the 1950s became coeducational. In the 1920s

1979, URSS invadează Afganistanul pentru a sprijini forțele comuniste. Urmează, până în 1989, un război civil în care se confruntă sovieticii și aliații lor comuniști cu mujahedinii și diverse grupări jihadiste susținute de SUA. După retragerea sovieticilor, comuniștii rămân la putere până în 1992. Din 1992 în 1996, mujahedinii domină scena politică, din 1996 în 2001, talibanii. Din 2001 în 2021, avem din nou un fel de republică, parlamentară, dar nu foarte democratică, și cu suveranitate zdrențuită.

În 1940, la o populație de 10 milioane de afgani, existau 324 de școli, cu 1990 de profesori care predau unui efectiv de 60 000 de elevi⁷. Până în 1978, educația din Afganistan a făcut progrese pe linia unor reforme și cu ajutorul unor instituții croite după model occidental dar adaptate nevoilor locale. S-a introdus egalitatea juridică a femeilor. S-au înființat școli, licee, școli normale, universități, Institut Politehnic⁸. Departamentul din Ministerul Educației din Afganistan care se ocupa cu programele și manualele copia și compila manualele țărilor vecine. Prin urmare, nu se numea „Departamentul pentru curriculum și manuale”, ci „Departamentul pentru compilare și traducere”. Așa se numea și în 2002, când a ajuns armata de experți internaționali acolo. Învățământul tradițional afgan, informal, la moschee, era și el înfloritor. Analfabetismul predomina.

and 1930s a number of students were given merit scholarships to study in Europe. The 1931 constitution (Article 20) made education compulsory but the lack of facilities in many villages made it impossible to enforce” (Andrea B. Rugh, *International Development in Practice. Education assistance in Egypt, Pakistan, and Afghanistan* [New York: Palgrave Macmillan, 2012], p. 123).

⁷ Patrick Belton, „Non Più Andrai: Bullets, burqas, books – education policy and its discontents in communist and Taleban Afghanistan”, în Marie Lall, Edward Vickers (ed.), *Education as a Political Tool in Asia* (London/New York: Routledge, 2009), 198-218, p. 200.

⁸ “Promulgating a new constitution in 1964 that granted legal equality to women, precedence of secular over Shari’a law and an elected parliament, Zaher Shah (who had served as minister of education before ascending the throne, and received a Western education in France) saw a new education law enacted that expanded the secular education system from the primary to university levels. He also provided for increased admissions of students to the University of Kabul and opened secondary schools in all districts. A Polytechnic Institute began with Soviet assistance. The King hoped the expanded educational apparatus as centres of influence would challenge the authority of the mosque and unify the country by creating a nationalist ideology. An expanding government provided employment for 90 per cent of secular school graduates, and successive governments gave roughly 10 per cent of the national budget to education throughout the 1960s and 1970s. The Daoudist coup of 1973, which overthrew the monarchy and established in its place the Republic of Afghanistan under Daoud’s leadership, did not change the government’s education policy, which Daoud himself had done much to craft” (Patrick Belton, “Non Più Andrai”, p. 201).

Din 1978, odată cu venirea comuniștilor la putere, situația s-a complicat. Sovieticii au încurajat învățământul în limbile minorităților etnice și educația fetelor. Multe școli au fost rase de pe fața pământului în timpul războiului civil. Ocupația militară și războiul civil au făcut ca numărul băieților/bărbaților să scadă dramatic în rândul efectivelor școlare: elevii/studentii și profesorii lor se temeau să nu fie recrutați, deportați sau uciși de sovietici⁹. Prin urmare, efectivele școlare și de profesori au scăzut: „Pe plan național, 85% din școli s-au închis între 1978 și 1990, și în acea perioadă numărul profesorilor a scăzut cu 49%, în vreme ce numărul elevilor a scăzut cu 59%. Provinciile Bamyam și Ghor împreună au pierdut 97% din școli, 93% din profesori și 80% din elevi. Dintre toate provinciile, cele din partea de vest a țării și-au menținut, între 1978 și 1990, cel mai mare procent din școli, dar tot au pierdut 71% din ele”¹⁰.

Regimul mujahedin și jihadist care i-a urmat celui susținut de sovietici a restricționat educația pentru fete și femei. În 2001, în școli se aflau aproximativ 29,4% din populația școlară (52,67% din băieți și 5,4% din fete), rata de alfabetizare a afganilor de peste 15 ani fiind estimată undeva la 28%. În schimb, s-au folosit cu entuziasm manualele făcute în anii '80 de The University of Nebraska at Omaha (UNO), tipărite cu ajutorul USAID¹¹. Între 1986 și 1992, USAID a distribuit 13 milioane de manuale pentru ciclul primar.

Materialul din manualele de matematică pentru ciclul primar și pentru gimnaziu alcătuite de americani la Universitatea din Nebraska conținea probleme de acest fel:

⁹ “When Afghans resisted the occupation, the Soviets sent more than 50,000 Afghans to the Soviet Union for indoctrination with 20,000 of these children between the ages of four and eight. Over this period from 1979 to 1984, tenured faculty also dropped 42 percent from 7500 to 4325 and students by 57 percent from 14,000 to 6,000. So many male faculty and students were killed, jailed, or fled to avoid conscription that classes for a while contained mostly girls” (Rugh, *International Development in Practice*, pp. 124-125).

¹⁰ Patrick Belton, „Non Più Andrai”, p. 203.

¹¹ “During the 1980s when foreign governments (the United States and Pakistan primarily) were supporting the Mujahidin in expelling the Soviets, one area of US assistance had been the development of new textbooks to encourage children and their parents to support the war effort against the Soviets. The University of Nebraska was the prime contractor for USAID in this effort and the result was primary textbooks where virtually every page promoted jihadist war themes. After the Soviets left, and with a few changes in the images, the textbooks were approved by the Taliban for use in Afghan government schools. They welcomed the jihadist message even though the books were weak in pedagogical content” (Rugh, *International Development in Practice*, p. 126).

- „Dacă trei mujahedini au nevoie de 3000 de gloanțe și 2 au nevoie de 2000 de gloanțe, de câte gloanțe au nevoie 9 mujahedini?” (Interim Curriculum 1987, clasa a VIII-a)¹².

Iată probleme de clasa a IV-a, din aceleași manuale redactate de UNO pentru mujahedini și jihadiști în anii '80:

- „Într-o tabără cu 446 de mujahedini, 44 stau noaptea de strajă și 320 au fost trimiși să atace forțele rusești la miezul nopții. Vă rugăm să calculați câți mujahedini sunt la datorie în fiecare noapte.
- Într-o tabără de mujahedini, pe timpul nopții, 1926 dintre ei săvârșesc rugăciunile, 540 atacă forțele statului ateu și 423 stau de strajă. Vă rugăm să calculați câți mujahedini sunt treji în fiecare noapte.
- Mujahedinii aveau în total 90 090 gloanțe de Kalașnikov. 8095 au fost folosite pentru un atac asupra forțelor rusești care a dus la capturarea a încă 40 549 gloanțe de Kalașnikov ca pradă de război. Vă rugăm să calculați cât de multe gloanțe au mujahedinii acum.
- Un grup de mujahedini are 5009 gloanțe bullets de Yazdateera și 5196 gloanțe de Kalașnikov. Au folosit 2085 gloanțe de Yazdateera și 5196 gloanțe de Kalașnikov pentru un atac asupra forțelor rusești. Ca urmare a acestui atac, mujahedinii au capturat armament greu, 21 095 gloanțe de Yazdateera și 25 965 gloanțe de Kalașnikov. Vă rugăm să calculați câte gloanțe de Yazdateera și câte de Kalașnikov au mujahedinii acum.
- Un grup de 35 de mujahedini au atacat niște trupe rusești. Știind că fiecare mujahedin a ucis câte 12 soldați ruși, calculați câți ruși au ucis mujahedinii.
- În cursul unui atac împotriva forțelor rusești și ale comuniștilor afgani, mujahedinii au ucis aproape toți soldații ruși și au capturat 500 cutii cu gloanțe. Dacă sunt 720 gloanțe în fiecare cutie, câte gloanțe au capturat mujahedinii?
- Distanța dintre un grup de mujahedini și tranșeele rușilor este de 25 km. Dacă mujahedinii înaintază cu 5 km pe noapte, după câte ore de mers vor putea mujahedinii să atace forțele inamice?

¹² Hafiza Yazdani, „Peace Education in Afghanistan: A Comparative Study of Conflict and Post-Conflict School Textbooks”, Ph.D. diss., National Centre for Peace and Conflict Studies TeAo o Rongomaraeroa, The University of Otago, Dunedin, New Zealand, 2015, p. 102.

- În tabăra mujahedină, o persoană a donat 94 500Afs pentru cumpărarea de gloanțe. Dacă prețul unui glonț este de 30Afs, câte gloanțe pot fi cumpărate cu această sumă?
- Viteza unui glonț de Kalașnikov este de 800 m/s. Dacă un soldat rus este la 3200 m distanță de locul unde se află un mujahedin și mujahedinul țintește capul rusului, după câte secunde glonțul mujahedinului va lovi soldatul rus?
- Un mujahedin pregătește o ambuscadă la distanță de 1200 m, unde plasează o bombă care să explodeze la trecerea forțelor rusești. Dacă lungimea unui sul de sârmă este de 4 m, câți metri de sârmă îi vor trebui mujahedinului pentru a putea exploda bomba din poziția lui?
- Doi mujahedini duc împreună 10 cutii de gloanțe în tranșee. Știind că în total sunt 7200 gloanțe, calculați mai întâi câte gloanțe sunt în fiecare cutie și, apoi, câte gloanțe duce fiecare mujahedin în parte.
- Mujahedinii au nevoie de 23 400 gr de praf de pușcă pentru a face o bombă. Dacă o cutie conține 300 gr de praf de pușcă, câte cutii de praf de pușcă le trebuie?
- Mujahedinii au atacat forțele rusești și au capturat 124 cutii de gloanțe. Dacă fiecare cutie conține 550 gloanțe și aceste cutii au fost împărțite egal de 9 grupuri de mujahedini, câte gloanțe a primit fiecare grup?”¹³

Aceste probleme sunt o capodoperă a educației transdisciplinare și a școlii active, care te „pregătește pentru viață” lăsându-te să deprinzi în mod practic „competențele” și „abilitățile” cerute de piața muncii, pe piața muncii războiului civil din Afganistan în acest caz.

Talibanii au folosit manualele făcute de UNO pentru mujahedini doar că, în acord cu credința lor, au răzuit fețele oamenilor și capetele animalelor desenate în manuale¹⁴.

Acest tip de educație s-a perpetuat până în 2001, când au venit forțele eliberatoare americane.

¹³ Yazdani, „Peace Education in Afghanistan”, pp. 167-170.

¹⁴ “Dari textbooks from which depictions of living beings (or at least their faces) had been removed were produced for primary schools – thus the letter ‘dal’ was depicted with the word ‘dihqan’ (peasant) and an illustration of a headless peasant, working in a field alongside a headless bull; a daughter depicted bringing food to her father was, as if in family resemblance, headless also. The Taleban continued to use the American-produced textbooks, finding these generally to be ideologically appropriate, though scratching out human faces. The Taleban’s removal from power occurred before this editorial process could be completed” (Patrick Belton, “Non Più Andrai”, p. 212).

3. Acei experți minunați și miracolele lor educaționale: Curricula

Ocupația a fost concepută ca o eliberare, de talibani, și a avut o strivitoare componentă de *nation building*. Afganistanul, un stat eșuat, urma să fie reconstruit prin eforturile noastre, ale tuturor, ale „comunității internaționale”. Guvernele din țările NATO, UE sau din afara acestor alianțe și-au pus resursele umane, militare, materiale și de expertiză la un loc și au purces la reconstruirea Afganistanului ca republică democratică de tip occidental. Reconfigurarea sistemului de educație a fost primordială pentru atingerea acestui obiectiv. Prin urmare, Afganistanul a fost imediat după ocupația militară invadat de experți, oengeuri și agenții Băncii Mondiale, care s-au pus pe treabă.

S-a trecut la redactarea de noi manuale cu ajutorul experților internaționali. Din SUA, de la Columbia Teachers College (CTC), a venit o echipă de specialiști în manuale.

Dar până să se ajungă la noi manuale era nevoie de noi *curricula*. Pentru aceste noi *curricula* au fost convocați experți din România, care făcuseră deja reforma structurală și sistemică în România. Tot cu ajutorul Băncii Mondiale, tot cu sprijinul ONU, UNESCO și al altor agenții internaționale și guvernamentale din lumea euro-atlantică, tot în spiritul Societății Deschise a Fundației Soros, Dakmara Georgescu a purces la redactarea curriculumului școlilor afgane în spiritul educației active, al interdisciplinarității. Totul se desfășura la aceleași *workshop*-uri aranjate cu experți internaționali, în locații exotice, cu idei, bani și programe din sursă unică. Cadrele curriculare alcătuite sub oblăduirea experților internaționali de către profesorii afgani erau, precizează dna Georgescu, un fel de „constituții” ale sistemului de învățământ. Pe baza curriculei elaborate în anii 2002-2006, urmau să se alcătuiască și disemineze în școli noile manuale afgane.

Sub oblăduirea dnei Georgescu de la UNESCO/IBE, experții au început încă din septembrie-octombrie 2002, la Teheran, să analizeze programele afgane existente cu scopul de a croi altele. Interesant este că, punând pe două coloane ce au găsit de laudat și ce au găsit că trebuie criticat sau îmbunătățit, observăm că laudele se referă la lucruri extrem de concrete, utile, în vreme ce criticile au în vedere mai ales criterii și deziderate vagi, ideologizate. Iată, de exemplu, cum stăteau lucrurile în Afganistan:

Puncte bune: „- Curriculumul pentru școlile publice e bine echilibrat deoarece include atât subiecte «seculare» cât și subiecte legate de educația religioasă; - Se pune un accent puternic pe educația științifică; - Conținutul învățării, pașii învățării și obiectivele învățării sunt oferite pentru toate materiile și clasele pe baza unui model curricular din anii '60-'70; - În anii '60-'70 s-au pus temelii solide pentru dezvoltarea curriculară”.

Puncte slabe: „- Nu există un sistem curricular național; - Curriculumul este prescris doar prin manuale de calitate și relevanță mediocre; - Există capacitate redusă de dezvoltare de cadre curriculare, programe și manuale; - Sunt multe arii sensibile în jurul curriculumului (d.e. educația fetelor; balanța între perspectiva religioasă și cea seculară); - Actualul curriculum nu se ocupă de competențe pentru viață; - Nu există posibilitatea de a alege dintr-o gamă largă de strategii de predare și învățare care să genereze centrarea de elev („learner centredness”). Accentul cade pe învățarea pe de rost a materiei și pe conținut factual încărcat; - Evaluările nu sunt relevante sau de încredere; - Educația (și curriculumul) nu a fost actualizată în lumina noilor tendințe internaționale și naționale (incluzând piața muncii și evoluția meseriilor)”¹⁵.

După cum se poate cu ușurință observa, calitățile curriculumului afgan, conform aprecierii experților internaționali, erau cele ale multor sisteme de educație clasice din țările aflate în curs de dezvoltare care și-au modelat sistemul educațional după propriile nevoi și după cele mai bune modele educaționale ale școlii occidentale clasice.

Defectele găsite de experți în schimb sunt extrem de vagi, ideologizate, discutabile și generice¹⁶. Unele pot fi considerate chiar inventate. De exemplu, de ce să reproșezi Afganistanului că nu au un „curriculum național” din moment ce nici SUA nu are unul, acest lucru fiind interzis explicit prin legea „Elementary and Secondary Act” din 1965, care era parte a „Războiului împotriva Sărăciei” dus de Președintele Lyndon B. Johnson. Dacă în SUA se ducea război împotriva sărăciei interzicând în mod explicit curriculumul național, de ce Afganistanul era considerat înapoiat pentru că nu avea un curriculum național? În al doilea rând, dacă vrei un curriculum național care să pună pe roate sistemul educațional din Afganistan, sau din orice țară mai săracă și mai puțin dezvoltată instituțional decât SUA, deci teoretic având un corp profesoral mai puțin flexibil și autonom decât SUA, unde am putea considera că experții și cadrele didactice se pot asigura pe cont propriu că au curriculumul care le trebuie, atunci de ce să consideri un defect faptul că în Afghanistan nu exista prevăzută în constituțiile curriculare o mare varietate de strategii de predare și învățare? Oare caracterul experimental al acestor

¹⁵ Georgescu, „Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, p. 432.

¹⁶ Dacă vă veți uita, veți constata că aceleași calități și aceleași defecte au fost identificate și în cazul școlii românești de la începutul anilor 1990, deși România avea un sistem de învățământ mult mai bine organizat, nu trecuse prin război civil, nu avea o rată de analfabetism semnificativă, nicidecum atât de mare ca a Afganistanului, nu avea abandon școlar, avea profesori bine pregătiți și cadre de specialitate atât de bune încât au ajuns (precum Alexandru Crișan sau Dakmara Georgescu) să facă reforma sistemului de educație și în România, și pe plan global.

strategii nu e mai potrivit sistemelor de educație din țări dezvoltate economic și cu o solidă infrastructură culturală (cum ar fi biblioteci publice, teatre, muzee) care pot să asigure surse alternative de educație pentru elev și să-i stimuleze formarea intelectuală și morală? De ce curriculumul trebuie standardizat, dar strategiile de predare-învățare trebuie multiplicare inflaționară? Statul își asigură în acest fel monopolul autorității și forței de a impune, uniform, strategiile educaționale alternative/experimentale. Este exact opusul a ceea ce se întâmpla în Afghanistan, unde se pare că, fără a exista un curriculum unitar, se mergea în mod mai mult sau mai puțin autonom, într-o țară fragmentată de război civil și dese schimbări de putere, pe aceeași pedagogie a învățatului temeinic. Atât cât se putea.

Cum adică școala nu oferea pregătire pentru competențe de viață? Dar lecțiile despre împușcat invadatori sovietici concepute de pedagogi americani ce erau? În afară de asta, într-o țară frământată de războaie civile, oare cum poți transmite prin școală „competențe de viață”? Ce anume sunt acestea? Oare viața într-un asemenea cerc al infernului nu îți oferă și antrenează aceste competențe, chiar în detrimentul școlii? Oare școala nu ar trebui, într-un asemenea context, să îi ofere elevului tocmai ceea ce nu îi oferă sau cere viața în mijlocul unei societăți sângeroase și ruinate? Adică posibilitatea de a-și antrena mintea în contact cu zonele înalte ale culturii și de a se sustrage cultural conflictului pentru a putea astfel spera să-l controleze într-o bună zi? Oare birocrații șablonari care au plimbat acest clișeu prin critica tuturor sistemelor de educație pe care le-au reformat (și în cazul României) înțeleg cât de nefericit sună banalitatea lor în context afgan?

La fel sună și ideea de a conecta școala din Afganistan la piața globală a muncii. De ce? Nu vrei să ajuți tinerii de acolo să stea în țara lor pentru a și-o reconstrui? Vrei să folosești puținele resurse ale afganilor pentru a antrena salariați pentru corporațiile globale?

Pentru a combate ceea ce ei considerau a fi „defectele” curriculumului afgan, participanții la atelierul ghidat de Dakmara Georgescu au studiat exemple de curriculum din România, Kosovo¹⁷ (țări unde tocmai impusese

¹⁷ “Since 2001, as a UNICEF consultant seconded to the United Nations Mission in Kosovo—Department of Education and Science (UNMIK-DES), I had provided assistance to a Curriculum Core Team in Kosovo to develop a new Kosovo Curriculum Framework. Consequently, UNICEF invited me to take part in a similar project in Afghanistan. However, since the administrative preparations for my mission to Kabul took quite a long time I found myself working first with the Afghan Ministry of Education and Ministry of Higher Education in Tehran (Iran), in the context of a two-week intensive training workshop (September–October 2002) that UNESCO’s International Bureau of Education (IBE) had organized with the support of the UNESCO Afghanistan Office and the Iranian National Commission for UNESCO for more than 40 Afghan education specialists”. Citat din Dakmara Georgescu, “Primary

Dakmara Georgescu și cu aceiași experți aceleași curricula) și alte state, dezvoltate. Interesant este că învățământul trebuie centrat pe elev, dar curriculumul trebuie tot timpul să fie centrat nu pe țara care e silită să îl adopte și folosească, ci pe modelele internaționale impuse de experți. Participanții la *workshop* au fost invitați să compare viziunea lor despre viitorul școlii în Afganistan cu „trenduri” internaționale dintre cele mai pretențioase, pentru care s-a inventat un nou jargon. Și, ca întotdeauna, cu ajutorul oficialităților sensibile la atmosferele presiunii internaționale, jargonul pseudo-științific al școlii experimentale de pe gard câștigă în fața biete școli clasice din mână. Care era filosofia curriculumului propusă de experții internaționali ai dnei Georgescu? Simplu: era vorba de școală construită mutând accentul de pe metodele și conținutul de predare-învățare pe „proces și competențe” („*outcome-based curricula*”) care pot fi demonstrate (limbajul este epifanic aici: „*processes and outcomes of learning that can be made visible*”) nu doar în cadrul unei examinări formale, ci și „*in life-relevant situations*”. Toată apocrifa evanghelie a „relevanței” a fost pogorâtă în capul bietilor profesori afgani. De exemplu, li s-a arătat ce bine e când curriculumul este astfel structurat încât să „servească mai bine nevoile celui care învață, evitând astfel fragmentarea curriculumului bazat excesiv pe materia predată și pe conținutul ei” – cu alte cuvinte, nu e nevoie de materii de studiu și de profesori specializați în materii de studiu, ci de un aluat motivațional transdisciplinar predat de un fel de asistenți sociali/activiști. Li s-a vorbit despre „interacțiunea din clasă și educația centrată pe elev”, li s-a redefinit „conținutul învățării” în lumina „articulațiilor care există între cunoașterea factuală, conceptuală și procedurală” și despre cum accentul pus pe „cunoașterea factuală” reduce învățarea la memorizare. Iar memorizarea nu e bună, deoarece îi transformă pe elevi în subiecți pasivi ai procesului educațional, în loc de agenți activi în dobândirea de abilități și competențe. În fine, s-a atras atenția și asupra gravei probleme a „noilor, emergente, nevoi de învățare”, care sunt, desigur, „noi arii curriculare” sau „*cross-cutting approaches*” cum ar fi; educația civică, TIC, educație ecologică, egalitatea de gen, și chestiuni de gen în educație¹⁸.

and secondary curriculum development in Afghanistan”, *Prospects* (2007) 37: 427–448, pp. 430-31.

¹⁸ “For instance, the participants had a chance to compare their own vision of the future of education and curriculum in Afghanistan with noticeable «trends» at the international level, such as: • New ways of emphasizing the construction of outcome-based curricula. Today ‘learning outcomes’ are usually understood as student competencies: ‘Competencies are defined as sustainable acquisitions and abilities to think, act, learn, transfer knowledge and look for solutions independently’ and responsibly in a rapidly changing world (Georgescu 2006, p. 89). Thus, outcome-based curricula tend to shift the focus from the content and methods of teaching and learning (even though they are seen as necessary inputs) to processes and outcomes of learning that can be demonstrated (made «visible»), not only in the context of formal

În urma succesului acestui atelier de la Teheran, dna Georgescu a fost rugată de afgani să pogoare și asupra Kabulului ca să-i ajute cu redactarea cadrului curricular. Cu sprijinul UNICEF și USAID, dna Georgescu a putut petrece lunile octombrie-decembrie 2002 la Kabul unde a lucrat la un curriculum care a fost prezentat apoi de către Ministerul Educației din Afganistan unui număr de 200 de „*stakeholders*”, suspecții de serviciu: oengiști, experți internaționali, agenții guvernamentale din țări scandinave al căror climat intelectual nu are nimic în comun cu cel afgan șamd. Aceștia, dând brusc buzna în spațiul cultural afgan unde au ocupat poziții de forță, au fost folosiți pentru a valida noul cadru curricular¹⁹. Asemenea altor reforme

examinations but in life-relevant situations. • New possibilities to structure the curriculum in order to cater more for learner needs, thus avoiding excessive content- and subject-based fragmentation of the curriculum. • New possibilities of allocating time in order to allow for more classroom interaction and learner-centred pedagogies [...] An important part of the workshop was devoted to the revision and improvement of the draft concerning the Curriculum Framework for General Primary and Secondary Education. A Core Team put forward an overall structure of the curriculum framework and also prepared detailed outlines for several of its anticipated chapters, such as the chapter on ‘Aims and Objectives of Education in Afghanistan’ and ‘The Plan of Study’ (i.e. learning areas and subjects for different educational stages and grades). Although it represented a very first draft, the international IBE team already suggested several changes, such as: [...] Try to define not just aims and objectives, but also learning outcomes in terms of student achievements (competencies), i.e. knowledge, skills and attitudes that learners can mobilize independently and employ in life-relevant situations, not just in the context of formal examinations; • Define the content of learning in a more complex way, by considering articulations between factual, conceptual and procedural knowledge, as well as between knowledge, values, skills and attitudes. Knowledge comprises more than factual information, which up to that time in Afghanistan used to be the cornerstone of ‘learning’, reduced to rote memorization. [...] Address issues of selecting and organizing the learning content in meaningful ways by making the best use of the students’ time in school and putting an emphasis on their active role in learning; • Address new emerging learning needs, either as new curriculum areas/subjects or as cross-cutting approaches, i.e. life skills; citizenship education; information and communication technologies (ICTs); values and moral education; environmental education; gender equality and gender issues in education” (Georgescu, “Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, pp. 432-434).

¹⁹ “By the end of the Tehran workshop, the Afghan participants were determined to return home and resume work on the new draft curriculum framework, while initiating public consultations with a range of stakeholders in regard to the scope, content and pace of the planned curriculum reform. They now insisted that UNICEF should send me to Kabul as soon as possible in order to help them advance with a first comprehensive draft of the new curriculum framework, which they planned to present and share publicly in the context of a workshop that the Ministry of Education agreed to organize in co-operation with UNICEF and USAID at the end of

structurale și sistemice, „dezbateră” a avut caracter post-factum – nu se participă la elaborarea documentului, ci doar la comentarea lui. Nu s-a întâmplat vreodată ca vreun document de acest fel să fi fost aruncat la coș după aceste „consultări publice”, al căror singur rol este acela de a legitima „schimbarea/reforma”.

După o scurtă și binemeritată pauză, în februarie 2003, dna Georgescu și-a reluat lucrul la cadrul curricular al Afganistanului și la pregătirea de specialiști capabili să alcătuiască pe viitor programe după calapod radical²⁰. Funcționarii de la Departamentul Compilării și Traducerilor din Ministerul Educației din Afganistan recrutați și antrenați de Dakmara Georgescu și de echipa UNESCO/IBE au acceptat „cu timpul” că în curriculum trebuie să-și facă loc noi arii precum: educația de gen, educația ecologică, drepturile omului, educația civică, educația pentru pace (care e tot de gen, ecologică și cu „drepturile omului”), abilități de viață și altele de acest fel. Au acceptat și altoirea materiilor tradiționale cu aceste tipuri de educații în spirit transdisciplinar, activ, integrativ²¹.

December 2002. I consequently spent two months on the ground in Kabul (October–December 2002), working with the Curriculum Core Team (CCT)⁴ and other colleagues on the new draft of the Curriculum Framework. Thereafter, the Ministry of Education presented it to more than 200 stakeholders, representing formal and non-formal education, political parties, religious authorities, educational NGOs and international agencies. The December 2002 workshop, supported by UNICEF and USAIDS, and implemented by Creative Associates International, aimed at facilitating a broad sharing of the draft with regard to directions and priorities of curriculum change, thus becoming a validation forum for the new curriculum reforms that the Ministry of Education wanted to embark on” (Georgescu, “Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, pp. 434-435).

²⁰ “After a short break, in February 2003, I resumed work in Kabul on behalf of the IBE, and continued to assist the CCT throughout the year. From February until June 2003 the CCT continued refining the new draft curriculum framework in line with the feedback received in the context of the December 2002 workshop. We also held on-the-job training to enhance the capacities of subject specialists in view of the forthcoming development of new syllabuses and textbooks for primary education” (Georgescu, “Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, pp. 436).

²¹ “The members of the Compilation and Translation Department gradually acknowledged the needs for integrating new learning areas, such as peace education, life-skills, human rights education, mine awareness, environmental education, gender issues, etc. They also acknowledged the need for and the possibilities of introducing integrative learning and exploring more effective possibilities for curriculum integration, such as the case of the natural sciences (i.e. the design of a new subject ‘Man, health and environment’ in primary education) and social studies (social studies in primary education, including civic education, or ‘life-skills’ in the first 3 years of

Apoi, între 5 și 17 iulie 2003, la Kabul a avut loc un „*Workshop on Curriculum and Textbook Development in Afghanistan*”, la care au participat ministrul educației din acea țară și alte înalte oficialități locale și din partea ONU, UNESCO, IBE, UNICEF și DANIDA (agenție guvernamentală daneză devenită și ea, peste noapte, parte interesată/„*stakeholder*” în educația afgană²²). Cu această prelungită ocazie, 120 de participanți, mai toți din Kabul, au luat lumină educațională de la 13 experți internaționali, printre care inevitabilii Dakmara Georgescu și Alexandru Crișan alături de 6 experți de la inevitabilul Columbia Teachers College. Sub îndrumarea acestor educați globali, cadrele didactice din Kabul au „explorat dimensiunile pedagogice ale cadrului curricular” deja fabricat de experți și validat la întâlnirea precedentă și au purces la alcătuirea de programe pentru fiecare obiect conforme acestui cadru și apoi la schițarea de unități de învățare pentru manuale²³. Totul, bazat pe metode pedagogice moderne precum „integrarea tematică” și „abordarea croscurriculară”²⁴.

Discursul principal, programatic, al zilei de deschidere a lucrărilor atelierului a revenit nu potențailor locali, și nici măcar coordonatorului de program, Angela Kearney, ci Dakmarei Georgescu, care a oferit în calitate de *keynote speaker* un survol („*Overview of the curriculum development process in*

primary education)” (Georgescu, „Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, p. 437).

²² În România avem și noi o sumă de agenții guvernamentale din Danemarca, Norvegia, Finlanda și chiar Islanda care au devenit jucători chipurile legitimi pe piața învățământului românesc.

²³ „The second Kabul workshop: validating the curriculum framework In July 2003, the Ministry of Education, with the support of UNESCO, IBE, UNICEF and DANIDA (The Danish International Development Agency), organized a two-week validation and capacity development workshop in Kabul with more than 120 participants representing the Ministry of Education and educational NGOs, together with 13 international experts from Argentina, Bahrain, Canada, Denmark, France, Romania, and the USA. Under the co-ordination of the IBE, interactive plenary presentations and discussions were combined with group activities. Participants explored the main pedagogical dimensions in the newly finalized Curriculum Framework for Primary and Secondary Education, and started developing syllabuses for primary education, based on principles such as learner-centredness and curriculum integration. A generic model for syllabus development in all curriculum areas has been adopted, incorporating four main parts (Rationale, aims and objectives; Knowledge, skills, attitudes; Suggestions for assessment and evaluation; and Suggestions for teaching and learning strategies). In co-operation with international experts, the participants worked in subject based groups and developed more detailed outlines of the syllabuses, which were then shared with the other groups” (Georgescu, „Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, p. 438).

²⁴ Georgescu, „Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, p. 438.

Afghanistan: achievements, prospects and challenges”) al mersului reformei educaționale în Afganistan, fixând obiectivele și identificând obstacolele. Tot Dakmara Georgescu a clarificat, într-o intervenție ulterioară („*Pedagogical dimensions: consequences for teaching and learning*”) în cadrul aceleiași ședințe, „dimensiunile pedagogice” ale educației/reformei, cu consecințele lor pentru predare și învățare.

În cea de a doua zi a acestui atelier care a pus bazele noului curriculum al școlii afgane, adică a pus bazele reformei structurale și sistemice a școlii afgane, Dakmara Georgescu a ghidat cei 40 de cursanți întru clarificarea legăturii practice dintre un subiect la alegere, cadrul curricular, programă și manuale. Apoi s-au elucidat spinoasele chestiuni ale evaluării și materialelor folosite pentru facilitarea învățării, s-a clarificat modul în care se poate învăța cu voieșie și li s-au dat teme pentru acasă cursanților/profesorilor: „Ce ați învățat până acum? Ce vi s-a părut de folos? (Fiecare persoană trebuie să dea un răspuns diferit)”. Profesorii locali învățau cum să nu dea teme elevilor făcând ei înșiși teme acasă și având obligația de a spune, fiecare în parte, ceva diferit. Ca și în cazul comparației ideilor lor despre viitorul educației în Afganistan cu „trendurile” utopice și experimentale globale, și acest exercițiu punea profesorii în poziție de inferioritate față de dresorii săi globali. Profesorii afgani erau, cu alte cuvinte, ușor infantilizați de experții internaționali, veniți oricum sub umbrela armatei de oengeuri de ocupație.

A treia zi, Dakmara Georgescu a revizitat recapitulativ chestiunile legate de transpunerea cadrului curricular în programe, manuale și predare, iar a patra zi a verificat temele profesorilor. O oră. Pe ceas. Inclus în desfășurător. Din ziua a cincea s-a trecut deja la elaborarea unor programe pentru diferite materii, terminate până în ziua a opta. Sub supravegherea experților internaționali. În ziua a noua a vorbit despre manuale pentru ciclul primar Alexandru Crișan, alături de Dakmara Georgescu și de alți patru experți internaționali. Crișan, ca și Georgescu, făcuse reforma structurală și sistemică în România ca expert al ISE, Ministerului Educației și unor oengeuri din rețeaua Soros. Reforma din România fusese declarată de Dakmara Georgescu în decembrie 2003 (între două vizite la Kabul) un succes din punct de vedere al transformării școlii românești în instrument al schimbării societale și al educației pentru societatea deschisă²⁵. Deci Crișan putea răspândi lumina și pe alte continente. Atelierul a luat sfârșit în ziua a unsprezecea, cu o nouă intervenție a dnei Georgescu, de la International Bureau of Education/UNESCO²⁶.

²⁵ Vezi Mircea Platon, *Deșcolarizarea României* (București: Ideea Europeană, 2020), p. 324.

²⁶ Vezi „Workshop on curriculum and textbook development in Afghanistan. Kabul, 5-17 July 2003 Agenda”.

În 2006, dna Georgescu s-a întors în Kabul ca urmare a unui nou program UNESCO de 3,5 milioane USD finanțat de către SUA. Scopul acestui sejur era elaborarea de programe și manuale pentru clasele VII-XII după modelul celor de clasele I-VI care fuseseră deja elaborate de către fostul Departament de Compilare și Traducere devenit între timp Directoratul pentru Curriculum și Manuale²⁷.

Noua comisie, pentru clasele VII-XII, a avut imediat de luat în discuție, luând ca exemplu inclusiv curricula reformate din România, și conceptul de „curriculum integrat”. Afganii au opus rezistență acestui concept, spunând că ar prefera să se numească „curriculum combinat” în loc de „integrat” și că ar fi mai bine să nu se combine nimic, deoarece profesorii sunt specialiști în anumite discipline și nu vor fi capabili să predea competent noile „subiecte” precum „Științe” (combinând fizică, chimie și biologie) sau „Studii sociale” (mixând istorie, geografie și educație civică). În ciuda acestei rezistențe, Ministerul Educației din Afghanistan, profitând de prezența experților internaționali, a „încurajat” (așa ne spune Dakmara Georgescu) membrii afgani ai comisiei curriculare să alcătuiască noua arhitectură curriculară având în minte integrarea curriculară deoarece aceasta ar facilita trecerea „la învățarea holistică și integrativă (care îi împovărează mai puțin pe elevi)” și ar „reprezenta o soluție atractivă din punct de vedere economic (deoarece ar reduce numărul manualelor tipărite și ar folosi mai bine profesorii din sistem)”²⁸. Cu alte cuvinte, s-ar face economii pentru că ar fi nevoie de mai puține manuale și de mai puțini profesori.

²⁷ Georgescu, “Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, p. 439-440.

²⁸ “The issue of ‘curriculum integration’ (i.e. ‘curriculum combination’) also triggered intense discussions. The participants in the workshop gauged that it would be preferable to use the concept of ‘curriculum combination’ instead of «curriculum integration», because they feared ‘integration’ was too strong a term, while teachers and textbook authors (and even curriculum developers) would not yet be ready to deal with it. The possibility of ‘combining’ subjects, especially in lower secondary education, were explored, such as in the case of creating new subjects: ‘Sciences’ (physics, chemistry, biology) and ‘Social studies’ (history, geography and civic education). While ‘combined subjects’ could provide better grounds for integrative and holistic learning (and less of a burden for the students) and could also represent an attractive solution from an economic point of view (fewer textbooks to be printed and better usage of teachers), many participants expressed their concerns in regard to implementation. Afghan teachers are usually trained to teach only one subject and most teachers (even in secondary education) have only a secondary degree. Many participants thought that, despite potential pedagogical gains for students, ‘the combination of subjects’ would represent an overwhelming challenge to teachers. Nevertheless, the Ministry of Education encouraged the participants to consider ‘the combination of subjects’ when developing the new framework, taking into account the

În noiembrie-decembrie 2006, 40 de specialiști în educație din Afganistan au fost transportați la Amman (Iordania), unde împreună cu cei 21 de experți internaționali printre care și Dakmara Georgescu, au finalizat toate curriculum pentru clasele VII-XII din Afganistan. Într-o lună. Totul, modern, integrativ, combinând științele cu educația antreprenorială, *cross-cutting*, *multi-layered* și *problem-solving*. De fapt, toți cei care au asistat la acest proces și la rezultatele lui au recunoscut că se află, ne informează doamna Dakmara Georgescu, în fața unui „miracol”²⁹.

Pentru Dakmara Georgescu, autoritățile din Afganistan sunt un exemplu demn de urmat pentru că au refuzat să se ocupe doar de repunerea în funcțiune a sistemului de educație afgan, alegând să opereze, în paralel cu reconstrucția lui, și o uriașă reformă. Doamna Georgescu crede că e mai bine așa decât cu reforme treptate³⁰. În mod curios, tot astfel au scris și au operat și

reforms TET would equally undergo in Afghanistan” (Georgescu, “Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, p. 440-441). În România nu s-a pus accentul pe economiile rezultate în urma integrării disciplinelor, s-a vorbit doar de faptul că transdisciplinaritatea este o cerință a pregătirii elevilor pentru piața globală a muncii. S-a ascuns acest argument, al economiei bugetare. Și e normal să se ascundă, de vreme ce tipic pentru reforma structurală și sistemică a învățământului este să se ceară bugete din ce în ce mai mari pentru „educație” cheltuite din ce în ce mai puțin pentru manuale, materiale didactice și profesori de calitate, ci pe echipamente electronice, softuri și baze de date. Profesorilor li se ascunde faptul că această comasare transdisciplinară presupune intrarea lor în șomaj și deturnarea bugetelor de la carte spre digitalizare reprezintă începutul sfârșitului meseriei lor.

²⁹ “The development of draft syllabuses for seven secondary learning areas and subjects in only one month, based on common templates reflecting a shared understanding of their “curriculum construction”, was perceived by both insiders and outsiders of the process as a miracle” (Georgescu, “Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, p. 443). Banca Mondială, care a operat reforma structurală și sistemică a școlii românești prin intermediul agenților ei în teritoriu, lucrând pentru ISE, Fundația Soros și MEC precum Dakmara Georgescu, Alexandru Crișan și alții, a apreciat în 2003 că reforma școlii din România a fost un succes ieșit din comun pentru că a operat un ciclu de reforme care de obicei durează 15 ani în doar șapte. Vezi Mircea Platon, *Deșcolarizarea României*, p. 345. Cine ar fi crezut că acești tehnocrați globali sunt atât de des atât de sensibili la natura miraculoasă a proceselor pe care le pun în mișcare.

³⁰ “Perhaps the most striking feature of the Afghanistan curriculum process lies in the determination of educational authorities to go ahead in parallel with both: (a) emergency actions¹⁰ to re-establish the functioning of the education system; and (b) a large-scale educational reform, the implications of which none of its actors may have even fully grasped from its very inception. Afghanistan clearly demonstrates that one can embark on large-scale educational reforms, even in conflict-affected and poor societies. Personally, I think that this would in any case be preferable to opting for circumstantial, piecemeal reforms, regardless of how tempting the latter might appear

reformatorii sistemului românesc de învățământ, care, deși nu era la pământ ca cel afgan, a fost considerat inapt de reabilitare ca atare și a trecut direct la faza de reformă structurală și sistemică în 1990, deși el nu se afla deloc într-o criză de felul magnitudinea crizelor care se cer folosite³¹. Orice criză e oportunitate pentru a schimba din temelii întregii societăți și națiuni: „Crizele pot oferi o oportunitate pentru autoritățile naționale, comunități și entitățile internaționale interesate de a lucra împreună pentru transformarea socială”³².

Istoricii acestor procese de reformă au observat că aceste reforme – din Africa de Sud până în Afganistan, Pakistan, Egipt, și România aș adăuga eu, ducând șirul țărilor țintă mai departe – nu au legătură cu realitatea din clase, cu realitatea procesului de învățământ, ci cu imperative politice și că, de aceea, nici nu reușesc, pentru că nu îi implică pe profesori în formularea politicilor educaționale, ci doar le atribuie rolul de agenți ai schimbării, de oameni care aplică ordine venite de sus. Tocmai de aceea, în Afganistan nici măcar nu li s-a pus profesorilor la dispoziție noul cadru curricular, ci li s-a dat doar o versiune scurtă, bună ca ordin de pus în practică, nu pentru consultări și comentarii. Profesorii nu sunt cooptați ca membri ai echipei care concepe documentul, ci doar ca agenți ai schimbării în teritoriu, ca instrumente care trebuie să îl aplice³³. Nici reforma administrativă nu se face mai transparent, operatorii

in the short term” (Georgescu, “Primary and secondary curriculum development in Afghanistan”, p. 445). E curios că toți acești avocați ai „societății deschise” a lui George Soros par a fi uitat îndemnul lui Karl Popper, progenitorul lor ideologic, la „piecemeal social engineering”, pe care îl opunea totalitarului, fascistului și pericolosului „blueprint” utopic impus cu sila de sus în jos.

³¹ “According to Margaret Sinclair, ‘for UNESCO, an educational emergency is a crisis situation created by conflicts or disasters which have destabilized, disorganized or destroyed the education system, and which require an integrated process of crisis and post-crisis support. [...] This matches the Dakar approach. UNICEF has used the term ‘emergency’ in an even broader sense to include natural disasters, such as floods and earthquakes, and human-made crisis such as civil strife and war, as well as ‘silent emergencies’, such as HIV/AIDS, extreme poverty and children living on the streets’ (Sinclair, *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning (IIEP), 2002, pp. 22–23)”.

³² “Crises can offer an opportunity for national authorities, communities and international stakeholders to work together for social transformation” (*Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery* (INEE Coordinator for Minimum Standards and Network Tools c/o UNICEF - Education Section, New York, [2004] 2012), p. 3.

³³ “However, the adopted models failed in South Africa. Jansen gives ten reasons why the reforms were destined to fail. Some of his criticisms also resonate with the situation in the CF project in Afghanistan. For instance, on the failure of the OBE project, Jansen argues that the policy was being driven in the first instance by political imperatives which have little to do with the realities of classroom life. He further argues that the policy will succeed only if South Africa’s schools have sufficient cadres

reformei acordând mai multă greutate dorințelor finanțatorilor decât nevoilor elevilor, profesorilor și administratorilor autohtoni. Reformele administrative menite să facă din Afganistan o societate cu un sistem de educație potrivit unei societăți deschise s-au pus la cale în spatele ușilor închise³⁴.

of teachers and a critical mass of highly qualified professionals, something that does not exist yet in South Africa. He also argues that the introduction of OBE was not really a curriculum change process because instead of involving teachers in the process the project was imposed on them. Teachers, the majority of whom did not receive official support, were defined as implementers of OBE. He concludes that hurried discussions without intensive debates on such important educational content mean that the existing traditional method will continue to dominate teachers' attitudes and the education system. He views the OBE as an act of political symbolism, instead of educational reform, in which the primary preoccupation of the state is with its own legitimacy, particularly in terms of its Ministry of Education being seen doing something towards school transformation. A similar situation prevailed when the new CF began to take shape in the Ministry of Education in Afghanistan. Politicians, particularly Ministers of Education, in Afghanistan are keen to see fast progress, something that could enable them to boost their position rather than the state of education in the country. Like in the case of South Africa, curriculum developers in Afghanistan defined teachers as implementers of the new CF. While a wider national consultation with teachers was ignored, teachers were provided with a short version of the new CF in the form of a booklet or pamphlet instead. A report from one of the curriculum development meetings states that: 'The aim of the workshop was to analyse best solutions for developing a short version of the new curriculum framework, which should take the shape of a brochure or pamphlet, and should be widely distributed all over the country. While teachers might be reluctant to read a large document such as the new Curriculum Framework, a short, concise version of the framework could be helpful for explaining the main directions for change in the present curriculum developed by the new education authorities after the fall of the Taliban regime in Afghanistan'. The report raises serious concerns over the suitability of the CF for the present needs of the education system and society as a whole. The teachers' right to be fully informed and consulted about the new CF was ignored by a simple, taken-for-granted idea that they might not read it. It suggests that curriculum developers viewed teachers merely as implementers of the CF rather than giving them the chance to voice their concerns and make contributions to it" (Baiza, *Education in Afghanistan*, p. 203).

³⁴ "The administrative reform process has also been criticized for being conducted behind closed doors and not involving the primary stakeholders in the reform process. A former Deputy Minister of Education was particularly vocal on this issue, stating that: 'The reforms are formulated behind the curtain, without consultations with the Ministry of Education. The independent reform commission [Independent Commission for Administrative Reform and Civil Services] tries to give more space to donors' values rather than the needs and demands of the Ministry of Education. For example, they planned to merge and eliminate a number of departments in the Ministry of Education, but they did not discuss their plan with the Deputy

Oamenii politici și profesorii afgani au fost nemulțumiți de faptul că experții din Ministerul Educației însărcinați cu procesul alcătuirii de programe/manuale au cerut opinia profesorilor abia după ce programele și manualele fuseseră tipărite, nu pe durata conceperii lor³⁵.

Istoricii programelor de asistență educațională în Afganistan au notat că ideile experților internaționali referitoare la manuale, pedagogie și curriculum au ținut prea puțin cont de realitatea de la fața locului și au constituit mai degrabă diversivni plăcute și bine plătite pentru experți, decât un ajutor concret și potrivit contextului. Experții internaționali s-au concentrat mai degrabă pe „sporirea oportunităților decât pe îmbunătățirea programelor deja existente”: „Cei mai mulți educatori și membri ai personalului agențiilor internaționale au simțit că poți să ajungi la o educație de «calitate» antrenând pur și simplu profesorii să-și îmbunătățească performanța. Străinii care conduceau atelierele de perfecționare a profesorilor au venit cu idei care nu aveau nimic cu contextul afgan – idei despre ambient plăcut în clasă și abordări pedagogice centrate pe elev și pe lucrul cu mâinile care erau radical diferite de practica obișnuită a profesorilor. Acești experți rareori se uitau să vadă dacă aceste abordări «creative» funcționau cu adevărat la clasă”³⁶.

Afganii au avut rol decorativ la alcătuirea curriculei și manualelor din țara lor. La o conferință organizată la Islamabad în noiembrie 2001, cei 50 de afgani care au participat au fost copleșiți de 250 de experți străini care și-au

Minister of Education. They develop their plans without taking into consideration the Ministry's needs, the teaching and administrative system, and they make their decisions without conducting academic debates with the personnel of the Ministry of Education” (Baiza, *Education in Afghanistan*, p. 207).

³⁵ ‘Khalil Ahmad Shahed Zada, a member of parliament from the western Herat province and a member of the parliamentary cultural commission, blamed the shoddy production on the «nonchalance of the authorities’. ‘If the mistakes happened during the printing it was because of lack of supervision,’ he said, adding that Afghan schoolchildren should have got the best of books because «we (paid) the money to have the best». «Even the books that are available in the bazaar have so many mistakes». He joined others in lamenting the fact that neither the parliamentary commission nor local schoolteachers were consulted about the design, content or production of the new textbooks and curriculum. The head of literature in one of Kabul's most famous schools said the ministry of education only sought teachers' views on the quality of the books after they had already been printed. ‘They (the Education Ministry) should have invited experienced teachers to contribute before the curriculum was finalised,’ he said. ‘What is the use of giving our views when everything is done?’” (Fakhri, “Students Stuck with Shoddy Textbooks”).

³⁶ Rugh, *International Development in Practice*, p. 129.

împărțit peste capul afganilor sferele de influență în privința reformării sistemului de educație din Afganistan³⁷.

Atelierele organizate de UNESCO și alte agenții și instituții internaționale pentru a croi arhitectura curriculară a Afganistanului au fost niște farse educaționale puse în scenă fără prezența cadrelor didactice din țara țintă (ca și în România). Iată, de exemplu, cum a perceput un expert afgan „atelierul” prezidat de dna Georgescu. Acolo unde reprezentanta societății deschise raportează doar lumină, Yahia Baiza vede impunerea unor modele străine fără consultarea și asentimentul profesorilor afgani: „În 2002, UNESCO a inițiat proiectul de reformă curriculară și de concepere de manuale completat în 2010. Un an mai târziu, în iulie 2003, 120 de reprezentanți ai diferite organizații naționale și internaționale și câțiva profesori din Kabul au participat la un atelier unde s-au conceput noile cadre curriculare pentru educația din Afganistan. E demn de semnalat că participarea câtorva profesori din Kabul nu putea reprezenta punctele de vedere și nevoile profesorilor din întreaga țară, mai ales ale celor care predau în provincie și în zone rurale îndepărtate. Participanții la acest atelier au adoptat un document programatic, semnalând astfel că dezvoltarea noului cadru curricular e un proces centralizat. Însăși fundația noului cadru curricular nu a acordat suficient spațiu vocii și nevoilor profesorilor în ceea ce privește activitatea lor din clase și viața școlară. Conceperea noului cadru curricular ridică unele semne de întrebare precum «cine hotărăște și identifică nevoile școlii» și «ale cui nevoie sunt integrate în noul cadru curricular?». Documentul programatic al atelierului organizat pe 10-15 decembrie 2002 arată că de alcătuirea noului cadru curricular s-au ocupat 120 de reprezentanți și specialiști în educație de la agenții guvernamentale și internaționale și câțiva profesori din Kabul. Documentul nu ne precizează nici măcar câți profesori de la ce școli din Kabul au fost invitați și de ce alți profesori de la alte școli din Kabul sau din provincie și alte autorități educaționale districtuale nu au fost invitați la procesul de consultare. Dar ce reiese cu claritate din acest document este că o consultare națională cu profesori, elevi și reprezentanți ai comunităților locale care ar fi putut să își exprime doleanțele și interesele nu a avut loc. Alcătuirea noului cadru curricular s-a făcut ignorând nevoile locale legate de educație, nevoile profesorilor și elevilor legate de orele de clasă și de viața școlară și interesul

³⁷ “Despite UNICEF calls to include more Afghans, the roughly 50 Afghans invited were inundated by the more than 250 foreign experts who showed up at the conference. Despite its warm welcome, the „Framework” was set aside, and the conferences became procedural forums to determine which donors would take leadership roles and how the development agenda would be shaped to ensure visible evidence of international donor support” (Rugh, *International Development in Practice*, p. 197).

mai larg al publicului legat de ce anume îi va învăța pe copiii lor noul curriculum”³⁸.

La cele 49 de Institute Pedagogice înființate până în 2016 în cele 36 de provincii ale Afganistanului, donatorii internaționali au avut grijă ca, în ciuda împotrivirii studenților, aceștia să fie educați conform unor noi metode pedagogice, interdisciplinare, bazate pe echitate de gen și pe principiile școlii active, interdisciplinare³⁹. Dacă profesorii de modă veche puneau accentul pe

³⁸ “In 2002, UNESCO led the curriculum reform and textbook development project in Afghanistan completed in 2010. A year later, in July 2003, 120 representatives of various national and international organizations and a few school teachers from Kabul attended a workshop to develop a new CF for education in Afghanistan. It is worth noting that the attendance of a few school teachers from Kabul could not represent the views and needs of teachers across the country, particularly those teaching in provinces and in remote rural areas. The meeting approved a manifesto, thereby indicating that the development of the new CF was a centralized process. The very foundation of the new curriculum framework did not give sufficient space to teachers’ voices and needs in relation to classrooms and school life. The development of the new CF raises questions about ‘who decides and identifies the needs?’ and ‘whose needs are integrated into the new CF?’. The manifesto of a workshop, which was organized on 10–15 December 2002, indicates that the development of the new CF was discussed only with 120 representatives and educationists from national and international agencies and some school teachers from Kabul. The manifesto does not provide specific information on how many teachers from which Kabul schools were invited and why school teachers from other Kabul schools and provincial and district education authorities were not invited to attend the consultation process. However, what is clear from the manifesto is that a nation-wide consultation with teachers, students and representatives of local communities who could voice their concerns and interests did not take place. The development of CF ignored local needs in relation to education, the teachers’ and students’ needs in relation to classrooms and school life and the wider public interest in relation to what the new curriculum will ultimately teach their children” (Yahia Baiza, *Education in Afghanistan. Developments, Influences and Legacies since 1901* [London/New York: Routledge, 2013], p. 202).

³⁹ In 2002 a Comprehensive Needs Assessment of the education sector was conducted together with the Afghan Interim Administration by a team of professionals from the World Bank, UNICEF, UNESCO, and the Asian Development Bank. One of the key recommendations of this report was to support teacher professional development as well as to introduce a modern teaching curriculum. More recently, in 2004 (a/b) the Ministry of Education released several education policy documents outlining their priorities. All these documents noted that teacher training is a key component of all education programs for the Afghan government, and they highlighted the importance and needs within the teacher training sector. However, until the beginning of 2004, activities and programs remained relatively autonomous of each other. The Afghanistan Teacher Education Program, supported in part by a private sector company, was the first concerted effort on behalf of all donors in the teacher training

materie, pe stăpânirea competentă a conținutului obiectului de studiu pe care îl predau, noua pedagogie impusă de autorități le-a cerut să devină experți în predare, nu în materia lor. În raportul din 2014 către Banca Mondială, TED (Teacher Education Directorate) afirma: „Curricula la Colegiile Pedagogice s-a schimbat dramatic în ultimii doi ani pentru că au fost introduse concepte pedagogice noi cu ajutorul unor cursuri noi precum Practica Pedagogică, Cercetările-Acțiune (Action Research), Evaluarea Portofoliului și chestiuni transversale/transsectoriale în cursuri despre Echitatea de Gen și studii de Pace și Soluționare de Conflicte”⁴⁰.

sector to develop a coordinated and integrated response to assist the Ministry of Education in achieving its goals for teacher development. A number of collaborating agencies, e.g., Academic Council on Education, the Ministry of Higher Education, UNICEF, USAID, World Bank, all provided financial and technical support” (Tim Goddard, Mohammad A. Bakhshi, Jim Frideres, "The Long Journey for Afghan Teacher Training Colleges: Accreditation and Quality Assurance," *Comparative and International Education/ Éducation Comparée et Internationale*, 47:1 (2018), Article 6, p. 4).

⁴⁰ “Addressing the issue of increasing the number and availability of qualified female teachers, several new initiatives were introduced through donor funding. One was the TTC Girls’ Scholarship Program, another was institutional Gender Grants; another, marginally related, was the provision of incentives to instructors to teach in remote areas where the TTCs were unable to find qualified instructors, especially female, for many parts of their curricula. The international advisors to TED and the MoE worked hard to introduce a new philosophy with new methods of teaching, seeing the Teacher Training Colleges as the most fertile ground for achieving this goal. The obstacles to their success, however, were not merely long held and trusted traditions, but were also subtle differences in what should be the focus of the TTCs – pedagogy or disciplinary (subject matter) content. This discussion was deeply complicated by the ways in which the nation’s schools were organized with subject centered teaching from grade 4 forward. This meant that a school schedule was broken into separate subjects, taught by subject specialists each day. This national plan required teachers to have a subject specialty (a major field) in order to be qualified to teach. In creating the TTC standard curriculum, the largest proportion of a student’s course work must be in a subject field, and minimal attention was given to interdisciplinary connections across or within fields. Attention to pedagogy was also limited to a few courses taught with little or no relationship to one another, and barely associated with the realities of a school classroom. The TTC instructors wanted to teach in the manner of university professors, and they also needed to rely on what they knew from their university experiences. They were not educated to be educators of teachers. The cultures of the TTCs were not really tuned to teaching, but were focused on traditional ways of learning in higher education. TTC faculty in the pedagogy curriculum had low status and minimal power in the view of other faculties and of students. Efforts by the TED leadership, and that of other NGO stakeholders, to break through the barriers to tradition were difficult to implement and coordinate. Nevertheless, changes in TTC curriculum and culture were steadily promoted and implanted. In the 2014 report to the World Bank, TED stated: The curricula at the TTCs

4. Prin cenușa finanțărilor: manualele

Sub supravegherea educaților globali s-au alcătuit noile cadre curriculare, active, creative, noile programe, active, creative, și noile manuale, active, creative, tipărite apoi și trimise către școli. La un deceniu de la întâlnirea seminală din Teheran (octombrie-noiembrie 2002), afganii aveau manuale noi.

Pe 11 decembrie 2012, agențiile de presă anunțau că „elevii din Afganistan sunt condamnați să folosească manuale de proastă calitate”. O investiție de peste 91 000 0000 dolari în manuale le adusesse elevilor afgani manuale pline de greșeli factuale și de tipar, manuale de fizică unde unitățile de măsură precum newtonul erau definite greșit, manuale în care, în clasele a X-a, a XI-a și a XII-a, microscopul era inventat la date diferite, manuale cu 15 greșeli în primele 15 pagini, manuale compilate, puse cap la cap în mod illogic, fără nicio noimă pedagogică, de experți care fuseseră burdușiți cu burse de specializare în străinătate⁴¹. Mai mult decât atât, unii experți internaționali au

has dramatically changed in these past couple of years as new concepts of pedagogy have been introduced through courses such as a newly structured Student Teaching practicum, Action Research, a Portfolio Assessment requirement, and cross-cutting issues in course introduced for Gender Equity, as well as Peace and Conflict Resolution” (Wardak, “Crisis and Reconstruction in Teacher Education in Afghanistan 2002 – 2016”, în Bittlingmayer *et al.* (ed.), *Education and Development in Afghanistan*, pp. 153-154).

⁴¹ “New textbooks, printed as part of an ambitious multi-million dollar exercise to reform the curriculum in Afghan public schools, have been found to contain glaring mistakes, adding yet another burden on a cash- and resource-strapped sector of this war-torn country. The ministry of education forked out 91million dollars for the printing of new textbooks as part of a planned massive overhaul of the public education system in Afghanistan. The authors were paid handsomely to ensure the books were of the highest quality. Instead, teachers and students have been saddled with barely legible study guides and are struggling to make sense of textbooks that are riddled with both typographic and factual errors. Civil society and some parliament members have placed the blame on «nonchalance and corruption in the ministry of education’. Unrepentant, the latter has assured the public the mistakes will be rectified. Farooq Nekbin, a teacher in Habibia High School in the capital, Kabul, said there are ‘many scientific and factual mistakes’ in the new textbooks. For instance, he pointed out that the invention of the microscope has been dated differently in the textbooks for 10th, 11th and 12th-grade students. A teacher of mathematics at the same school, who did not want to be identified, said, ‘The figure for the newton, the SI unit of force – shown on page 40 of the class 11 textbook – is completely wrong’. NaderaSaeedi, head of the mathematics department at Rukhshana High School in Kabul, was of the opinion that the authors recruited to draft the new texts simply plagiarised the content, despite having been sponsored by the Education Ministry to travel to Iran, Turkey and Jordan to study textbook writing. ‘The text of the books has been copied from other countries’ books,’ she said. ‘They are very difficult (to understand); nobody can solve

intervenit brutal, amatoristic și arogant în conținutul manualelor și în structura lor didactică, așa cum s-a întâmplat când o membră a unui ONG internațional s-a apucat să editeze manualele de matematică după propriile ei criterii: „Autorii au fost șocați văzând că manualele lor fuseseră schimbate atât de tare încât deveniseră aproape de nerecunoscut. Nu numai că o membră a unui ONG străin schimbăse formatul și secvența obiectivelor pe care afganii le pregătiseră cu grijă, dar ea înlocuise multe probleme cu altele, compuse de ea și calculate greșit”. Într-un final, după ce afganii au protestat, s-au descoperit primele versiuni ale manualelor, cele întocmite de afgani, și s-a revenit la ele⁴².

Afganii au observat că specialiștii externi veniți să croiască programele și manualele au costat statul afgan sume enorme de bani, iar rezultatele au fost complet nesatisfăcătoare: „Proiectul de reforma curriculară în școlile afgane a demarat în 2002 și a absorbit de atunci milioane de dolari, inclusiv o zecime din

the exercises.’ One of the physics teachers at Rukhshana high school said she found 15 mistakes in the first 15 pages of the new physics textbook for 11th-grade students. Even the illustrations contained errors, she said. Furthermore, the books have been organised illogically, with no concept of the education levels in Afghanistan. Teachers are now struggling to make sense of the new curriculum. This oversight could have particularly destructive consequences in Afghanistan, where the literacy rate was a miserable 30 percent in 2010 [...] Though Education Ministry officials have not denied the problem outright, they have offered a different explanation for the mistakes. According to Abdul Zaher Gulistani, director-general of curriculum development and compiling of textbooks, ‘We accept the existence of the mistakes but these mistakes cannot be used to question the content of the textbooks’. His deputy director, Asadullah Muhaqiq, said the mistakes would be rectified in the next edition of the textbooks. Sediq Patman, deputy minister for academic affairs at the Education Ministry, insisted there would have been no mistakes if the authors had approved the proofs. But this was not possible since ‘the books were not printed in our printing houses but outside the country’” (Kreshma Fakhri, “Students Stuck with Shoddy Textbooks in Afghanistan”, Inter Press Service/IPS, 11 decembrie 2012, www.ipsnews.net/2012/12/students-stuck-with-shoddy-textbooks-in-afghanistan/)

⁴² “During the spring and summer of 2001, a staff member of an INGO had been editing the math books into a consistent format. However when the edits were complete, the Afghan authors felt the math books had been changed to such an extent that they were almost unrecognizable. Not only had a foreign staff member changed the format and the sequence of objectives the Afghans had carefully prepared, but she had substituted math problems of her own with answers she computed incorrectly! This was a huge disappointment for the UNICEF organizers who had worked out a careful process to put Afghans in charge of the content. And indeed for the Afghans it was reminiscent of the foreign community’s lack of confidence in their abilities. A crisis was only averted when early drafts of the books were found and the Afghans restored the books to their original form. This incident with the textbooks occurred just as the new Afghan Government was taking over in Kabul following the US invasion” (Rugh, *International Development in Practice*, p. 149).

bugetul UNICEF pentru Afganistan în ultimii trei ani, conform lui Aziz Froutan, purtătorul de cuvânt al UNICEF. Oficialii din Ministerul Educației și din Directoratul pentru Alcătuirea Curriculumului Educațional au declarat că costurile au crescut neîncetat din cauză de întârzieri, angajări de specialiști externi și prețuri de producție exorbitante. Oficiali ai Ministerului au afirmat că, de la începutul proiectului și până acum, aproximativ 400 de persoane au lucrat la alcătuirea curriculei. Conform lui Gulistani, jumătate din ei au fost consultanți externi, mai ales afgani locuind în străinătate, ale căror salarii au fost plătite cu asistență de la Banca Mondială. «Fiecare consultant a lucrat cu noi un an, apoi a plecat. Doar 40 mai lucrează cu noi», a spus el. Deloc neașteptat, au existat dispute aprinse referitoare la disparitățile dintre salariile experților externi și ale celor locali. Chiar și Gul Ahmad Saghari, principalul autor al proiectului legat de manual, are nemulțumiri. El a declarat că afganii stabiliți în străinătate «au lucrat cu noi pe salarii exorbitante... noi am muncit pe salarii mici, stând treji nopțile pentru a îmbunătăți manualele». Între timp, departe de ciondănelile politice, elevii din Afganistan se descurcă cum pot cu manuale pline de greșeli⁴³.

ONG-ul Canadian Women for Women in Afghanistan a deplâns faptul că, de la manualele intens politizate și care foloseau matematica pentru a predica violența în anii '80, s-a ajuns după 2001 la manuale de istorie care ocolesc 40 de ani de istorie afgană, pline de erori de conținut și tipografice, cu materialul pus alandala, structurat ilogic, împiedicând de fapt învățarea⁴⁴. Pe 18

⁴³ “The project for curriculum reform in Afghan schools began in 2002 and has since absorbed millions of dollars, including a tenth of UNICEF’s total budget for Afghanistan in the last three years, according to Aziz Froutan, a UNICEF spokesperson. Officials in the Education Ministry and the Educational Curriculum Development Directorate said the costs kept mounting due to delays, the hiring of external specialists, and exorbitant production expenses. Ministry officials said roughly 400 people have worked on curriculum development since the project’s inception. According to Gulistani, half of them were external advisors, mainly Afghans based abroad, whose wages were paid with assistance from the World Bank. ‘Each advisor worked with us for one year, and left. Only 40 of them are still working with us,’ he said. Not unexpectedly there has been considerable dispute over the disparity of salaries between external experts and locals. Even Gul Ahmad Saghari, head author of the textbook project has complaints. He told Killid the Afghans based abroad ‘worked with us for exorbitant salaries ... we worked for small salaries, sitting up all night to improve the books’. And meanwhile, far away from the political wrangling, Afghan school children are muddling along as best they can with flawed textbooks.” Fakhri, “Students Stuck with Shoddy Textbooks”.

⁴⁴ “Despite huge investments in reprinting millions of textbooks in recent years, significant problems in new textbooks have been cited in the final printed versions. Factual and typographic errors and illogical organization and formatting have been common complaints among teachers using the new books. Additionally, textbook content is found to be inappropriate for the target education level, making the

august 2012, BBC News anunța că guvernul afgan rescrie istoria afgană ștergând din noile manuale patru decenii de război civil, loviturile de stat, victimele poliției secrete, confruntările dintre facțiunile mujahedine și munții de victime care au dus la ascensiunea talibanilor, faptele talibanilor și, în cele din urmă, chiar și orice mențiune a ocupării țării de către forțele SUA și NATO. După cum comenta un jurnalist afgan: „E ca și cum cineva ar vrea să acopere soarele cu două degete”. Afganii au acuzat această epurare a cărților de istorie, susținând că cea mai bună educație pentru pace este să înveți din greșelile trecutului ca să nu le repeți și acuzând forțele de ocupație pentru epurarea manualelor. Oficialii afgani au negat această interferență, dar oficialii armatei SUA au confirmat că „consultanții lor culturali” au periat manualele de orice conținut care ar fi putut să „incite la violență și discriminare religioasă”. Din păcate pentru afgani, întreaga lor istorie recentă a fost considerată de natură a incita la aceste fapte reprobabile, astfel încât s-a preferat amnezia programatică. Elevii afgani au rămas să învețe despre istoria țării lor de la părinți, bunici și profesori, nu din noile manuale⁴⁵.

interpretation and implementation of content a massive challenge for teachers” (Canadian Women for Women in Afghanistan, “A Snapshot: Afghanistan’s Textbook Crisis”, 2014, p. 2, <https://www.cw4wafghan.ca/sites/default/files/attachments/pages/cw4wafghan-textbooks-factsheet-2014.pdf>)

⁴⁵ “The education ministry has endorsed a new history curriculum for school students that deletes nearly four decades of the country’s war-torn past. The government says textbooks based on the new curriculum will help bring unity in a country traditionally polarised along ethnic and political lines. But critics accuse ministers of trying to appease the Taliban and other powerful groups by erasing history that portrays them in a bad light. They say the government is trying to win over the Taliban before Nato and US forces leave the country. Afghanistan is entering a hugely uncertain time post-Nato, during which tricky arrangements with the Taliban and other players are expected. The past 40 years in Afghanistan have been some of the most turbulent of any country in the world. But the bloody coups of the 1970s, the 1979 Soviet invasion, the Moscow-backed communist regimes in Kabul and countless human rights excesses committed by secret police have all been erased from the history curriculum, critics say. Nor is there much mention of the bloody civil war between mujahideen factions that tore Kabul apart in the 1990s, leaving an estimated 70,000 people dead. That conflict gave rise to the Taliban - but there is not much mention of them either, or the US-led forces that drove them from power and have stayed for more than a decade. An Afghan journalist, who did not wish to be identified for security reasons, told the BBC he was surprised the civil war and the Taliban regime had been wrapped up in just a few lines. ‘There is no mention of the misery [the war] brought. No mention of Kabul being the killing zone. The books say Mullah Omar was removed in 2001, without saying who Mullah Omar was. There is no mention of the US and Nato presence. It is as if someone is trying to hide the sun with two fingers.’ The education ministry denies suggestions that foreigners had any role in devising the new curriculum, and US military officials say they had no discussions on

The Institute for War and Peace a constatat neajunsurile noilor manuale încă din 2013, când a publicat un material în care scotea în evidență nemulțumirile afganilor cu privire la calitatea noilor materiale didactice în care se investiseră 91 000 000 USD: manuale pline de greșeli, cu materie mult prea avansată, distribuite cu întârziere sau deloc. Profesorii au declarat că vor pleca

content in the books, some of which were paid for with US money. But a spokesman for the US military in Kabul, David Lakin, added: 'Our cultural advisers reviewed the social studies textbooks for inappropriate material, such as inciting violence or religious discrimination.' The BBC visited two schools just outside Kabul where the new books have been introduced. At one -Sarubi High School, 75km (40 miles) from Kabul - I sat in on a class and listened as a teacher asked one of his grade six students to read from his glossy new history textbook. The chapter was on Sardar Mohammad Daud Khan, prime minister from 1953-63 and the country's president 10 years later. The chapter talks about Daud Khan's rise but is silent on the full details of how he overthrew the monarchy of his first cousin, Mohammed Zahir Shah. The following chapters, too, make no mention of the numerous bloody coups that unsettled the country's political landscape, the Moscow-backed regimes including that of President Najibullah, the civil war that began after his resignation or the rise in 1996 of the Taliban and their subsequent fall. 'What happened in Sarubi during the Soviet invasion?' I asked 11-year-old Muslim, who was listening diligently to his classmate. 'The Russians wanted to remove Islam from Afghanistan. A lot of people got killed, villages were bombed. Millions were forced to take refuge in Pakistan,' the boy says. 'How do you know? This information doesn't exist in your history book.' 'My parents and teachers told me,' he says innocently. The teacher, who also requested anonymity, says the new textbooks will deprive knowledge of the past to an entire generation. 'Since internet penetration is low and contact with the outside world is limited, children in Afghanistan are more dependent on textbooks than anywhere else in the world,' he said. 'But now that the government has decided to delete the past 40 turbulent years from history books, millions of children will never know why and how the Afghanistan we live in came to be.' Like Sarubi, the Shomali plains north of Kabul also suffered the excesses of the Soviet Red Army and then the Taliban. The bustling town of Charikar, just off the main road, was until 12 years ago a picture of devastation. Accused of supporting the Northern Alliance, the town bore the brunt of Taliban violence. 'Thousands of trees were cut down, fields and vineyards burnt, houses destroyed and people killed,' Abdul Qodoas, a history teacher at Mirwais High School, said. But the Taliban's 'scorched earth' policy finds no mention in the new history textbooks either. 'For students it is important to study every political regime whether its rule was good or bad,' MrQudoas said. 'One of the primary objectives of studying history is not to repeat past mistakes. If students will not learn about past violence, how will they avoid it in future?' Education Minister Farooq Wardak says the decision to delete part of history from the books is based on the larger interest of the country" (Bilal Sarwari, "Why Afghanistan's past is being 'rewritten'", BBC News, Sarubi and Charikar, 12 august 2012, <https://www.bbc.com/news/world-asia-18579315>).

din învățământ sau că se vor preface doar că predau folosind noile manuale⁴⁶ și au acuzat că manualele sunt concepute în funcție de interesele politice ale momentului și ale ocupanților vestici, nu în funcție de ce și cum ar trebui să învețe copiii afgani la școală⁴⁷.

⁴⁶ “Teachers as well as pupils at schools in eastern Afghanistan are struggling to get to grips with a newly-introduced curriculum. Some of the textbooks are far too advanced, while others are riddled with mistakes, experts claim. Ninety million US dollars has been spent on compiling and publishing the new set of textbooks. They were distributed in Nangarhar province six months ago, though some other parts of Afghanistan will have to wait another three months to get them. Education officials say that if teaching staff cannot handle the courses, that is a reflection on their abilities. But some teachers say the content of the national curriculum is so complicated that they cannot even understand it themselves, let alone pass it on to their students. Rahatullah, who teaches chemistry at the Kabo High School in Nangarhar’s Khugiani district, and says the science presented in the books is university-level material. ‘The new 11th-grade chemistry book contains topics that are taught in first year of chemistry at university. And 12th-grade subjects like algebra, geometry and trigonometry include content that’s taught at university level,’ he said. ‘That indicates that the curriculum content is set at too high a level.... How can 10th, 11th and 12th grade pupils grasp it? How can teachers teach it?’ Rahatullah predicted that teachers would leave in droves, while others might just pretend to teach. ‘If someone says he can teach it, he might do so, but I’m certain that his pupils won’t learn a thing from it,’ he added. Mohammad Seddiq, a pupil at the Abdul Wakil High School, said the curriculum was so challenging as to put him off continuing in education. ‘The teachers say, ‘We don’t know the content, so how can we teach you?’ The old-style textbooks were easy,’ he said. Shamsurrahman Nurani, a teacher at the Separ Elementary School in Chaparhar district, complained that some of the textbooks were cluttered with information that was hard to make sense of. ‘The subjects have too much detail and explanation, so that the pupils can’t understand and get confused,’ he said.” (Hijratullah Ekhtyar, „Afghanistan: New Textbooks Baffle Teachers”, Institute for War and Peace Reporting, 13 februarie 2013 (<https://iwpr.net/global-voices/afghanistan-new-textbooks-baffle-teachers>), p. 1).

⁴⁷ “Education officials in Nangarhar insist an extensive retraining programme is already under way. ‘This curriculum suits the requirement of the times we live in,’ the spokesman for the provincial education department, Mohammad Asef Shinwari, said. ‘The problems stem from the low level of knowledge of our teachers. We have already trained up some skilled science teachers and they are now involved in training high school teachers to use the new curriculum. We plan to [re]train some 5,000 teachers. Thus far we have trained 1,000 and the process is continuing.’ Shinwari said a lot of thought and work had gone into the revamped textbooks, with a special committee that looked at the methods used in countries like India, Pakistan, Iran, Sudan and Malaysia. As a result, he said, Afghanistan’s curriculum was now better than those of some of its neighbours. Mathematics teacher Nadira Sayeda, from the Rokhshana High School, believes that looking at other models is part of the problem. She claims that much of the content has been blindly copied from foreign publications, with errors

Dar autorii de manuale, susținuți de autorități și de experții internaționali, au decis că nu afganii stabilesc ce anume intră în manuale, ci comunitatea internațională. Afganii trebuie doar să facă eforturi pentru a face față acestor standarde stabilite de comunitatea internațională⁴⁸. Birocrații din Ministerul Educației au afirmat că de vină sunt profesorii, slab pregătiți, care nu fac față noilor manuale și „vremurilor în care trăim”. Prin urmare, s-au investit bani și în reciclarea/trainingul profesorilor, pentru a putea face față noilor manuale și metode de predare.

5. Școala-fantomă

Cercetătorii cei mai recentți ai istoriei reformelor școlare din Afganistan începute odată cu ocupația americană au documentat fenomenul extrem de important al „actorilor ascunși care construiesc Școli Fantomă, Profesori Fantomă și Elevi Fantomă”⁴⁹. Miliarde de dolari „investite” în învățământul

introduced along the way. Within the first few pages of the 11th-grade physics text, she identified 15 errors, plus mistakes in the examples used to drive home the points made in each lesson [...] The post-2001 period has seen significant changes for the better, notably in female education. However, problems remain. The latest history textbooks deal with the last three decades by ignoring them – a compromise made, some say, because some warlords-turned-politicians do not want too much light shone on past events. As chemistry teacher Rahatullah put it, ‘Whenever a new government comes to power, it interferes in the education system according to its political tastes.’ ‘This new curriculum may be suited to American, British or some other western states, but not to the children and adolescents of a war-torn country like Afghanistan,’ he added. Asadullah Ghazanfar, a writer who has looked into the way the textbooks were compiled, says the work on Pashto grammar contains inaccurate definitions, in addition to explanations so poorly worded as to be incomprehensible. He found similar problems in books written in Afghanistan’s other main language, Dari. ‘I can say for certain that nothing is right in those books,’ he said. These things matter, Ghazanfar says, because schoolbooks are the most important documents that any country possesses, second only to the constitution” (Ekhtyar, “Afghanistan: New Textbooks Baffle Teachers”, p. 2).

⁴⁸ “Zarin Anzor, a writer and literary expert who wrote the Pashto textbook used for the 12th grade, defended his decision to incorporate challenging material. ‘I consciously selected some general information about Pashto literature and its mystical content, because 12th grade is the door to university level,’ he said, pointing out that future students needed to have a general grounding in Pashto literature. ‘I agree that these subjects may be hard for school pupils – they’re difficult for teachers,’ he added. In the end, though, he said normal international practice was for education officials to decide what the curriculum should be, and then produce or retrain teachers to the required standard” (Ekhtyar, “Afghanistan: New Textbooks Baffle Teachers”, p. 3).

⁴⁹ Bittlingmayer, Grundmeier, Kössler, Sahrai, Sahrai, „Introduction”, în Bittlingmayer et al.(ed.), *Education and Development in Afghanistan Challenges and Prospects* (Bielefeld: transcript Verlag, 2019), p. 16.

afgan s-au scurs, prin rețele nevăzute, care combinau localnicii cu agenții internaționali ai modernizării (consultanți, experți străini, dezvoltatori străini), în direcții necunoscute. Cu ajutorul acestor miliarde s-au ridicat imperii de școli fantomă cu profesori fantomă cu elevi fantomă: „Mai ales în timpul celui de-al doilea mandat prezidențial al lui Karzai, din 2009 în 2014, corupția a devenit generalizată în sistemul educațional. Doar USAID, cel mai mare donator, a cheltuit 883 milioane dolari din 2001 până în decembrie 2016, plus alte milioane pentru salariile profesorilor. Conform statisticilor UNESCO, sistemul de educație din Afganistan s-a extins la 14 600 de școli generale publice până în 2013 – 41% (6056) din ele școli primare, 27% (3918) școli gimnaziale care au și clase primare și 32% (4625) licee care au toate cele trei niveluri. În mai 2016, Ministerul Educației a raportat că rețeaua de școli crescuse la 15 249 școli generale cu 184 024 profesori și aproape 8,7 milioane de elevi înscriși. The Independent Joint Anti-Corruption Monitoring and Evaluation Committee (MEC), o comisie compusă din afgani și din reprezentanți ai altor guverne și organizații internaționale, a scos la iveală în 2015 că în principalul program educațional al guvernului – programul EQUIP, supervizat de Banca Mondială, care atrăgea fonduri în valoare de 750 de milioane de dolari la acel moment – «30-40 % din fondurile programului» erau risipite, școlile fiind «deseori prost construite» și elevii «inadecvat educați». Unul dintre cele mai des folosite moduri de sifona bani din educație sunt așa-zisele «școli fantomă» și «profesori fantomă» – școli și profesori care nu există dar sunt pe statele de plată ale ministerului și primesc bugete și salarii. Acești bani intră în buzunarele autorităților locale și provinciale corupte care – în conformitate cu modul în care funcționează sistemul paralel al guvernului afgan, cu instituțiile lui oficiale și cu rețelele lui neoficiale dar mai puternice – de multe ori îi împart cu proteguitorii lor de la nivel național. Deși e dificil de dovedit, practica este cunoscută de mai toți donatorii, inclusiv de la alte ministere – există și polițiști, soldați și chiar vaccinatori fantomă. Această practică este stimulată de deteriorarea siguranței interne care face dificilă atât pentru guvern cât și pentru donatori verificarea modului de operare a instituțiilor educaționale și nu numai. La începutul lui iunie 2013, cercetările întreprinse de Afghanistan Analysts Network (AAN) au arătat că doar cinci profesori și 20 de elevi existau într-o școală nu departe de capitala de provincie Ghor, în vestul țării, acolo unde ar fi trebuit să se afle 13 profesori și 767 de elevi – 494 de băieți și 273 de fete”⁵⁰.

⁵⁰ “Particularly during Karzai’s second presidential term, from 2009 to 2014, corruption became endemic in the education system. USAID alone, as the biggest donor, spent 883 million US dollars from 2001 until December 2016 with additional millions going into teachers’ salaries. According to UNESCO, the Afghan education system had expanded to 14.600 government-run general education schools by 2013 – 41 per cent of them (6056) primary schools only, 27 per cent (3918) lower secondary

Agențiile guvernamentale străine știau de aceste cifre umflate, dar le conveneau și lor pentru că dădeau bine în rapoartele lor oficiale bazate pe cifrele raportate de oficialii afgani. Succesul operațiunii era deplin: „Raportul anual al Ministerului Educației pe anul 2014 menționează un număr total de 203 148 de profesori, din care 31% femei. Raportul Ministerului Educației *Educație pentru Toți*/Education for All (EFA) publicat în 2015 – dar cu cele mai «noi» date tocmai din 2013 – menționează două numere total diferite în privința efectivelor profesionale ale țării: 187 000 în prefața ministrului și 131 000 în text. O anchetă ordonată în 2015 de președintele Așraf Ghani în Ministerul Educației ca urmare a unor acuzații de corupție a scos la iveală, conform unor rapoarte care au ajuns pe mâna presei, «sute de școli fantomă [...], mii de profesori fantomă pe state de plată, seminarii de «training» fantomă și discrepanțe între «numărul de elevi raportat și numărul de elevi prezenți în clase». Nici țările donatoare nu erau extrem de interesate în scrutarea mai insistentă a numerelor evident umflate raportate de oficialii afgani. Din contra, aceste numere din ce în ce mai mari și-au găsit locul cu regularitate în rapoarte guvernamentale și discursurile politicianilor. Când Ministrul Educației Assadullah Hanif Balkhi a acuzat predecesorii săi din guvernul Karzai că au «inventat» numărul de 11 milioane de copii care merg la școală în decembrie 2016, lucrul a atras oarecum atenția. Balkhi a spus că, în

schools including all primary grades and 32 per cent (4625) upper secondary schools containing all three levels. In May 2016, the MoE reported this had further grown to 15.249 general education schools with 184.024 teachers and almost 8.7 million students enrolled. The Independent Joint Anti-Corruption Monitoring and Evaluation Committee (MEC), a joint Afghan-international body, however, found in 2015 that in the government’s main education programme – the World Bank supervised EQUIP programme, which was worth 750 million US dollars at that time – “30-40 per cent of program funds” were misused, schools “often poorly constructed” and students “inadequately educated”. One of the most common ways to skim off education money are the so-called ‘ghost schools’ and ‘ghost teachers’ – schools and teachers that do not exist but are on the ministry’s payroll and receive budgets and salaries. This money is pocketed by corrupt provincial and local officials who – according to how the Afghan government’s parallel systems works, with its official institutions and unofficial, but more powerful networks – often share it with their political protectors on the national level. Although this is difficult to prove, the practice is widely known to donors, also from other ministries – there are also ‘ghost’ policemen, soldiers and even vaccinators. This practice is exacerbated by the deteriorating security situation that made checking the proper operation not only of educational institutions more difficult for both the government and donors. In early June 2013, research by the Afghanistan Analysts Network (AAN) found only five teachers and about 20 students in a school not far outside the provincial capital of Ghor in the west of the country where 13 teachers and 767 students – 494 boys and 273 girls – were supposed to be” (Thomas Ruttig, “Schools on the Frontline: The Struggle over Education in the Afghan Wars”, in Bittlingmayer *et al.* (ed.), *Education and Development in Afghanistan*, 101-139, pp. 111-112).

total, 9 milioane de copii erau înscriși la cele 17 000 de școli din țară, dar că doar maximum 6 milioane mergeau cu regularitate la școală. Fostul ministru adjunct Sadiq Patman a confirmat manipularea cifrelor de către conducerea ministerului, iar fostul ministru adjunct al educației Assadullah Mohaqiq a declarat în fața camerei superioare a parlamentului pe 1 ianuarie 2017 că peste 1000 de școli din toată țara erau închise din cauză de probleme de securitate⁵¹.

În plus, resursele materiale au fost cheltuite pe proiecte imobiliare de îndoielnică valoare educațională.

Profesorii afgani, trecuți prin decenii de război civil, au sugerat experților internaționali că țara are nevoie de un sistem educațional flexibil care să poată acoperi cât mai repede întregul teritoriu, inclusiv regiunile îndepărtate sau izolate ale Afganistanului, chiar dacă asta însemna școala făcută în corturi, și nu în clădiri de ciment și cărămidă. Dar forțele de ocupație

⁵¹ “In contrast, the MoE’s annual report for 2014 stated a total number of teachers of 203.148, „including 31 per cent females” (quoted in Adili 2017). The MoE’s Education for All (EFA) report published in 2015 – but with ‘latest’ data from 2013 – has even two different total figures for the number of teachers in the country: 187.000 in the minister’s foreword and 131.000 in the text (MoE 2015: 2, 85). An investigation into allegations of corruption within the MoE ordered by President Ashraf Ghani in summer 2015 found, according to reports leaked to Afghan media, “hundreds of ‘ghost’ schools [...], thousands of ‘ghost’ teachers on official rolls, ‘ghost’ training seminars, and discrepancies in student enrollment and attendance records” (SIGAR 2016: 5). Donor countries, too, were not particularly interested in questioning the obviously inflated Afghan figures. On the contrary, these ever-growing figures regularly made it into government progress reports and politicians speeches. When the acting Minister of Education⁸ Assadullah Hanif Balkhi accused the previous Karzai government of having “fabricated” the number of 11 million children attending school December 2016, this created some attention. He stated that a total of nine million children were registered at the country’s 17.000 schools, but that only up to six million children were regularly attending school. Former deputy minister Sadiq Patman confirmed manipulations by the ministry’s leadership (Shaheed 2016), and deputy education minister Assadullah Mohaqiq told the upper house of parliament on 1 January 2017 that more than 1000 schools across the country were closed because of security issues (SIGAR 2017a: 178). But other officials continued to defend the inflated figures of the Karzai era. On 3 January 2017, Kabir Haqmal, the head of the MoE information department told AAN (Adili 2017) that „[c]urrently, we have 9.2 million pupils enrolled. Out of these, between 22 and 24 per cent are permanently absent. But according to the regulations, we cannot remove them from the enrolment for up to three years.” Karzai’s and Wardak’s figures, he added, were not incorrect; there were indeed 11.5 million children attending schools because this included one million in Pakistan and Iran, between 1.0 to 1.2 „in informal classes” – a reference to the community-based education programmes – and 500.000 in literacy courses. The Afghan government has started new investigations” (Ruttig, „Schools on the Frontline”, în Bittlingmayer *et al.* (ed.), *Education and Development in Afghanistan*, p. 114).

au concediat această idee și au preferat să pună accentul pe construirea de clădiri și pe antrenarea de profesori după modele americane sau europene aplicabile și aplicate în țări aflate în zone de pace, unde profesorii au timp să despice firul pedagogic în patru și școlile nu sunt țintă a mortierelor. Ca urmare, s-au cheltuit enorm de mulți bani pentru nimic din punctul de vedere al alfabetizării copiilor afgani. Dar finanțările au curs îmbelșugat pentru dezvoltatorii străini. S-au construit școli bombardate ulterior, lucru nu lipsit de utilitate, pentru că astfel nu a putut nimeni constata cât de prost construite erau⁵².

Problemele evidențiate de aceste episoade sunt structurale și au de a face cu natura asistenței internaționale în general: „Parte a problemei este, desigur, că reformele își iau uneori inspirația de la modele depășite sau nepotrivite contextului (de exemplu, manualele făcute de UNO), de la mode trecătoare ale donatorilor (de exemplu, învățarea activă) sau de la prioritățile mereu în schimbare, limitate în timp, ale donatorilor (de exemplu, concentrarea pe educația fetelor, traficul de copii, accentul pus pe tineret sau pe integrarea perspectivei de gen în educație)”⁵³.

Chiar și experții afgani din diaspora, aduși în țară de agenții internaționale precum UNICEF, fie erau desprinși de contextul afgan recent, fie aveau obiective proprii, care nu coincideau cu interesele naționale ale Afganistanului⁵⁴.

⁵² “Focusing on flexible delivery, for example, was and is perhaps the only way to bring education services to remote areas of Afghanistan. And yet this idea was not readily adopted by foreigners or Afghans alike in the aftermath of the US invasion. They rushed instead to achieve an „ideal” system of well-constructed buildings and highly qualified teachers in an effort to mirror states with well-resourced, long-established programs and an abundance of well-qualified personnel. Afghanistan’s state of emergency unfortunately did not allow for this kind of luxury and as a consequence resources were squandered on high-cost items like construction that made it impossible to reach many children needing a program” (Rugh, *International Development in Practice*, pp. 154-155).

⁵³ “Part of the problem is of course that reforms sometimes take their inspiration from outdated or inappropriate models (e.g., Nebraska textbooks), donor fads (e.g., active learning pedagogies), or the shifting time-bound priorities of donors (e.g., the focus on girls’ education, child trafficking, a focus on youth, or on gender mainstreaming)” (Rugh, *International Development in Practice*, p. 156).

⁵⁴ Experții „brought in from the Afghan diaspora to assume leadership jobs were similarly inexperienced in the sector and often had other agendas. This particular situation raises the question of whether efforts such as these organized under UNICEF and initiated outside the country (in Pakistan) even with a strong involvement of Afghans could ever have been accepted and sustained” (Rugh, *International Development in Practice*, p. 157).

Intervenția străină în sistemul de educație supune sistemul de educație din țara gazdă la cherele constrângerilor sistemului legislativ din țara intervenționistă și astfel schimonosește nu doar sistemul de educație din țara țintă, ci și societatea și economia în general. De exemplu, 80% din banii americani investiți în construirea de școli, în tipărirea de manuale și în antrenarea de profesori s-au dus, conform legislației americane în vigoare, către firme și operatori din SUA, pe salariile consultanților americani și pe mărfuri concepute și produse în SUA⁵⁵. Școlile construite de americani au fost inutile și nici măcar atât de bine construite. Mai mult încă, s-au construit mult mai puține școli decât s-au plănit (deci decât s-au plătit taxe de consultanță)⁵⁶.

Ghulam Farouq Wardak, ministru al Educației, a arătat și el cum organizații internaționale precum UNESCO conduc proiecte educaționale creând structuri paralele celor ale ministerelor și cum cheltuiesc 80% din buget pentru a îndeplini doar 20% din sarcina propusă, care în cazul menționat de el era alfabetizarea a 600 000 de copii afgani cu ajutorul a 34 milioane USD⁵⁷.

⁵⁵ “On the donor side, the United States sought a visible role in the education sector by funding construction, textbooks, and training. As is true of all major donors, the United States operates within constraints imposed by legislation (e.g., “Buy American”) and other national political considerations. In this period of assistance a large share of US funds to Afghanistan was spent on foreign consultants’ salaries, US commodities, and in the case of Nebraska, US-developed materials. At its peak roughly 80 percent of US assistance for Afghanistan in the early years was spent outside the country, mostly in the United States” (Rugh, *International Development in Practice*, p. 157).

⁵⁶ “With the exception of a small „accelerated” program, formal schooling in Afghanistan was only provided when a building existed. The number of buildings that could be constructed was of course limited. Later buildings became visible targets for Taliban attacks [...] The bulk of US funds, for example, was spent on building schools and printing Nebraska books. Many of these schools were poorly constructed, and fewer were actually built than were planned. As highly visible symbols of Western largesse, they were obvious targets for the Taliban” (Rugh, *International Development in Practice*, p. 197).

⁵⁷ “He [Hamid Karzai] also urged international organizations and NGOs to build capacities for Afghanistan rather than import capacities from abroad. He added that ‘I want the international community to concentrate on building capacities in Afghanistan, and not to import capacity from abroad that is not a long-term solution for our problem’. In 2012, the Minister of Education Ghulam Farouq Wardak, in a seminar at PRIO, Oslo, Norway on 24 April 2012, expressed his dissatisfaction with parallel structures and the way international aid is spent. Referring to a UNESCO literacy project he stated that there are parallel structures. As an example, he referred to a UNESCO-led US \$30–34 million project which aimed to make literate 600,000 people. While the minister apparently was not happy with the UNESCO’s decision to run the project outside the Ministry’s structure, he was equally unhappy with the spending of money and targeting only 600,000 people. In his criticism of UNESCO’s project, he further added that UNESCO spent 80 per cent of the budget and met only 20

Cu alte cuvinte istoria acestor reforme educaționale ne pune în fața ochilor/ un caz-școală de „suveranitate perforată/*punctured sovereignty*”, de stat în care autoritatea e și ilegală, și ineficientă. Prin urmare, domnește haosul pentru că oricine poate să intervină în mersul școlii afgane, nu doar organizații internaționale și guverne, ci chiar și instituții de presă precum BBC⁵⁸. Influența externă este dăunătoare deoarece plasează controlul sistemului reformat din țara-țintă în mâinile donatorilor internaționali, fie ei organisme internaționale, agenții guvernamentale sau ONG-uri. În toate aceste cazuri, rețeaua complexă de cerințe ale donatorilor (condiții, termene, amplificări sau micșorări ale administrației statului, asumarea anumitor ortodoxii ideologice) împreună cu libertatea absolută a ONG-urilor față de țara-țintă – ONGurile sunt dependente de organismele donatoare/finanțatoare, dar nu există mijloace de control ale cetățenilor statului-țintă asupra lor, nu există nici transparență democratică sau vreun mijloc de responsabilizare – fac din „ajutorul internațional” un mecanism de control și de șantaj⁵⁹.

per cent of the set target. He also pointed out that other similar projects were run outside the Ministry's structure by organizations such as USAID and others. To sum up the discussion, as donor organizations and NGOs provide funding for the ordinary and development budgets, employ technical assistants and consultants for educational projects, they are in a stronger position to influence and control the way funds are delivered, and the way projects are prioritized and controlled. The findings have indicated that a common approach, mutual understanding and a unified strategy for co-operation still do not exist” (Baiza, *Education in Afghanistan*, p. 243).

⁵⁸ “In education more than in other domains, jurisdiction over the formation of policy has been unremittingly contested not only among rival domestic claimants, but – as is discussed below – between these and bodies of the United Nations, international private charitable organisations, and even the British Broadcasting Corporation (BBC)” (Patrick Belton, „Non Più Andrai: Bullets, burqas, books – education policy and its discontents in communist and Taleban Afghanistan”, în Marie Lall, Edward Vickers [ed.], *Education as a Political Tool in Asia* [London/New York: Routledge, 2009], 198-218, p. 199).

⁵⁹ “International aid in the field of education in contemporary Afghanistan (2002–12) has been both helpful and detrimental to the recent development [...] The second and more realistic, but still challenging, channel of accessing external aid is programme support aid budget. This form of international aid avoids the flow of aid budget directly to the recipient government's national treasury. Instead it channels the aid money to specific programmes, which are implemented and administered by either government ministries or its institutions, or donor-supported organizations, such as NGOs. In order to access this form of international aid, the recipient government has to open itself to donors' demands. An important, and yet painful, part of the donors' demands is the implementation of detailed action plans, particularly with regard to the reform of administrative and civil service systems, procurement, adopting democratic principles, decentralising political and administrative systems, entering into major international treaties, respecting human rights, especially women's and children's

Între 2002 și 2014, guvernul SUA, USAID și Departamentul Apărării SUA au cheltuit 759 milioane dolari pe educația din Afganistan⁶⁰. Dar în învățământul afgan nu au intervenit doar americanii. Ci toată lumea. Afganii și-au făcut planuri cincinale pentru învățământ fiind siliți să asculte de/să conlucreze cu/să ia ordine de la o infinitate de organizații și guverne implicate în destinul școlii afgane. *Stakeholders*, carevasăzică. Că așa au vrut ei/ele: „Doar din Germania sunt 250 de ONGuri care desfășoară proiecte în Afganistan, parte din ele datorită legăturilor transnaționale ale imigranților afgani din Germania, și cele mai multe dintre ele sunt implicate activ în proiecte educaționale. Numărul jucătorilor implicați în susținerea sistemului educațional din Afganistan este vast, dar unii dintre ei sunt mai vizibili și mai dominanți decât alții în materie de livrat asistență financiară. Ministerul Afgan al Educației a arătat foarte clar că viitorul lor Plan Cincinal Educațional este construit în strânsă cooperare cu actori din țările donatoare importante: Partenerii pentru Dezvoltare ai Afganistanului (cum ar fi USAID, DFID [Department for International Development, agenție guvernamentală britanică], Banca Mondială, Agențiile ONU și Ambasadele Suediei, Canadei, Germaniei, Australiei, Japoniei, Norvegiei, Finlandei și Danemarcei) au fost implicate deplin în procesul de planificare al NESP III. Societatea civilă și ONGurile partenere care se ocupă cu punerea în practică a Planului Cincinal au fost reprezentate prin participarea Comitetului Suedez pentru Afganistan, a organizației Salvați Copiii, a Fundației Aga Khan și a Agenției de Coordonare a Ajutorului pentru Afganistan. Principalul motiv pentru care Ministerul

rights, etc. A major element in this process is the conditions set by donors [...] Despite the fact that Afghanistan has been working on qualifying for this form of aid budget, lack of technical capacities to develop and implement programmes and lack of transparency throw a great shadow of doubt on the ability of the government and its institutions to manage and spend the aid budget effectively. The most common and widespread form of international aid is NGO-based assistance. This form of international aid channels funding to the recipient government through NGOs. Although the money and aid budget does not flow into the government's coffers, or its programmes, it still does count as part of international aid to the recipient government. In this way NGOs are directly responsible to their donors rather than the government in whose territory they operate. It gives NGOs a free hand to develop and implement their own programmes. They may develop their programme in direct consultation with the central, regional or local/community authorities, or they may do it on the basis of their own analysis and evaluation of the situation on the ground without involving central or local authorities in the development or implementation process. All three channels of international aid, discussed thus far, show that the system is donor-dominant, and hardly gives the recipient governments and countries ownership of programmes and projects” (Baiza, *Education in Afghanistan*, p. 238).

⁶⁰ Bittlingmayer *et al.*, „Introduction”, în Bittlingmayer *et al.* (ed.), *Education and Development in Afghanistan*, p. 22.

Educației din Afganistan lucrează atât de strâns cu instituții străine este că guvernul afgan este incapabil să acopere costul ridicat al modernizării sistemului educațional. Motivul pentru care atât de multe instituții străine sunt implicate în acest domeniu este că văd dezvoltarea educațională ca o investiție strategică pe termen lung, cu multiple ținte”⁶¹.

Sistemul de educație trece în mâna oengeurilor-dronă și a agențiilor internaționale: „Un funcționar al Ministerului Educației a afirmat că «la ora actuală întregul sector educațional este condus de un Grup Consultativ alcătuit din patru ministere, Academia de Științe și șase mari donatori și agenții multilaterale, care de asemenea includ două agenții care sunt puncte focale: UNICEF și USAID». Oficialul a mai adăugat că «principalii donatori ai Ministerului Educației sunt USAID, Banca Mondială, JICA [Agenția Japoneză de Cooperare Internațională] și Danemarca, în vreme ce UNESCO și UNICEF sunt colaboratori internaționali». Un alt funcționar din Ministerul Educației a comentat și el că «în multe privințe, agențiile donatoare și ministerele educației și ale educației superioare au interese comune, cum ar fi creșterea numărului de eleve și studențe»”.

Banii se scurg către consultanții internaționali făcând din reforma educației doar un pretext de sifonare a fondurilor din bugetele guvernelor țărilor donatoare către experții din aceleași țări sau din bugetele instituțiilor internaționale către experții internaționali care survolează globul: „Modul în care banii din ajutoare sunt introduși în Afganistan și cheltuiți de organizațiile internaționale a ridicat de asemenea multe puncte de întrebare. Conform jurna-

⁶¹ “Moreover, in Germany alone approximately 250 NGOs are running projects in Afghanistan, partly due to transnational relationships of Afghan migrants living in Germany, and most of them are actively involved in educational projects (cf. Harsch/Bittlingmayer in this anthology). The number of actors committed to support the educational system in Afghanistan is vast (cf. Naumann 2012), but some actors are more visible and dominant than others in terms of delivering financial aid, etc. The Afghan Ministry of Education pointed out very clearly that their next educational Five-Year-Plan was built in close cooperation with actors from the important donor countries: Afghanistan’s Development Partners (e.g. USAID, DFID, the World Bank, the UN Agencies and the Embassies of Sweden, Canada, Germany, Australia, Japan, Norway, Finland and Denmark) have been fully involved in the planning process for NESP III. Civil society and NGO implementing partners have been represented also through the participation of the Swedish Committee for Afghanistan, Save the Children, the Aga Khan Foundation and Agency Coordinating Body for Afghan Relief. The main reason why Afghan’s Ministry of Education works so closely with foreign institutions is that the Afghan government is unable to finance the high cost of modernizing the educational system. The reasons why so many foreign institutions are involved in this field is that they see educational development as a long-term investment strategy for a lot of goals” (Bittlingmayer *et al.*, „Introduction”, în Bittlingmayer *et al.* (ed.), *Education and Development in Afghanistan*, p. 23).

listei Susanne Koelbl, o listă de salarii care a ieșit la iveală în 2005 include un salariu de US\$207,000 plus cheltuieli pentru un sejur de 180 de zile al unui angajat al firmei britanice de consultanță Crown Agents. Altă agenție a decontat o notă de plată de \$242,000 pentru 241 de zile. Alte instituții, precum Banca Mondială și Banca Asiatică de Dezvoltare, folosesc străini care sunt cunoscuți drept «oamenii de o mie de dolari» cu referință la salariile pe care le primesc, în vreme ce venitul pe cap de locuitor în Afganistan e de doar US\$200. Analiza interviurilor luate a scos la iveală îngrijorări similare și la alți funcționari. Un înalt oficial al Ministerului Educației considera că această practică face parte dintr-o mai largă politică a donatorilor de a deturna fondurile promise înapoi către țările lor: «Donatorii vin de obicei cu un program de asistență care conține și obiectivele politice și imperativele lor. Îți spun, acesta este programul nostru și aceștia sunt specialiștii noștri. Și dacă nu-i vrei, vom trimite banii înapoi la bugetul țării noastre. Unii dintre ei care sunt angajați consultanți au salarii de până la US\$25,000-US\$30,000 pe lună. Acest lucru le permite donatorilor să returneze banii de ajutor către țările de origine. Livrarea și controlul bugetelor asistențiale duce la altă problemă, cum ar fi competiția între agențiile donatoare pentru absorbirea celor mai bune minți din domeniu. Canalizarea banilor din ajutoare către ONG-uri le permite acestora să plătească salarii mari și să racoleze cei mai competenți oameni din instituțiile statului. Din interviuri reies asemenea îngrijorări. Un director din MoWA a explicat că «din cauză că ONGurile plătesc salarii mari, este extrem de greu să construiești capacitatea profesională a ministerelor». Ministrul Adjunct al Educației consideră aceste politici dăunătoare și le-a identificat ca fiind și ele responsabile pentru migrarea personalului calificat de la instituțiile statului către organizațiile internaționale: «Donatorii nu cooperează cu Ministerul Educației. Ei risipesc 90% din banii pe care îi aduc în Afganistan. Politica Băncii Mondiale, a USAID, a JICA [Agenția Japoneză de Cooperare Internațională] e dăunătoare programelor noastre naționale. De exemplu, oferă US\$1,000 unui angajat al Ministerului Educației care a absolvit o facultate. Dacă un șofer știe engleză, îl plătesc US\$500. La fel, plătesc salarii mari tehnicienilor și specialiștilor în computere. Au mulți bani și folosesc personalul Ministerului Educației în cadrul propriilor lor organizații. Ceea ce reprezintă, într-adevăr, o lovitură foarte puternică împotriva programelor Ministerului Educației. Pentru că Ministerului Educației nu-i rămâne, din cauza lor, decât să lucreze cu oameni cu o capacitate foarte, foarte scăzută»⁶².

⁶² “The way the aid money is flown into Afghanistan and spent by the international organizations also raised many concerns. According to Koelbl’s account, a list of salaries that surfaced [in 2005] included a US\$207,000 salary plus expenses for a 180-day placement of an employee of the British consulting firm Crown Agents. Another agency submitted a bill for \$242,000 for 241 days. Other institutions, such as the World Bank and the Asia Development Bank, employ foreigners who are known as

6. Final așteptat

Studiile de specialitate ajung la concluzia că nici măcar un singur obiectiv dintre cele enunțate ca motivații ale campaniei militare în Afganistan nu a fost îndeplinit: eliminarea mișcării Talibanilor, instaurarea unui stat democratic, eradicarea economiei drogurilor, dezvoltarea economică organică a Afganistanului, lupta împotriva corupției. Norvegia e singura țară care a publicat un raport asupra modului în care s-au îndeplinit promisiunile „invaziei” și acest raport trage concluzia că invazia nu a folosit la nimic substanțial pentru Afganistan, ci doar a dovedit că Norvegia este un partener serios al NATO⁶³.

the ‘thousand-dollar men’ in reference to the salaries they receive, while per capita income in Afghanistan is just US\$200. The findings from interview analysis also indicated similar concerns. A high-ranking official in the Ministry of Education viewed this practice as part of a wider policy by donors to divert the promised funds back to their own countries: ‘Donors usually come with an aid package which also contains their political objectives and agendas. They tell you, this is our agenda and here are our specialists. And if you don’t want it, we will reimburse the money back to our country’s budget. Some of them who are employed in the name of consultants and advisers have a salary up to US\$25,000 to US\$30,000 a month. This allows donors to return the aid money to their own countries. The delivery and control of the aid budget leads to another problem, i.e. competition among the donor agencies to absorb the best minds in the field. The flow of aid budget to NGOs enables them to pay high salaries and drain the best brains from the state’s institutions. The interview analysis shows such concerns. A director in the MoWA commented that ‘because NGOs pay high salaries, it causes a severe setback to building professional capacities in the ministries’. The Deputy Minister of Education viewed such policies as harmful and identified them as contributing to the migration of qualified individuals from government institutions to international organizations. Donors do not co-operate with the Ministry of Education. They waste 90 per cent of the money that they bring to Afghanistan. The policy of the World Bank, USAID, and JICA is harmful to our national programmes. For instance, they offer US\$1,000 to an employee of the Ministry of Education who holds a bachelor’s degree. If a driver knows English, they pay him US\$500. Similarly, they pay high salary to technicians and computer specialists. They have got a lot of money, and they employ the Ministry of Education’s cadre in their own organizations. This is, indeed, a very strong blow to the national programmes of the Ministry of Education. Ultimately, the Ministry of Education is forced to work with people whose capacity is very, very low” (Baiza, *Education in Afghanistan*, pp. 241-242).

⁶³ “The results of more than one and a half decades of military commitment by the ISAF in Afghanistan are shattering: Although the German government points out in a recent official publication that the situation in Afghanistan is better than in 2001 and that a considerable development in the right direction has taken place (German Government 2015), most experts from disciplines like political sciences, international affairs, peace studies, military studies, social geography, and sociology express legitimate doubts regarding this less differentiated perspective. Looking at the

Cel mai important eșec al ocupației și al proiectului de *nation building* care s-a desfășurat vreme de 20 de ani cu costuri uriașe pentru țările implicate a fost eșecul de a construi o economie afgană. Deși idea e că, totuși, măcar la economie se pricep campionii globalizării economice și culturale, au eșuat și în această privință. Bani pe care i-au pompat în țară au crescut inflația, au mărit prețurile, au crescut corupția și au dus la plecarea celor mai buni specialiști din sectorul public afgan în sectorul privat al forțelor de ocupație/civilizaționale⁶⁴. Au demoralizat și corupt țara.

proclaimed aims that were meant to justify the heavily military led intervention, not a single one has been fully reached: the abolishment of the Taleban-movement and the installation of a democratic state, the end of drug production and sustainable economic development, security and enforcement of women's rights or the fight against corruption. Those objectives that figure most prominently on the official agenda are far from being realized. Norway is the only country so far that has unsparingly and publicly evaluated its own contribution to the NATO-led Afghanistan campaign. The so-called Godal report documents very clearly the failure of the mission; at least as far as official aims are concerned. The cynical result of the report is that the most important goal pursued by Norway's administration and the only one fully reached is to „be recognized as a trustworthy supporter of the USA and a good NATO ally”. The failure of the NATO intervention and the recent developments should surprise nobody who was skeptical about the plan to transform Afghanistan into a centralized Western nation state from the very beginning. „The fetishizing and imposition of one-size-fits-all Western-style democracy and Western ideals and ideas are not necessarily appropriate for a tribal, dynastic society and can result in backlash.” (Bittlingmayer *et al.*, „Introduction”, în Bittlingmayer *et al.* (ed.), *Education and Development in Afghanistan*, p. 18).

⁶⁴ “Probably and most importantly, there was a failure to build a sustainable economy in Afghanistan. The invading forces brought a lot of money into the country, but they failed to establish economic structures that could survive the withdrawal of the foreign military. Thus, they saw themselves trapped into an old aid-dilemma: ‘it is easier – more direct, with more visible results – to give a man a fish than to teach him how to fish’. The presence of foreign troops, diplomats, NGOs and aid organizations brought jobs, most of all in the service sector, which is closely linked with their presence. For this reason, and due to the money spent in cooperation projects between the Afghan and foreign governments, the economy grew in average 9 percent during this collaboration between 2002 to 2012. But the effects were short-term. In 2014, the economic growth was only 1.5 percent. The international community left a country, which is not able to pay its own army, police and civil service. Due to several reasons Afghanistan's economy collapsed in 2014: first, the donor countries significantly reduced their financial aid. From 2010 to 2012, the U.S. alone reduced its financial aid from 4.5 billion Dollar to 1.8 billion Dollar. The consequences of NATO's troop withdrawal reflect directly on the rate of unemployment. As seen in Figure 1, according to recent World Bank data (with questionable validity for Afghanistan) the rate of unemployment in Afghanistan explodes after 2012 to 40 percent; only Djibouti, DR Congo and Bosnia-Herzegovina did worse in 2015” (Bittlingmayer *et al.*, „Introduction”, în Bittlingmayer *et al.* (ed.), *Education and Development in Afghanistan*, p. 19).

În Afghanistan s-au scris manuale în care copiii erau puși să folosească pietre și bețe din cauză că, se presupunea, elevii nu aveau și nici nu urmau să aibă instrumente de scris, hârtie sau cretă. Iar în țările unde aceste lucruri există, ele sunt aruncate la coș pentru a se trece la digitalizarea învățământului. Cu miliardele aruncate global pe digitalizarea școlii și cu sutele de milioane și miliardele aruncate pe consultanță și experți, s-ar putea ține toate țările sărace în cretă, creioane, table de ardezie și hârtie. Dacă s-ar vrea. Dar se face totul pentru a se ocoli stiloul și hârtia, scrisul de mână. Fie în numele primitivismului și al sărăciei locului, fie în numele dezvoltării și al obligativității tinerii pasului cu tehnologia. Școala nu mai trebuie să țină pasul cu omul, ci cu tehnologia sau cu sărăcia. De altminteri, Afganistanul nu a fost ocolit de campania de digitalizare a educației – de-acum o vor face talibanii. Dacă tot nu aveau școli, profesori, manuale, creioane și hârtie de scris, măcar platforme online să aibă – deși e greu fără curent electric⁶⁵. Pornind de la premisa afirmată explicit că „în orice criză se află sămânța unei oportunități”, UNESCO a slobozit deja un document programatic referitor la digitalizarea sistemului de educație din Afganistan. În martie 2021, Președintele Ghani a împărtășit tuturor viziunea sa despre educația digitală, la distanță⁶⁶. În august era deja fugit din țară. Știa că distanța va juca un rol important în relația sa cu Afganistanul. Ghani are un doctorat de la Columbia, cei care i-au făcut și manualele, a lucrat pentru Banca Mondială, cei care i-au finanțat reforma educației operată de dna Dakmara Georgescu la nivel curricular, și a scris o carte despre „Cum să reparați state eșuate”.

La capătul a mii de miliarde de dolari risipite pentru construirea democrației în Afganistan și a miliarde de dolari dispărute în gaura neagră a reformei școlii din Afganistan, Talibanii sunt grupul pe care actuala administrație a SUA l-a ales pentru a conduce Afganistanul. Administrația Biden a declarat că Talibanii sunt oameni serioși și responsabili. Probabil pentru că nu au trecut prin școlile fantomă reformate de experții străini.

⁶⁵ Aisha Mohammadi, Mohammad MudasarIslami, Nasir Ahmad Navidi, “Distance Learning in Afghanistan: Challenges and Policy Recommendations”, Center for Strategic & Regional Studies – Kabul, 20 august 2020 (CSRS-English-Policy-Paper-Distance-Learning-in-Afghanistan.pdf (csrskabul.com)).

⁶⁶ “In every crisis lies the seed of opportunity. This policy brief sheds light on seeking development opportunities out of the Covid-19 crisis. It provides recommendations to forge a more flexible, resilient and accessible education system through reinforcing distance learning and hybrid learning systems in times of Covid-19 and beyond in Afghanistan. It also resonates with the national agenda on using technologies for more accessible education articulated in the draft National Education Strategic Plan IV and the Afghanistan National Peace and Development Framework II. The President of the Islamic Republic of Afghanistan shared a vision for further digitalization in the country in his recent meeting with education stakeholders in March 2021” (Policy brief on distance and hybrid learning released for Afghan’s education (unesco.org)).

SUBTITRAREA – ÎNCRUCIȘAREA DINTRE TRADUCERE
ȘI INTERPRETARE. STUDIU DE CAZ: DE CE EU?
ÎN LIMBA SPANIOLĂ

Alin Titi CĂLIN*

SUBTITLE - CROSSROADS BETWEEN TRANSLATION AND
INTERPRETATION. CASE STUDY : DE CE EU? IN SPANISH

Abstract

Framed in the typology of audiovisual translation, along with dubbing, subtitling - as a form of translation viewed through the theorists' point of view - gained epistemological interest after the 1970s. At present, there are few studies that address the issue, so this study is a concise highlight of the particularities and cross-cutting of subtitles. Starting from the postulates established in the treated field, we analyze the Spanish subtitles of the Romanian film De ce eu? following the rigors, permutations and alterations produced after the transition from the oral code to the written one in the audio-visual context.

Key words: subtitling, restrictions, register, colloquial language, licensed language.

Introducere

Studiul teoretic și aplicativ în aria traductologiei a căpătat un interes sporit în panorama științifică actuală din ultimii ani; există multiple lucrări ce investighează dintr-o optică comparativă și/sau contrastivă materiale lingvistice din limba-sursă în limba sau limbile-țintă. Cu toate acestea, regăsim – cel puțin în spațiul românesc – extrem de sporadice studiile consacrate traducerii audiovizuale în general și al subtitrării, în particular. În mod vădit, această formă de transpunere nu împovărează sau nu provoacă cu aceeași intensitate precum ar face-o traducerea de poezii, de exemplu, însă tocmai pentru că nu se încadrează în specificul interpretării sau al traducerii scrise, ci este o încrustare a celor două, acest demers merită o privire mai atentă. În egală măsură, suntem obligați să urmărim acest fenomen și datorită producțiilor audiovizuale tot mai numeroase care, pe cale de consecință, au un public tot mai numeros. Subtitrarea trebuie efectuată cu responsabilitate și pentru că reprezintă o modalitate de acces (uneori, și de învățare) la o limbă necunoscută.

Lucrarea de față are ca obiectiv fundamental urmărirea particularităților de construire a subtitrării, identificând elementele suprimate, permutate, alterate sau care constituie un potențial obstacol în transmiterea mesajului. Pentru edificarea teoretică, ne-am oprit la studiile românești din

* Lecturer PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, alin.t.calin@gmail.com

această sferă realizate de Raluca Sînu (2012, 2013), Ana-Maria Dragnea (2010), cele hispanice – Eduard Bartoll (2015), Pilar Orero (2004) și cele cu rezonanță internațională: Jorge Díaz Cintas (2007, 2009), Henrik Gottlieb (1992). Materialul supus analizei este un film românesc, *De ce eu?* cu subtitrare în limba spaniolă, întrucât am mai efectuat un studiu similar (Călin, 2021) – un film spaniol subtitrat în limba spaniolă – și considerăm că am putea corobora concluziile studiilor, conducând către o imagine mai edificatoare asupra acestui tip de transfer.

I. Câteva considerații teoretice

Pentru Ana Maria Dragnea (2010: 40), subtitrarea este o „sinteză între traducere și interpretare” primul aspect evocat în efectuarea acestui de demers fiind necesitatea corelării dialogului dramatic original cu traducerea scrisă de pe ecran. De altfel, Jorge Díaz Cintas (2007), Eduard Bartoll (2015) stipulează că subtitrările trebuie sincronizate cu imaginea și dialogul filmului și că nu ar trebui să depășească două rânduri de aproximativ 36 de caractere, menținute pe ecran vreme de șase secunde. În mod vădit, există o componentă tehnică a activității, însă pe noi ne preocupă dimensiunea lingvistică, traductivă, întrucât cel care va opera subtitrarea va fi constrâns să comprime sau să suprimă aspecte ale discursului sau dialogului dramatic. Această acțiune de abreviere sau elidare poate conduce la reducerea, respectiv pierderea unor elemente. Analizând seriale americane de succes, Raluca Sînu (2012) observă că elementele complet anihilate ar fi: mărcile oralității (repetiții, ezitări, propoziții neterminate, interjecții, marcatori pragmatici. Autoarea este preocupată și de acest fenomen al trecerii de la codul oral la cel scris, indicând, în cadrul aceleiași analize, și alte proceduri proprii subtitrărilor: folosirea punctuației și a convențiilor tipografice, reformularea.

Ana Maria Dragnea (2010: 41) afirmă că traducerea se încadrează între traducerea scrisă și interpretare, întrucât se pleacă de la text dramatic (traducerea scrisă) pentru a se ajunge la un text tradus care preocupă exclusiv în contextul prezentului (interpretarea). Aparținând ariei traducerii audiovizuale, alături de dublaj și supratitrări, subtitrarea se prevalează, continuă autoarea, atât de resursele scrise, cât și de cele orale. Într-adevăr, dacă am judeca prin prisma suprimărilor menționate în paragraful anterior, subtitrarea trebuie lecturată aidoma traducerii scrise, dar imuabilitatea ei, constrângerea de a folosi un număr limitat de caractere o aseamănă interpretării, întrucât se urmărește, mai curând, transmiterea mesajului, decât impresiunea sau delectarea cititorului.

II. Studiu de caz: *De ce eu?* în limba spaniolă

Prezentul studiu este o analiză a subtitrării filmului românesc *De ce eu?* din anul 2015 de pe platforma Netflix. Am optat pentru folosirea unei subtitrări realizate de profesioniști și ne-am oprit la unul din puținele filme cu subtitrare

în limba spaniolă la care am avut acces. Scris și regizat de Tudor Giurgiu, filmul este inspirat dintr-un caz real și urmărește traiectoria unui tânăr procuror, care sfârșește prin a se sinucide. Încadrat de platformă în categoria genului dramă/*thriller*, se devoalează un dialog dramatic scurt, tăios, impregnat de elemente de oralitate, limbaj colocvial, licențios, argouri, jargoane și unități frazeologice.

1. Schimbarea registrului

a. Salutul

Încă din debutul filmului, am remarcat o neconcordanță la nivelul registrului cu care se transpune salutul. În dialogul original se marchează relațiile și diferențele de rang ale vorbitorilor prin exprimări diferite, în vreme ce forma din limba spaniolă aparține discursului colocvial și nu se schimbă.

Dialogul original	Subtitrarea în limba spaniolă
Cristian: <i>Bună ziua.</i>	Cristian: <i>Hola.</i>
Cristian: <i>Salut.</i>	Cristian: <i>Hola.</i>
Muncitor: <i>Salut.</i>	Muncitor: <i>Hola.</i>
Cristian: <i>Sărut-mâinile.</i>	Cristian: <i>Hola.</i>
Secretare: <i>Bună ziua.</i>	Secretare: <i>Hola.</i>
Șeful: <i>Hai noroc băieți.</i>	<i>Hola, chicos.</i>
Aman2: <i>Sa trăiți șefu'.</i>	<i>Hola, jefe.</i>

b. Limbajul colocvial

Neconcordanța stilistică este sesizabilă și la nivelul limbajului colocvial, extrem de prezent în film. În exemplele din tabelul de mai jos, se observă folosirea unor structuri colocviale în dialogul original și a unor elemente pur formale în subtitrarea în limba spaniolă. Aidoma interpretării, este adevărat că este mai importantă receptarea mesajului, însă modul real de a vorbi al personajelor ar zugrăvi cu mai multă acuratețe pentru privitor caracterul filmului, dramatismul, imaginea despre personaje.

Dialogul original	Subtitrarea în limba spaniolă
Cristian: <i>N-ați intrat încă în renovare? Că jos se lucrează în draci.</i>	Cristian: <i>¿Aún no están renovando aquí? Abajo es el caos.</i>
Coleg de munca: <i>Probabil că arde.</i>	<i>Quizá sea urgente.</i>
<i>Să bagi la greu zilele astea. Citește-l iute, să-l știi și în somn. Asta te mănâncă de viu dacă nu ești blindat. E mare japiță, să știi.</i>	<i>Vas a tener que trabajar duro. Apréndete el caso de memoria. A menos que estés blindado, te comerá vivo. Es escurridizo.</i>
Mama prietenei: <i>Nu se mai astâmpără maică-ta.</i>	<i>¡Tu madre va buscando líos!</i>

Dialogul original	Subtitrarea în limba spaniolă
<p>Șerban: Știi cum e .. important e să nu-ți scape cineva. Mie tipul ăsta mi se pare uns cu toate alifiiile. Combinator șef. Relații prin partide. Se dă el cavalerul dreptății. Mă lași?</p>	<p>Sabes cómo es... Es importante que no se te escape nadie. Este hombre parece que está decidido a hacer todo. Conoce a todo el mundo. Tiene contactos políticos; él es el caballero de la justicia, ¿me dejas?</p>
<p>Dora: Imediat ce ți-ai amintit că te-asteaptă proasta în creierii munților. Și dacă ai văzut că nu am răspuns nu puteai să îți miști fundul, să vezi ce e cu mine? Dacă nu veneam eu la tine, tu erai bine-mersi, nu? Te durea în fund. Puteam să nu ne vedem 100 de ani. Ești bine –mersi.</p>	<p>¿En cuánto te acordaste de que te esperaba una idiota? Y cuando viste que no contesté ¿no podías venir a ver si estaba bien? Si no hubiera venido, ¿te habrías dado cuenta? Por tu parte, podría haber desaparecido.</p>
<p>Mi se rupe mie ca unii si alții...spală bani.</p>	<p>No me interesa si alguien está blanqueando dinero.</p>

c. Limbajul licențios

Utilizat în frecvente situații, limbajul licențios nu este transpus în limba-țintă, cunoscută fiind recurgerea la diferite formule și sintagme triviale în limba spaniolă. Există o excepție: *Hai sictir!* – *¡Vete a la mierda!*Așa cum subliniam anterior, această privare de la registrul original al dialogului reduce din înțelegerea integrală a filmului, din efectul produs privitorului. Toate expresiile argotice – proprii culturii și vorbirii spaniole – au fost eliminate aproape în totalitate în subtitrare; există o excepție: *Hai sictir!* – *¡Vete a la mierda!* Menționăm că această strategie nu este în conformitate cu linia platformei americane care echivalează de multe ori așa cum am descoperit într-un studiu recent (Călin, 2021) elementele argotice.

Dialogul original	Subtitrarea în limba spaniolă
<p>Apropos, am văzut ca prietenul tău Antonio tot iese la intimidare pe la posturi. 'tul în cur crede si asta ca e tara cu tac-su</p>	<p>Por cierto, tu amigo, el diputado Antonio, sigue amenazando en la tele. Se cree que está al mando.</p>
<p>Te-a luat lumea la ochi că ești băiat de viitor si daca vrei să îi lași pe toți în cur, adu-l pe Leca legat. Nu se mai ia nici dracu de postura ta.</p>	<p>La gente se pregunta si eres algo gordo. Si quieres ganártelos, trae a Leca. Entonces serás intocable.</p>
<p>Unii muncesc si alții vin să se uite la panarame. Face ore particulare cu Wilmark. Si noi aveam senzația că sta cu curu' pe dosare.</p>	<p>Algunos trabajan, otras babean por las putas. Dará clases de salsas mientras creemos que anda estudiando.</p>
<p>Și cu ce l-am prins? Cu, cu găinărie ieftină?</p>	<p>¿Y por qué lo pillé? ¿Una incursión menor?</p>

Dialogul original	Subtitrarea în limba spaniolă
Nu! Cu un șut în cur în discoteca?	¿Una pelea en un bar?
Codrea: Nu s-a putut, nu s-a putut! Ai făcut rahatu' praf, asta ai făcut. Să vezi ce șuturi o să îmi iau eu pe chestia asta! Eu sunt de vina, pentru că am avut încredere într-un puști cu caș la gura.	"No he podido, no he podido". No hiciste nada, más bien. ¿La culpa va a ser mía! Y es mi culpa por confiar en alguien tan joven.
Ionuț: Hai mă! Du-te-n gății mă-tii! Dă-te-n... Pe bune, lasă-mă frate, cu bazaconiile astea. Mă doare fix în pix de ei.	Ionuț: Olvida estos cuentos de hadas. No podría importarme menos.
Sper ca n-ai de gând să faci tâmpenii și să te piși contra vântului. Du-te mă!	Mira, ojalá no vayas a hacer el idiota. No hagas esto solo.
Dora: Hai sictir! Pot să rămân la tine în seara asta	¿Vete a la mierda! ¿Puedo quedarme esta noche?

2. Comprimarea/suprimarea

În cadrul acestui segment am adăugat exemple de structuri care au fost simplificate sau complet anulate. Așa cum observa Raluca Sînu (2012) și am precizat în considerațiile teoretice, la nivelul subtitrării se omit mărcile oralității: interjecții, repetiții, conectori sau elemente de relație, precum și alte lexeme sau sintagme superflue.

Dialogul original	Subtitrarea în limba spaniolă
Șeful: Ți-ai tras program de vedetă?	¿Llegas tarde?
Șeful: Hai bai nu te aprinde. Nu mai poate omul nici să glumească? Acu, acu m-o iei si pe mine.	Tranquilízate. ¿Por qué estás tan serio? ¿Serás el próximo en procesarme!
Păi si nu te pot lua de la mine?	¿No pueden recogerte en la mía?
Omule, daca nu vii in jumate de ora te reclam la Parchet.	¿Si no llegas en 30 minutos presentaré una queja!
Leca: Unde e abuzul? Unde e ilegalitatea? N-a existat afacerea?	Leca: ¿Qué era ilegal? ¿No dirigía el negocio?
Cristian: Vreau sa revenim..	¿No metió el dinero en la cuenta de Haidau?
Leca: N-au intrat banii in contul lui Haidau?	
Cristian: Hai lasă miștourile! Cu tine ce-i? Ai primit ordin de la evacuare?	¿Te han desahuciado?

3. Anglicisme

Pentru hispaniști este cunoscută atitudinea refractară a poporului spaniol față de cuvintele împrumutate din alte limbi, în general, respectiv anglicisme, în particular. Redăm un exemplu de anglicism frecvent întrebuițat în limba română, transpus în mod corect cu un corespondent spaniol.

Dialogul original	Subtitrarea în limba spaniolă
Cristian: <i>Păi mâine am deadline...</i>	Cristian: <i>Tengo un límite...</i>

4. Frazologia

Unitățile frazeologice, după cum se va putea observa în exemplele de mai jos, nu au fost transpuse în limba spaniolă; traducătorul le-a anulat complet. Cu toate acestea, într-o secvență, a fost obligat să insereze referința paremiologică: *s-a întâlnit hoțul cu prostul*. Structura este arhicunoscută în limba română, acesta fiind și motivul pentru care este redată trunchiat. Traducătorul nu a încercat să redea o unitate apoftegmatică similară pentru privitorul spaniol, alegând traducerea literală. O posibilă variantă ar fi fost: *La bolsa del miserable, viene el diablo y la abre*.

Dialogul original	Subtitrarea în limba spaniolă
<i>Dar mă ascuți tu pe mine? Tot ii dădeai tu înainte cu procesul ala verbal, ca sa-I dai lu avocatului lui ala apă la moară.</i> Șerban: <i>Ești dus cu pluta. E clar.</i>	<i>¿Pero alguna vez me escuchas? Sigues con esa declaración escrita, dándole a su abogado una defensa.</i> <i>Estás loco. ¡No hay duda!</i>
Panduru: <i>Vom vorbi si data viitoare despre pluralitatea de infracțiuni. Intră la test, sa știți. Daca nu vreți sa îngrășați porcul in Ajun...</i>	<i>Hablaremos la próxima vez y sobre la multiplicidad de delitos. Será en el examen.</i> <i>Por si queréis estudiar a última hora.</i>
<i>Dacă nu v-ați fi făcut de râsul curcilor la Oradea, am fi avut un probatoriu.</i>	<i>Si no hubiera hecho el idiota durante el registro, tendríamos pruebas.</i>
Codrea: <i>S-a întâlnit hoțu' cu...</i> Cristian: <i>Spuneți! Spuneți mai departe! S-a întâlnit hoțu' cu? Poate că asta trebuia sa fie. Prostu' care să ignore afacerea Haidău.</i>	Codrea: <i>Del ladrón y ...</i> Cristian: <i>Dígalo: "El ladrón y el tonto." Yo debía ser el tonto si ignoraba el asunto Haidău.</i>
Panduru: <i>Hai, că ești de la presă, nu bați la ochi.</i>	Panduru: <i>Eres periodista. Deja de quejarte.</i>

5. Aspecte culturale

Primirea oaspeților cu pâine și sare este un obicei specific Europei de Est, astfel încât, de această dată, traducătorul nu a realizat o traducere literală,

ci a recurs la un frazeologism ce are un corespondent total și în limba română. De asemenea, parte a referințelor culturale, am constat menținerea denumirii obiectivului turistic în limba română, chiar dacă pentru privitorul spaniol nu ar fi avut însemnătate. Considerăm că ar fi fost mai oportună transpunerea *Museo* cu sau fără menționarea specificului acestuia.

Dialogul original	Subtitrarea în limba spaniolă
Petruț: <i>Si ce ați fi vrut? Să vă aștepte cu flori? Cu pâine și sare?</i>	<i>¿Y creían que les recibiría con flores o con los brazos abiertos?</i>
Dora: <i>Sunt pe teren, am o filmare la Muzeul Satului.</i>	<i>Tengo una grabación en el "Museul Satului"</i>

Concluzii

Constrânga legată de timp, obligația de a comprima și de a suprima, intervenind la nivelul caracterului discursului, au fost premisele de la care am plecat la debutul studiului nostru. Toate aceste aspecte s-au dovedit veridice în practica realizării subtitrărilor. Subtitrarea este o încrucișare între traducere și interpretare, deoarece trebuie realizată anterior și este redactată, aidoma traducerii scrise și este efectuată cu preceptele interpretării, în care receptarea mesajului principal este preferată în detrimentul fidelității textului original. Am sesizat o schimbare a registrului chiar și pentru cele mai fundamentale formule – precum cele de salut. Nu s-au făcut eforturi pentru a menține proprietatea colocvială a dialogului dramatic. Limbajul licențios a fost eliminat, iar elementele de frazeologie au fost înlăturate, iar când dialogul le impunea, s-a optat pentru o traducere literală. De bună seamă, producțiile cinematografice sunt într-o continuă creștere, însă calitatea demersului traductiv trebuie să rămână la standarde ridicate. Modalitatea de transpunere a dialogului dramatic nu a periclitat înțelegerea mesajului, însă, credem noi, a dăunat percepției privitorilor.

Bibliografie

- Bartoll, E., *Introducción a la traducción audiovisual*, 2015, Barcelona, Editorial Uoc.
- Călin, A. T., „Retos de la subtitulación. Estudio de caso: La casa de papel en rumano”, în Revista „Studii de Știință și Cultură”, 2021, Arad, Editura Universității Vasile Goldiș.
- Dragnea, A., *Surtitrage du dialogue dramatique dans la pratique théâtrale contemporaine*, 2010, Iași, Lumen.
- Díaz Cintas, J., *Audiovisual translation: subtitling*, 2007, London, Routledge.
- Díaz Cintas, J., *New trends in Audiovisual Translation*, 2009, Multilingual Matters.
- Gottlieb, H., „Subtitling – a new university discipline”, în *Teaching translation and interpreting* (Cay Dollerup and Anne Loddegaard eds.), 1992, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Sînu, R., *Umorul în subtitrare. Studiu de caz: comedii de situație*, 2013, București, Editura Universității din București.
- Sînu, R., „Transferul oral-scris în subtitrare”, în *Studii și cercetări lingvistice*, 2012, București, Academia română.

ELEMENTE DE DISCURS RELIGIOS ÎN TRADUCERILE ROMÂNEȘTI ALE *INFERNULUI* DANTESC

Cristian UNGUREANU*

Abstract

The paper aims to present some of the problems that a translator may encounter in the process of transferring certain concepts from one language to another, especially those related to religion or theology. The analysis focuses on religious concepts because they raise some problems of interpretation and, consequently, of transposition from the source language to the target language, even more so when it comes to translating a poetic text. From all the Romanian translations of the Divine Comedy that are available today, both partial and complete, I chose to analyze the few which marked important moments in the not very long history of the Romanian translation of this fundamental text.

Key words: Dante Alighieri, religion, symbol, poetry, Christianity.

Este evident că traducerea unei poezii este mult mai dificilă decât traducerea unui text științific, de exemplu; de fapt, cei mai mulți dintre cei care au afirmat că traducerea este imposibilă s-au referit mai degrabă la traducerea textului poetic. Înainte de toate, pentru că poezia este considerată un text scris în urma unei inspirații avute de un poet; însuși Dante vorbește despre *legame musaico*¹, adică despre inspirația muzei, concept ce nu poate fi cuantificat și echivalat într-o altă limbă. Totuși, inspirația unui poet poate fi percepută de un al doilea poet și reprodusă cu aceleași mijloace literare într-o altă formă lingvistică, cu condiția ca acesta din urmă să poată intra în simfonie, prin inspirația sa, cu primul autor. Însă această capacitate rămâne de foarte multe ori în sfera subiectivității, drept care, nu de puține ori, ne vom afla în fața unui text care nu respectă intențiile autorului originalului. În ciuda acestui fapt, oricât de dificil ar părea, traducerea poeziei nu este imposibilă, dat fiind faptul că poezia presupune o carismă care, din fericire, nu a fost rezervată numai anumitor epoci sau teritorii. Până la urmă, atunci când vorbim despre fidelitate, în cazul unei traduceri poetice, nu ne referim la o fidelitate mecanică față de toate elementele semantice, gramaticale, frazeologice sau cele ce țin de fonetica textului, ci ne referim la fidelitate față de poezie. Un element în plus, în cazul unui text care are la bază o idee religioasă (în cazul lui Dante, creștină), îl reprezintă fidelitatea față de textele sacre ale acelei religii, față de teologie, față

* Lecturer, PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, cristiungureanu@libero.it.

¹ Vezi Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia*.

de dogme și, nu în ultimul rând, față de ritul creștin căruia îi aparține textul. În cazul nostru, traducătorul trebuie să țină cont de faptul că traduce un text care aparține culturii creștine catolice, care trebuie echivalat într-o limbă care are o cultură creștină preponderent ortodoxă. Există o serie de diferențe dogmatice, o mulțime de nuanțe exegetice care privesc textul sacru; în cazul în care acestea nu sunt luate în considerare, mesajul este evident alterat prin raport cu originalul.

Vom analiza traducerea unor concepte și idei religioase extrase în special din cântul al III-lea din *Infernul* lui Dante, analiză ce poate fi extrapolată la întreaga primă cantică din *Divina Comedie*. Densitatea elementelor de discurs religios din *Infern* este cu mult inferioară celei din *Paradis*, cum, de altfel, era de așteptat să se întâmple într-un loc unde numele lui Dumnezeu nu poate fi pronunțat. Totuși, aceste elemente există și le putem descoperi; strategiile de exprimare a lor sunt desemnarea directă, scurte citate preluate ca atare (în latină sau traduse în italiană) sau aluzia (pasaje biblice ce trimit la situații foarte cunoscute, intrate adesea, prin utilizarea lor frecventă și simbolism, și în imaginarul popular: episodul fraților Cain și Abel, imaginea negustorilor din templu, a lupului ajuns păstor la oi), personaje sau obiecte care au căpătat valoare simbolică (crucea, pomul oprit, Lucifer etc.).

Așa cum am menționat mai sus, ne-am îndreptat atenția spre analiza traducerilor conceptelor religioase din cântul al III-lea folosindu-ne de versiunile propuse de George Coșbuc (publicată între 1925-1932), Giuseppe Cifarelli (realizată probabil între 1925-1958), Eta Boeriu (1951-1965), Marian Papahagi (1982-1996), Cristian Bădiliță (apărută în 2021). Este vorba despre traduceri realizate pe parcursul unui secol, la distanțe de aproximativ 20-30 de ani una de cealaltă. Cântul al III-lea din *Infern* este unul special în economia întregii opere pentru că autorul dorește să descrie poarta prin care spiritele ajung în această lume a damnaților pentru eternitate pentru că au încălcat, într-un fel sau altul, poruncile și recomandările divinității. Imediat ce sufletele pătrund în această lume întunecată a infernului, Dante imaginează un loc în care să fie pedepsiți cei care au fost indiferenți în timpul vieții, *ignavi*; cu alte cuvinte, aici se găsesc cei care nu au fost nici de partea binelui, nici de partea răului.

Încă din primul vers intrăm în contact cu prerogativa eternă a locului descris, durerea; Dante numește infernul *la città dolente* (*Inf.* I, v. 1), expresie tradusă în limba română după cum urmează: George Coșbuc: *cuibul întristării*, Cristian Bădiliță: *cetatea suferinței*, Eta Boeriu: *locul de durere*, Giuseppe Cifarelli: *jalnica cetate*, Marian Papahagi: *ceata-ndurerată*. Construcția gramaticală din limba italiană formată dintr-un substantiv plus un adjectiv se regăsește la trei dintre traducători; Eta Boeriu folosește o expresie formată din substantiv și atribut prepozițional, iar Cristian Bădiliță echivalează prin substantiv plus atribut substantival în genitiv. Echivalentul strict al lui *città*

apare numai în două cazuri (*cetatea*); în celelalte, probabil că din rațiuni metrice sau stilistice (vezi Coșbuc), sunt preferați echivalenți aproximativi (*cuibul*, cu sensul de loc care generează (durere); *locul*, cu sens mai general decât *cetatea*; *ceata* de la Papahagi se îndepărtează cel mai mult de intențiile autorului italian, mutând accentul de pe comunitatea mare pe un grup mai restrâns și dezorganizat, o masă amorfă de oameni, spre deosebire de *cetate*, care are în semantism ideea de organizare statală). Semnalăm și soluția găsită de Cifarelli, care antepune adjectivul; adjectivul pentru care optează traducătorul actualizează mai degrabă sensul 'demn de compătimire', mutând accentul, așadar, pe perspectiva din afară a unui eventual observator și pe emoțiile acestuia.

Urmează celebrul înscris de pe poarta infernului unde se precizează cine este creatorul acesteia, *alto fattore* (*Inf.* I, v. 4): George Coșbuc: *Părinte*, Cristian Bădiliță: *făcătorul meu*, Eta Boeriu: *lipsește*, Giuseppe Cifarelli: *naltu-mi ziditor*, Marian Papahagi: *nalta-nfăptuire*. În cazul acesta, este vorba despre Dumnezeu, cel întreit. În italiană construcția este formată dintr-un adjectiv și un substantiv. Din punct de vedere formal, cel mai aproape este Cifarelli, care folosește o metaforă (*ziditor*); Coșbuc desemnează prin *Părinte*, cu majusculă (și un mai pronunțat grad de afectivitate); Papahagi se îndepărtează, confundând agentul cu obiectul; Bădiliță eludează componenta ascendentă a sintagmei (sugerată la Coșbuc prin scrierea cu majusculă). Persoanele Treimii, Tatăl, Fiul și Duhul Sfânt, apar în următoarele versuri, *divina podestate* (*Inf.* I, v.5): George Coșbuc/ Cristian Bădiliță/ Giuseppe Cifarelli/ Marian Papahagi: *puterea cea divină*, Eta Boeriu, *puterea sfântă*. Echivalarea acestei sintagme, cu referire la Tatăl, este aproape uniformă și se caracterizează prin utilizarea adjectivului cu același etimon ca în italiană; de altfel, *divin* din română are etimologie multiplă, putând fi împrumutat direct din italiană. Diferit apare la Eta Boeriu; *divin* fiind un neologism, aceasta îl evită, folosind un termen mult mai vechi (de proveniență slavă, *sventŭ*), cunoscută fiind înclinația traducătoarei de a arhaiza traducerea textului dantesc. Urmează celelalte două persoane ale Treimii, Fiul și Sfântul Duh: *somma sapienza; primo amore* (*Inf.* I, v.6), George Coșbuc: *iubirea primă; suprema minte*; Cristian Bădiliță: *suprema-nțelepciune; dragostea dintâi*; Eta Boeriu: *suprema minte; iubire*; Giuseppe Cifarelli: *suprema minte; iubirea ntâie*; Marian Papahagi: *suprema știință; cea dintâi iubire*. Ambele atribute divine întruchipate de cele două persoane dumnezeiești nu pun probleme de echivalare; unul se referă la înțelepciune, celălalt la iubire. Totuși, în privința primului, traducătorii români preferă să interpreteze în sensul cunoașterii (*minte, știință*), cu excepția lui C. Bădiliță.

În versetul 23 apare o modalitate de desemnare metaforică pentru infern, autorul dorind să scoată în evidență o trăsătură fundamentală a acestui loc, anume lipsa oricărui licăr de lumină, atât din punct de vedere fizic, cât și

simbolic: *l'aere senza stelle* (*Inf. I*, v.23). Aceasta este echivalată astfel de traducătorii români: George Coșbuc: *aerul lipsit de stele*; Cristian Bădiliță: *aerul neluminat de stele*; Eta Boeriu: *văzduhul stins de stele*; Giuseppe Cifarelli: *văzduhul păgubit de stele*; Marian Papahagi: *aerul cel fără stele*. Pune probleme echivalarea prepoziției *senza*: de la neutrul *fără* (care corespunde originalului), la structura mai complicată *neluminat de*, dar cu același sens (doar ceva mai interpretativ), până la traducerea lui Cifarelli, care folosește verbul *a păgubi* la participiu, ceea ce implică existența unui agent (care a păgubit), sau la a Etei Boeriu, la care participiul verbului *a stinge* sugerează, de asemenea, prezența unui agent. *Lipsit* de la Coșbuc e tot participiu, dar uzul său frecvent în limbă a consacrat sensul neutru, *fără*, al structurii *lipsit de*.

În afară de sufletele păcătoșilor destinate acestui loc se mai găsesc aici și niște îngeri pe care Dante îi caracterizează ca fiind neutri, deși textele sacre nu fac referire la aceștia (există totuși texte din tradiția creștină care menționează acest tip de înger): *li angeli* (*Inf. I*, v.38); George Coșbuc: *îngerii mișei*; Cristian Bădiliță, *îngerii*; Eta Boeriu: *spurcații îngeri*; Giuseppe Cifarelli: *îngerii*; Marian Papahagi: *îngerii*. Atât Coșbuc, cât și Eta Boeriu adaugă un atribut care nu se regăsește explicit în textul italian, dar este în acord cu concepția autorului florentin, care desconsideră² vehement acest tip de atitudine, adică neutralitatea.

Întâlnim de două ori în textul original desemnarea directă a divinității prin sintagma *Dio*. Prima dată, are rolul de a caracteriza lipsa de fidelitate față de eaa celor destinați acestui loc din infern: *Dio* (*Inf. I*, v. 39); George Coșbuc: *Puterii creatoare*; Cristian Bădiliță: *Dumnezeu*; Eta Boeriu: *credință obștească*; Giuseppe Cifarelli: *Stăpânul*; Marian Papahagi: *credincioși* (lui Dumnezeu). Numele lui Dumnezeu este echivalat sub diverse forme și în diverse tipuri de structuri, care pun în evidență atribute divine: putere, creație, dominație (Stăpânul). M. Papahagi și Eta Boeriu recurg la o echivalare funcțională, care îndepărtează textul de forma din original. A doua recurență o regăsim într-o sintagmă antagonică prin care autorul subliniază incapacitatea condamnaților de a alege și în consecință, faptul că sunt neplăcuți atât în fața lui Dumnezeu, cât și în fața diavolului, *a Dio spiacenti e a` nemici sui*, (*Inf. I*, v. 63): George Coșbuc: *Cel etern și dușmanii Lui*; Cristian Bădiliță: *Dumnezeu - vrăjmașilor lui Dumnezeu*; Eta Boeriu: *Hristos - vrăjmașii săi*; Giuseppe Cifarelli: *Domnul și dușmanii lui*; Marian Papahagi: *Domnului și dușmanilor lui*. Dumnezeu este numit prin diverse structuri: teonime tradiționale (*Dumnezeu*, *Domnul*), structură substantivală de proveniență adjectivală (care subliniază un atribut divin: *Cel etern*). La Eta Boeriu, se produce o suprapunere între două persoane ale Treimii, ceea ce este inacurat și prin raport la textul lui Dante, și prin raport la teologie. Tot la Eta Boeriu, ca și la Bădiliță, găsim termenul *vrăjmașii*, substantiv care în terminologia religioasă românească este asociat diavolului.

² *Non ragioniam di lor, ma guarda e passa*, *Inf. I*, v.51.

O sintagmă care a pus de-a lungul timpului probleme de interpretare și, inevitabil, de traducere, este următoarea:

*Poscia ch'io v'ebbi alcun riconosciuto,
vidi e conobbi ombra di colui
che fecece per viltade il gran rifiuto. (Inf. I, v. 58-60)*
George Coșbuc

*Și-aici pe mulți îi cunoscuși și iată,
privind văzut-am bine... umbra cui
fugi, de laș, de marea slujbă dată.*
Cristian Bădiliță

*Și, după ce-am recunoscut pe unii, văzui (și am recunoscut-o)
umbra celui care, din lașitate, a renunțat la rangul preaînalt.*
Eta Boeriu

*Pe mulți din ei, privind, i-am cunoscut
și mai la urmă și pe cel ce-n căi
greșite-umblând, de sfântul scaun s-a rupt.*
Giuseppe Cifarelli

*Și când pe unii i-am recunoscut,
văzut-am între ei și umbra cui
de frică marea sarcină n-a vrut.*
Marian Papahagi

*Pe-unul sau altul l-am recunoscut
și-apoi prea lașa umbră-o cunoscuși
a celui ce tăgăda a făcut.*

Cei mai mulți dintre exegeții textului dantesc au ajuns la concluzia că în această terțină este vorba despre papa Celestin al V-lea, cel care a renunțat la tronul pontifical, iar în urma acestei renunțări a fost ales papă unul dintre papii cu care Dante a intrat în conflict direct, Bonifaciu al VIII-lea. Mai există o pistă interpretativă care susține că cel despre care se vorbește aici ar fi Pilat din Pont, făcându-se aluzie la refuzul acestuia de a-și asuma condamnarea lui Cristos la moarte, prin gestul simbolic celebru, spălarea mâinilor. Se poate observa cum traduceri analizate păstrează exprimarea generală a originalului și astfel lasă loc ambelor interpretări, în afară de cea a Etei Boeriu, care utilizează o expresie încetățenită ca fiind folosită pentru a desemna papalitatea, *sfântul scaun*.

Scopul analizei noastre a fost acela de a identifica câteva aspecte care pun probleme la traducerea unui text poetic în limba română. Am ales să ne oprim asupra categoriei elementelor de discurs religios pentru că, mai mult

decât altele, acestea nu sunt neutre la nivel de discurs, ci au o puternică încărcătură culturală și confesională. Analiza s-a rezumat la prezentarea elementelor de discurs religios din cântul al III-lea din *Infern*, identificând strategii care diferă de la un traducător la altul. Concluzia este că, dacă poezia nu este neapărat intraductibilă, așa cum se crede în mod curent, în schimb, textul-țintă poartă amprenta deciziilor traducătorului, influențat de propria educație, cultură, apartenență religioasă sau concepție asupra traducerii. Cu siguranță că extinderea analizei la nivelul întregii cantice ar putea pune în evidență opțiuni surprinzătoare și semnificative în direcția afirmației precedente.

Bibliografie

- Dante, *Tutte le opere*, Introduzione di Italo Borzi, Commenti a cura di Giovanni Fallani, Nicola Maggi e Silvio Zennaro, Grandi Tascabili Newton, Roma, 1993.
- Dante, *Divina Commedia. Inferno. Purgatorio. Paradiso*, con il commento di Anna Maria Chiavacci Leonardi, 1994, Milano, Arnoldo Mondadori editore.
- Dante, *Divina Comedie*, în românește de George Coșbuc, comentariu de Alexandru Balaci, 1957 București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă.
- Dante, *Divina Comedie*, în românește de Eta Boeriu, note și comentarii de Alexandru Duțu și Titus Pîrvulescu, Editura pentru Literatură Universală, București, 1965.
- Dante, *Divina Comedie*, în românește de Giuseppe Cifarelli, Cuvânt înainte de Alexandru Ciorănescu, îngrijire de ediție, note și comentarii de Titus Pîrvulescu, Editura Europa, Craiova, 1993.
- Dante, *Divina Comedie. Infernul*, traducere din italiană și comentarii de Marian Papahagi, Humanitas, București, 2012.
- Dante, *Divina Comedie. Infernul*, tradus și prezentat de Cristian Bădiliță, Editura Vreamea, București, 2021.
- Gorni, G., *Dante. Storia di un visionario*, 2008, Roma-Bari, Laterza.
- Scartazzini, G. A., *Enciclopedia dantesca. Dizionario critico e ragionato di quanto concerne la vita e le opere di Dante Alighieri*, vol. I, A-L, 1896, Milano, vol. II (parte prima), M-R, 1898, Milano, vol. II (parte seconda), S-Z, 1899, Milano.

CALDERÓN DE LA BARCA: ILUZIA ȘI DEZILUZIA REDATE ÎN TRADUCEREA LUI SORIN MĂRCULESCU

Sorina-Crina GHIATĂ*

CALDERÓN DE LA BARCA: THE ILLUSION AND DISILLUSIONMENT FOUND IN SORIN MĂRCULESCU'S TRANSLATION

Abstract

*When analyzing the process of receiving in the Romanian cultural space what literary critics consider to be the masterpiece of European Baroque theater, it is fundamental to consider the existing Romanian language versions of Pedro Calderón de la Barca's philosophical drama, *La vida es sueño*. The valorization of the translated variant offered by one of the most important Romanian Hispanists, Sorin Mărculescu represents an important step for the knowledge and understanding of the mentality of the time, but also of the theme approached by the great Iberian writer. It is well known that the theme of illusion is a major element in the Baroque universe, and the most important monologue of the main character in the text in question reflects (perhaps best) this aspect. Last but not least, the cultural features rendered by translations into our language also play a decisive role in the reception of the calderonian theater.*

Key words: Baroque, El Siglo de Oro, illusion, disillusionment, language reception

Traducerea oferită de hispanistul Sorin Mărculescu, în două ediții, prima din anul 1970 și a doua, cea revizuită, din 2016, capătă o importanță deosebită în vederea analizei privitoare la receptarea operei lui Pedro Calderón de la Barca în spațiul literar românesc. Pentru a ne referi la sfera *iluziei* abordată în textul calderonian, considerăm necesare câteva trimiteri introductive, privitoare la acest important element constitutiv al imaginarului baroc, precum și la modul în care acesta s-a reflectat în textele literare ale epocii în discuție și mai cu seamă, în drama filosofică alui Calderón.

Pe parcursul secolului al XVII-lea, secol în care Barocul, noua tendință culturală și estetică, a căpătat avânt și s-a cristalizat în reprezentații dramatice pe scenă, teatrul spaniol a continuat să fie cultivat la nivel major. Acest lucru s-a realizat prin apariția pieselor care încorporau progresiv inovațiile specifice epocii, atât din punct de vedere tematic, cât și tehnic (înglobând, de fapt, subiecte recurente în epocă, care să reflecte tumultul de ordin istoric, generat de crizele și reformele ce au marcat perioada în discuție). Alături de dramaturgii care adoptă tendințele elogiare și promovate de Lope de Vega în

* PhD student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, sorina.ghiata@yahoo.com.

manifestul său¹ apare, la începutul acestui veac (caracterizat, de altfel, de extreme politice și religioase, care s-au reflectat în sfera culturii), o nouă generație de poeți. Aceștia au continuat să respecte canoanele dramatice ale maestrului care a dat naștere noului teatru spaniol (în special prin importanța sa operă al cărei scop a fost de a stabili unele direcții teatrale inovatoare pentru Renașterea spaniolă). Această nouă generație nu va întârzia să-și găsească propria voce, în mare măsură determinată chiar și de ingeniozitatea (*el ingenio*) atât de specifică literaturii baroce, fiind, de altfel, în concordanță cu spiritul unei epoci în care optimismul utopic renescentist a lăsat definitiv loc universului problematic, imaginarului complex, definit mereu de contradictoriu, de deziluzie și caracterizat adesea prin decadentă, prețiozitate, spontaneitate și printr-o serie întregă de paraoxuri².

Referitor la trăsăturile generale ale dramaturgiei lui Pedro Calderón de la Barca, după cum aminteam mai sus, cel mai important autor al teatrului baroc spaniol se impune prin măiestria creației sale, începând din cel de-al doilea deceniu al secolului al XVII-lea, atunci când, o parte dintre dramaturgii renescentiști se apropia de un declin simțitor. Tematicile și intrigile teatrale se vor îndrepta și ele către o nouă direcție și tot mai multe producții dramatice vor fi structurate după modelul teatrului de curte (*el teatro de corte*): „Se abre una segunda fase de la comedia, en la que elementos heredados y nuevas invenciones alcanzarán con Calderón su fusión culminante.”³.

Cu privire la structura piesei calderoniene, aceasta gravitează întru totul în jurul contrastului vis (iluzie)-viață (palpabil) (*sueño-vida*), binom evidențiat încă din titlul piesei. Din remarcile criticilor și istoriografilor, ne putem da seama de faptul că atunci când facem trimitere la capodopera teatrului baroc, *Viața e vis*, nu putem vorbi despre o singură temă abordată. Ne putem referi, mai curând, la o anumită *hibridizare* la nivel tematic, iar marile subiecte ale operei declanșează pluriperspectivismul, precum și dimensiunile acțiunii și ale personajelor. Au fost evidențiate trei teme majore: tema autocontrolului, cea a vieții ca un vis și tema opoziției dintre destin și libertate. Aceste subiecte centrale le subordonează pe cele secundare (identificate de unii dintre exegeți), precum modelul domnitorului, educația moștenitorului, actul justiției sau puterea.

În lucrarea sa istoriografică, *Historia del teatro español del siglo XVII*, filologul Ignacio Arellano pecizează:

¹ *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo* (1609).

² Cf. José Luis Gonzales Subías, *Literatura y escena. Una historia del teatro español*, Madrid, Punto de Vista Editores, 2018, p. 99.

³ „O a doua etapă a teatrului comic ia naștere, etapă în care elementele moștenite și noile idei vor ajunge la fuziunea lor culminantă cu prilejul creației lui Calderón.” (t.n.), Ignacio Arellano, *Historia del teatro español del siglo XVII*, Madrid, Cátedra, 2019, p. 450.

La dialéctica sueño-vida [...] remite, como se ha dicho, a motivos tradicionales: en este sentido no parece tan importante la dimensión «filosófica» de la comedia, que tiene poco de original, como la articulación propiamente dramática: a Segismundo, falto de la experiencia del mundo exterior, le resulta difícil discernir, en la prueba a que lo somete Basilio, el límite entre la vida y el sueño, entre lo onírico y la realidad. En esa indeterminación de fronteras solo encuentra un asidero indiscutible: hacer el bien, porque ni en sueños se pierde el hacer el bien, un bien no exactamente moral o religioso, sino orientado hacia la consecución de la fama heroica⁴.

Observăm, prin urmare, faptul că Arellano accentuează modul în care tragedia protagonistului Segismundo (iluzia, care îi va aduce ulterior *deziluzia*, ceea ce îl va găsi în imposibilitatea de a distinge între palpabil și iluzoriu) este redată de dramaturgul iberic în textul său magistral. Hispanistul insistă asupra faptului că nu problematica filosofică în sine reprezintă originalitatea piesei, ci, mai degrabă modul în care acest aspect este „comunicat” publicului și cititorilor, felul în care intriga, dar și preceptele filosofice amintite se concretizează, sunt redată, „articulate” la nivel dramatic.

Unul dintre aspectele unice ale literaturii baroce a constat în expresia formelor. Scriitorii din mișcarea barocă au încercat să obțină originalitate (și, mai ales, acel *ingenio* specific curentului) prin exacerbara figurilor retorice, ceea ce a rezultat în texte de o mare complexitate de lectură care pot reprezenta o provocare pentru cititor. De altfel, cea mai mare parte a criticii literare consideră că atât poezia, cât și teatrul epocii baroce Spaniei au fost create pentru un public-țintă al vremii respective, iar literatura în discuție nu a fost accesibilă publicului larg, spre deosebire de teatrul popular (*el teatro popular*), care l-a avut ca reprezentant pe Lope de Vega.

Accentul a fost pus aproape mereu pe artificiozități și pe dificultate, iar în fapt, scopul era chiar acela de a încifra multe dintre ideile pesimiste referitoare la diversele probleme existențiale. Este important să menționăm faptul că literatura barocă s-a caracterizat printr-o mare bogăție verbală și printr-o abundență de figuri de stil, precum: elipsa, adjectivele, metafora și antiteza (având în vedere puternicele contraste și paradoxurile care definesc această etapă a culturii și, implicit, a literaturii europene). Prăbușirea idealurilor și instaurarea angoasei și a pesimismului în societate, *deziluzia*

⁴ „Dialectica vis-viață [...] se referă, după cum s-a spus, la motive tradiționale: în acest sens, dimensiunea «filosofică» a comediei nu mai pare atât de importantă, întrucât este mai puțin originală, față de reproducerea propriu-zisă, la nivel dramatic: Segismundo, ca urmare a faptului că nu a avut parte de experiența lumii exterioare, nu poate distinge, o dată cu provocarea la care îl supune Basilio, limita dintre viață și vis, dintre oniric și realitate. În acea imposibilitate de determinare a unor limite, nu există decât o singură soluție incontestabilă: actul binelui, pentru că acesta nu dispăre nici măcar în vis, deși este o latură a binelui care nu e tocmai morală sau religioasă, ci mai degrabă orientată spre dobândirea faimei de natură eroică.” (t.n.), *Op. cit.*, p. 483.

(toate acestea fiind cauzate de puternicele schimbări de ordin istoric și politic) reprezintă un cumul de trăsături definitorii ale perioadei. Dintre paradoxurile care construiesc imaginarul baroc, viața și moartea, dar și iluzia și deziluzia sunt cele remarcate de către marii autori ai secolelor ulterioare. Variațiuni, dacă le-am putea numi astfel, ale acestor tematici fundamentale care au definit epoca în discuție, ar putea fi reprezentate de teme precum: trecerea timpului⁵ și efemeritatea vieții, moartea dar și o anumită degradare a ordinii logice a lumii. Referitor la acest aspect precizăm că reliefaarea acestor caracteristici se regăsește în capodoperele literare și, în general, în arta specifică epocii: „Bogația intențiilor care se descoperă în toate marile opere ale barocului nu reprezintă decât un ultim rezultat al unei arte rupte de natură și transplantată în lumea gratuită și infinită a ficțiunii”⁶.

În cadrul acestei analize, vom încerca să punem în evidență (prin exemplificarea unui scurt fragment) modul în care una dintre traduceriile dramei filosofice calderoniene existente în limba română reflectă tema iluziei baroce. Textul care îi aparține marelui hispanist Sorin Mărculescu evidențiază tematica menționată, atât de bine redată în cel mai cunoscut monolog al personajului principal Segismundo, cel a cărui soartă este inițial decisă de tatăl său, regele Basilio, rege al unei Polonii imaginare și care se ghida după o profeție astrală cu totul nefastă, privitoare la o posibilă viitoare domnie a fiului său.

După cum am precizat, ne vom referi la monologul protagonistului, cel care încheie actul al doilea⁷, mai exact, după momentul în care personajul se regăsește din nou încarcerat, departe de locul cuvenit, pe tron. Dat fiind faptul că am făcut trimitere anterior la abundența figurilor de stil în versul baroc, este important să observăm, valorificarea a două dintre cele mai importante componente ale limbajului figurat: o prima figură de stil este antiteza (ce capătă, oricum, o pondere majoră în literatura barocă, având în vedere faptul că întregul imaginar este influențat de contraste). Putem identifica opoziția dintre iluzoriu și viața însăși în versurile următoare:

<i>el vivir sólo es soñar</i>	<i>că un vis ni-i traiul, doar</i>
<i>que el hombre que vive, sueña</i>	<i>că-și visează-ntreaga viață omul</i>

⁵ *La fugacidad del tiempo*: afirmăm, de cele mai multe ori, despre această *supratemă*, că este marele „protagonist” pe scena lumii baroce; aproape totul este determinat de trecerea timpului, iar deșertăciunea, zădărnicia, deziluzia și, bineînțeles, moartea omniprezentă sunt, în mentalitatea epocii (cu puternicul ei ecou în literatură), rezultat al acestei dominante majore.

⁶ Alexandru Ciorănescu, *Barocul sau descoperirea dramei*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980, p. 151.

⁷ *Jornada segunda*.

Prin traducerea realizată de Mărculescu este evidențiat caracterul absolut și chiar acaparator al raportului acesta dintre real și ireal. Prezența pronumelui personal „ni” redă ideea de generalitate: efemeritatea și trecerea rapidă a vieții au efect de „nivelare”, dacă putem afirma astfel, a fragilei ființe umane. Cu privire la transpunerea în limba noastră a celui de-al doilea vers ales pentru lucrarea de față, aici apare ideea de totalitate. Hispanistul pare că dorește să potențeze și mai mult ideea lui Calderón, cea conform căreia tot ceea ce îi este sortit omului să trăiască poate fi doar o iluzie.

Observăm, de asemenea metafora prezentă în următoarele versuri ale acestui fragment:

<i>y este aplauso, que recibe</i>	<i>iar imprumutata-i vază</i>
<i>prestado, en el viento escribe,</i>	<i>vîntului i-o-ncredințează</i>
<i>y en cenizas le convierte</i>	<i>și-n cenușă-i schimbă cartea</i>
<i>la muerte,</i>	<i>moartea</i>
<i>[...] en el sueño de la muerte!⁸</i>	<i>[...] vis acum findu-i moartea!⁹</i>

Verbul utilizat, „a fi”, care lipsește din versiunea în spaniolă, ar putea trimite la caracterul sentențios, fatalitatea, efemeritatea, dar și iluzia vieții, bineînțeles, pe care alege să le evidențieze Sorin Mărculescu (inclusiv prin traducerea literală a termenilor care sugerează acestea: „cenușa”, „vînt”, „vis” sau „moarte”, desigur) – traducerea corespunde ediției din 1970, de la editura Univers și celei din 2016, apărută la editura Humanitas. Cea din urmă pastrează prima variantă în limba română, oferită de hispanist și reprezintă o versiune revizuită, care include repere introductive, precum și indicații în notele de subsol, referitoare inclusiv la acțiunea dramei filosofice¹⁰.

În ultima parte a acestei analize vor exista precizări privitoare la aspectele de receptare culturală prin intermediul actului de traducere, care au fost mult discutate și care au făcut obiectul unui studiu realizat de către unul dintre reprezentanții Școlii Formale Ruse, Tzvetan Todorov. Pentru a putea identifica modul în care textele dramaturului spaniol a pătruns în spațiul nostru literar, în primul rând prin intermediul traducerilor, dar și a criticii și antologiilor literare, este necesar să aruncăm o privire asupra felului în care

⁸ *La vida es sueño (Jornada segunda).*

⁹ Pedro Calderón de la Barca, *Viața e vis*, Trad. de Sorin Mărculescu, București, Editura Univers, 1970.

¹⁰ „Piesa în trei acte *Viața e vis* este un discurs dramatic filozofico-ontologic despre poziția omului în lume și despre libertatea lui, posibilă sau nu, într-un cosmos guvernat în mai mare sau mai mică măsură de legi care încearcă să intre în concurență cu supradeterminarea divină sau chiar să o înlocuiască. Este un joc dramatic despre «libertatea morală» și «morală libertății»” – Sorin Mărculescu, „Câteva repere introductive”, *Viața e vis*, București, Humanitas, 2016.

acest fapt a putut fi posibil. Ne întrebăm, în mod natural, cum s-au putut traduce în limba română piesele de teatru care păstrează în ele spiritul unei națiuni, mentalitățile unui popor, un întreg imaginar colectiv (pe lângă cel poetic)?

„Revelarea” unei alte culturi a fost posibilă prin intermediul etnologiei, care propune, în vederea unei observări și a unei analize cât mai minuțioase, o perspectivă au-dehors, ce presupune în mod automat lipsa apartenenței la cultura în curs de investigare¹¹. Putem aminti și faptul că Tzvetan Todorov s-a interesat în privința rolului pe care etnologia îl are în ceea ce privește studiul culturilor:

Pentru a cunoaște mai bine un popor, trebuie să-l vedem din interior sau din exterior? Cine este capabil să exprime cea mai bună judecată asupra unui grup, cel care îi aparține sau cel care-l observă din exterior? Dacă acceptăm să depășim egocentrismul înăscut al fiecărui individ, ca și al fiecărei colectivități, se pare că membrul unui grup, deși mai familiarizat cu obiceiurile acestuia, ocupă o poziție defavorabilă¹².

Autorul aduce în discuție inclusiv ideea exilului, unul dintre aspectele principale care, în viziunea sa, pot genera și pot asigura o perspectivă obiectivă atunci când vine vorba despre observarea unei culturi distincte celei de care observatorul aparține. Todorov considera că „exilatul, din interior sau din exterior, are toate șansele de partea sa”¹³, fără a exclude însă și o viziune dinăuntru, argumentând faptul că, pe de o parte, ipoteza cunoașterii etnologice se fundamentează cu ajutorul unei duble poziții, „dinafară/dinăuntru”. Totuși, Todorov insistă pe ideea conform căreia, dacă este perceput dintr-un punct de vedere distinct, acest binom poate să nu mai păstreze aceeași acuratețe, întrucât cel care se găsește exilat, chiar și „dinăuntru” este, mai degrabă, „cel ce se alienează progresiv, însă niciodată întru totul vizavi de grupul său de origine”, pe când acela care se află înafară, rămâne un înstrăinat, „căpătînd astfel conștiința relativității sistemului de valori reprezentativ pentru o cultură și, laolaltă cu aceasta, conștiința propriei diferențe”¹⁴. Astfel, negresit, traducatorul este cel care detine conștiința culturii proprii și a „propriei diferențe”, după cum afirmă Tzvetan Todorov, redand-o utilizând bagajul lingvistic al limbii-țintă și al limbii de origine, bineînțeles.

În concluzie, comunicarea și hibridizarea se reflectă în prezentare și prin felul în care ne referim la transpunerea unui text, prin traducerea din limba-sursă, în limba-țintă. Traducerea se realizează preluând nu doar

¹¹ Cf. Magda Jeanrenaud, *Universaliile traducerii. Studii de traductologie*, Polirom, Iași, 2006, p. 221.

¹² Tzvetan Todorov, «Comprendre une culture: du dedans/du dehors», *Extrême Orient - Extrême Occident*, Paris VIII, nr. 1, decembrie 1982, pp. 9-10.

¹³ Tzvetan Todorov, «La Bulgarie en France», *Paragone*, 1982, p. 46.

¹⁴ Magda Jeanrenaud, *Op. cit.*, p. 225.

conținutul lingvistic, ci și trăsăturile culturale care sunt transmise, în mod inevitabil, prin intermediul limbii de origine. Dincolo de capacitatea de adaptare a materialului lingvistic și cultural care provine din celălalt idiom, putem observa, așadar, faptul că remarcile semioticienilor și diferiților lingviști au în vedere nu doar transferul conținutului lingvistic dintr-o limbă de origine, într-o limbă-țintă. Ele reflectă, după cum înțelegem din explicațiile lui Tzvetan Todorov, și importanța felului în care componentele unei culturi, precum și ceea ce se transpune din respectivul imaginar – pe cale lingvistică – parvin într-un idiom străin.

Bibliografie

Texte de referință

- Calderón de la Barca, P., *La vida es sueño. El alcalde de Zalamea*, Edición y prólogo de Francisco Ruiz Ramón, 1982, Barcelona, Salvat Editores, S.A.
- Calderón de la Barca, P., *La vida es sueño* (1635), Edición de Ciriaco Morón, 2019, Madrid, Cátedra Letras Hispánicas.
- Calderón de la Barca, P., *Viața e vis*, Traducere de Sorin Mărculescu, 1970, București, Editura Univers.
- Calderón de la Barca, P., *Viața e vis*, Traducere din spaniolă, introducere, note și bibliografie de Sorin Mărculescu, 2016, București, Humanitas.

Texte critice

- Arellano, I., *Historia del teatro español del siglo XVII*, 2019, Madrid, Cátedra.
- Ciorănescu, Al., *Barocul sau descoperirea dramei*, 1980, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
- Faifer, F., *Incursiuni în istoria teatrului universal (de la origini până în Renaștere). Theatrum mundi*, 2010, Iași, Timpul.
- González Subías, J. L., *Literatura y escena. Una historia del teatro español*, Prólogo de Jose Luis Alonso de Santos, 2018, Madrid, Punto de Vista Editores.
- Sanchez Escribano, F., Porqueras Mayo, A., *Preceptiva dramática española del Renacimiento y el Barroco*, Segunda edición muy ampliada, 1972, Madrid, Editorial Gredos, S.A.
- Todorov, T., «Comprendre une culture: du dedans/du dehors», *Extrême Orient - Extrême Occident*, nr. 1, decembrie 1982, Paris VIII.
- Todorov, T., «La Bulgarie en France», *Paragone*, 1982.

CURRENT APPROACHES AND METHODS OF TEACHING ENGLISH

Laura-Rebeca STIEGELBAUER, Monica ȘERBAN*

Abstract

The subject approached in this paper refers to different current methods of teaching English but also to the various approaches that could be followed in teaching. In the last one hundred years, teaching languages has been characterized by a search for more efficient ways of teaching second or foreign languages. The most typical solution to the language teaching problem was seen to lie in always adopting a new teaching approach or method in order to keep up with the students' demands and needs. It is up to the teacher to be knowledgeable when it comes both to the traditional methods of teaching but also to the most innovative ones.

Key words: teachers, students, teaching method, learning, approach.

The teaching of English is a major component of the education system in many countries. With so many different teaching methods for English teachers to choose from, it can be tricky and time-consuming to find the approach that is best for you. Different methods may suit different types of students, but the difference between them is not always clear. What you need to do is to evolve your own way of teaching: one that suits your personality and is in harmony with your own preferred teaching style, and fits the context and the learners you are teaching. Many years ago, the profession was obsessed with finding the 'one best method,' the secret key that will unlock the door to teaching success. These days, we know that there is no one best way and no single key that fits all locks. That doesn't mean that you won't sometimes come across teachers who believe that they have found 'the way.' As you learn more about the art and science of teaching, as your environment changes and the needs of your learners change, your own best ways will evolve and change over time.

Further on, we will mention some of the modern and current approaches that we use and consider useful in teaching English to all ages. Initially we wanted to focus on the two different approaches of teaching English nowadays: traditional and online but since the covid-19 pandemic and the use of technology in class on almost a daily basis we chose to turn to a blended learning approach.

* Lecturer, Ph.D., "Vasile Goldis" Western University of Arad; Professor at Liceul Tehnologic Francisc Neuman, Arad

1. What is a blended learning approach?

Simply put, blended learning is a practice that uses both online and face-to-face learning experiences. In a traditional classroom environment, all instruction is provided in the form of face-to-face events such as lectures, discussions, exercises, and other learning activities. Online learning courses provide at least 80% of course content online and have little or no face-to-face interaction. “The idea of a blend is that the teacher (and students) work with an interconnected mix of books, classroom presentation and activities, and digital resources (whether in the form of online material or embedded in apps). In this increasingly common scenario, the work that is done in class is supported, sometimes previewed (or flipped), practised and revised online.” (Harmer, 2002:204)

By combining these two formats, Blended Learning combines a face-to-face experience with an online experience. There are many ways to customize your blended learning environment. The relationship between classroom activities and digital media varies, and teachers can customize the teaching process. (Clandfield, 2017:48)

Blended learning goes beyond simply combining teaching and technology and replacing classroom tools with digital tools. Online and face-to-face elements work together to create an integrated learning environment in a true blended learning course. This multimodal learning strategy uses digital content to replace some of the classroom time.

For example, students can spend some of their time in a traditional classroom, or they can complete their own online components of the course outside the classroom. By supplementing face-to-face learning sessions with digital materials, students can strengthen their concepts and put into practice what they have learned. Learning at their own pace and using the modality that suits their learning style is possible if students can customize their learning experiences.

2. CBLT and CLIL



CBLT stand for Content Based Language Teaching while CLIL is short for Content and Language Integrated Learning.

<http://anaprofesoratecnologia.blogspot.com/2015/06/the-main-features-of-clil-and.html>

According to Jeremy Harmer: “Many educators, almost exclusively in school and university contexts, are interested in the teaching of content through, and with, English. This stands in stark contrast to general English teaching. The aim of language teaching is that the students will learn a language, whereas in content teaching, the content is the most important thing. When content is taught in an L2 (the target language) the idea is that the language will be learnt as well. It’s as if with content as the focus, the language comes along to join the party, and the students will learn it as it occurs.” (Harmer, 2002:7)

Teaching English to children in the classroom is a challenging job. It is not only about teaching them vocabulary and grammar, but also about teaching them how to use the language appropriately. This is where content-based language teaching comes in. The main idea behind content-based language teaching is that students learn English by using it within a context. The context can be anything from reading books, playing games, watching movies or listening to music. This approach has been found to be more effective than traditional methods of learning English because it makes learning more enjoyable for the student and helps with their communication skills as well as their understanding of culture and everyday life in an English-speaking country.

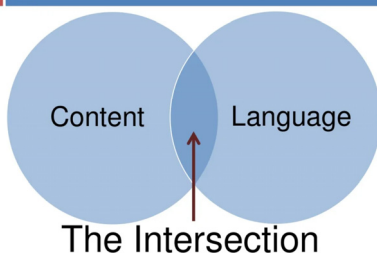
As a result, in recent years Content-Based Language Teaching has become increasingly popular as a means of developing linguistic ability. It has a strong connection to project work, task-based learning, and an overall approach to language education. The focus of CBLT lessons is on the topic or subject. During class, students focus on learning something. This can be anything they are interested in, from serious scientific topics to their favourite pop stars, breaking news and movies. They learn about this subject by using the language they are trying to learn, rather than their native language, as a tool for knowledge development, thereby developing language skills in the target language. This is a more natural way of developing a language and is considered to be more consistent with the way we first learn our native language.

CLIL (Content and Language Integrated Learning), the European version of CBLT, is teaching content and language so that students can learn both content and language, the specific language needed to represent that content at the same time. In other words, in general English education, the curriculum chooses the language to be taught and then someone looks for content that describes the language in the CLIL course content. (Kong, 2009:233) After selecting, the CLIL planner will look for the exact language that makes this possible. Students need to understand this and talk about it. Therefore, students may need to study technical words and structures not normally found in common English. For example, if a student has to say “water

evaporates", we will help them say it, but that doesn't mean we have to spend days teaching the present simple, even though this is something that happens usually in the traditional way of teaching English.

How does content-based language teaching and content and language integrated learning work?

So . . . What is CLIL?



There are many ways to create a CBLT/CLIL lessons. This is one possible way.
<https://www.slideshare.net/isadorab/what-is-clil>

Preparation

Select a topic that interests your students. Find three or four suitable sources that cover different aspects of the topic. This can be a website, a reference book, an audio or video recording of a lecture, or even a real person. During the lesson, divide the class into smaller groups and assign each group a small research task and resources to help complete the task. Once the survey is complete, we will form a new group with students from other sources to share and compare the information. The end result of this exchange of information should be a product that can take the form of a group report or some kind of presentation.



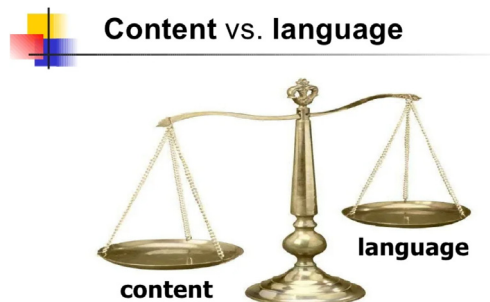
<https://present5.com/developmental-learning-environment-clilwhat-is-clil-content-and/>

What are the benefits of content-based education?

In addition to being more motivating, it can be interesting to learn a language. Students can use language to achieve their true purpose, which gives them more independence and self-confidence. Students can also gain a broader knowledge of the world through CBLT, which helps improve and support their overall educational needs. CBLT is very popular with teachers because it helps students acquire valuable learning skills such as taking notes, summarizing, and extracting important information from texts. By obtaining information from a variety of sources and reassessing and reconstructing that information, students can develop highly valuable thinking skills and transfer them to other subjects. Including group work elements in the above framework also helps to develop collaboration skills that allow students to have great social value. (Garton *et al*, 2019:56)

What are the possible problems?

Because the CBLT is not mainly focused on language learning, some students may be confused or feel that their language skills have not improved. Address this by incorporating some form of language-related follow-up practice to draw attention to the linguistic features of the material and to strengthen complex vocabulary and grammatical points. Overuse of the student's native language can be a problem, especially in monolingual classes, as part of the lesson. The lessons are not explicitly aimed at language practice, so it is much easier and faster for students to use their native language. Try to share your rationale with students and explain the benefits of using your target language instead of their native language. Finding sources of information or text that lower levels can understand can be difficult. Information exchange in the target language can also cause significant problems. A possible way to avoid this at a lower level is to use the student's native language text and then use the target language for information exchange and final products, or the target language for the student to present the final product in their native language. These options should reduce the difficulty.



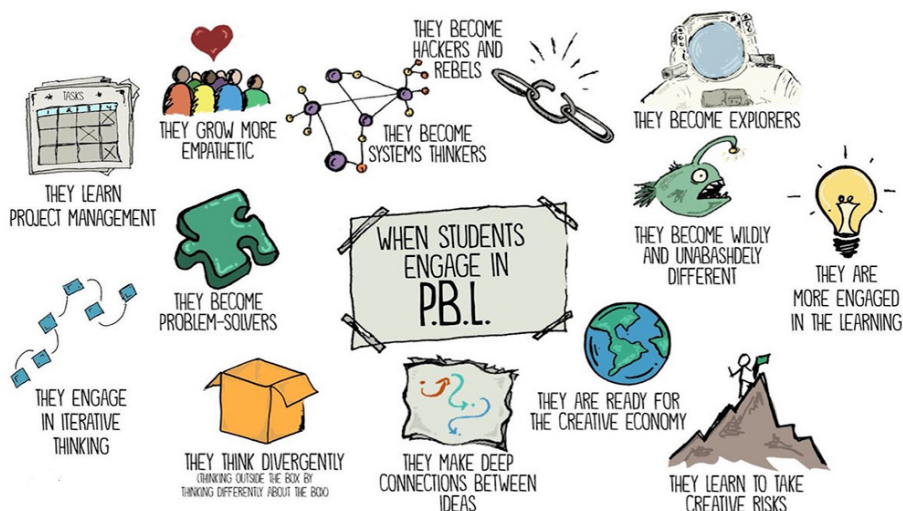
In some cases, students will copy directly from the source text. Avoid this by designing tasks that students need to evaluate information, draw conclusions, and actually use in some way. It is also helpful to have a source that contains conflicting information, as students need to decide which information they most agree with or believe most.

Conclusion

CBLT can be challenging and demanding for teachers and students, but it can also be stimulating and rewarding. The extent to which this approach is adopted depends on student readiness, the institution to which they belong, and the availability of resources in the community. It may be something your school may want to consider adding to the curriculum or something you are just experimenting with for your class. Whatever you choose, we encourage you to include other teachers, especially teachers from other subjects, in your school. This can help you find sources and get help from others in assessing your work. Finally, try involving the students. Ask them to help determine the topic or subject that underlies the lesson and find out how to find these types of lessons compared to regular lessons. After all, they are a measure of your success.

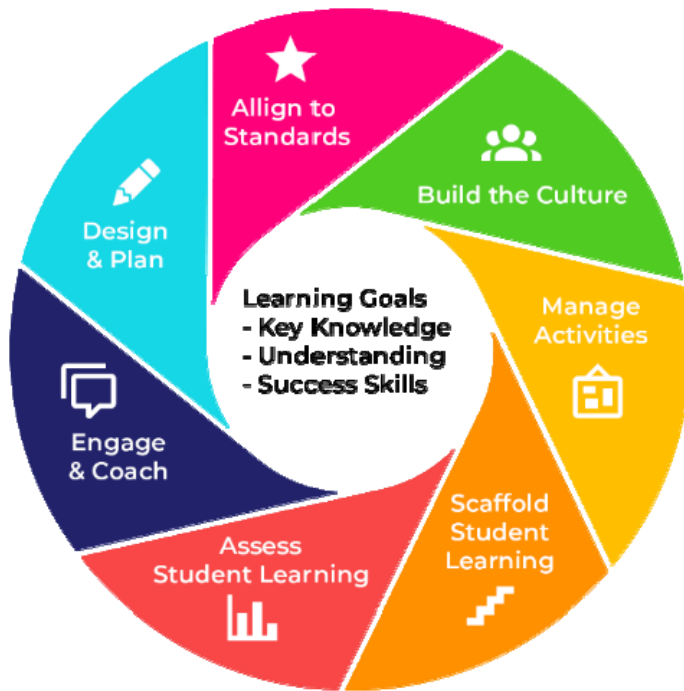
3. Project-based learning in the English language classroom

In the following section, we will discuss the different ways in which teachers can use project-based learning to teach English. we will also highlight some of the benefits and challenges of this approach.



<https://www.teachthought.com/education/outcomes-project-based-learning/>

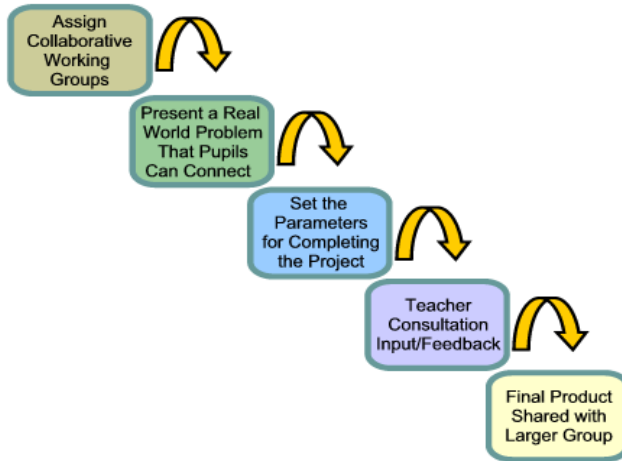
Project-based learning is a teaching methodology that has been gaining popularity over the years. It provides learners with opportunities to learn through real-world projects that they can apply in their everyday lives. The projects are often designed by learners themselves, who are then supported by their teachers in developing a variety of skills including problem solving, critical thinking, creativity, teamwork and more. Project-based learning is a teaching methodology that has been gaining popularity over the years. It provides learners with opportunities to learn through real-world projects that they can apply in their everyday lives. (<https://bit.ly/3PESTu0>). The projects are often designed by learners themselves, who are then supported by their teachers in developing a variety of different ways to put their ideas into action.



<https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

One of the benefits of using project-based learning to teach English is that it encourages students to apply what they have learned in an authentic context and make connections between different disciplines, such as literacy, math and science. Another benefit is that it allows students to work collaboratively on projects, which has been shown to improve students' motivation and engagement in learning. (<https://www.teachthought.com/education/outcomes-project-based-learning/>)

Project-based Teaching Strategy



<https://sites.google.com/site/usingintegratedsoftware/home/blocks-to-robots-glossary/project-based-learning>

The advantages of project-based learning are:

- It encourages students to think outside the box and use their creativity;
- It enables students to learn about different disciplines and understand how they can use them in their future careers;
- It gives students opportunities to take risks and apply what they have learned in new ways;
- It provides a more authentic context for learning, as opposed to traditional classroom settings;
- It helps develop self-confidence and self-awareness in students by making them responsible for completing tasks without any guidance, and
- It encourages students to work collaboratively in order to achieve a goal.

Disadvantages of project-based learning:

- There is a lot of subjectivity in assessments - not just when grading projects. One great example is that many critics will say you're closing the door to objective measurement by using subjective assessment. This can be a problem because you'll have to rely on your individual judgement and opinion, as opposed to standardized measures like grades or points. There are many reasons why you shouldn't rely too much on project-based learning when students are given their grades;

- Project-based systems can unfairly offer more focus on creative tasks and neglect fundamental skills. When students are more engaged, they develop skills such as improved problem solving and knowledge retention;
- demanding on staff time – for only one teacher at a time in class, this kind of activity would get really demanding;
- teachers not acquainted with PBL – teachers have not been used to working with this type of activities;
- information overload - too much information – students could get confused;
- different types of students: quiet students vs. dominant students – dominant students might do all the work whereas the others only assist;
- dysfunctional group – it might get difficult to find the right balance when making the groups;
- difficult with large classes, and
- needs flexibility and adaptability.

4. Web-based learning or teaching English using digital tools in the classroom

The use of digital tools in the classroom has been around for some time now and it is becoming more and more common. There are many reasons for this, but the main one is that it makes teaching English easier. With just a few clicks, the teacher can find any resources they need to teach their students effectively. This saves them from spending hours looking for materials and researching topics that they need to teach their students on their own. Digital tools also make it easier for students to learn both English and content. By using digital tools, students can practice what they have learned in class and then review the information later on a computer or tablet. (<https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/madhu-tiwari/using-digital-tools-classroom>)

Digital tools can be used to teach English to both native and non-native speakers. There are many free or low-cost digital tools that are available for teachers and learners. Recent research has shown that using digital tools in the classroom is an effective way to engage students, increase motivation, and improve student performance. Teachers can use these tools for a variety of purposes, such as teaching English or providing an interactive learning experience for students who may not be able to afford traditional schooling. Digital tools are not only useful for improving literacy skills, but also provide a platform for collaborative work and engagement in the classroom. (Boettcher et al, 2010:79)



<http://www.globallyconnectedlearning.com/presentation-topics/its-not-about-tech-tools-its-about-21st-century-skills/>

Many exciting opportunities arise when the classroom and students are connected to the internet, whether the device is a central computer, several different computer terminals, or a student's mobile device—brought to class.

Video communication. Platforms such as Google Classroom, Zoom, FaceTime and WhatsApp make this possible. People communicate while looking at each other in real-time. This is very convenient for communication between students (and probably more productively) and individual coaching between teachers and students. Sometimes, in the latter situation, there is greater "equality" between teachers and students (both use the same independent technology) as opposed to physical classrooms where the roles of learners and teachers tend to be more fixed and layered. Platforms like these can also be used to bring different participants to the classroom.

Apps and Websites. There are various apps for smartphones and other mobile devices. Some are specially designed for language learning. Lots of non-educational apps can also be used for teaching and learning. There are countless websites for language training and many language courses have special offers. There are many apps and websites that you can use to teach English. Here are a few of them. Duolingo is a free app for learning English, which focuses on teaching vocabulary. It has both the written word and audio, so you can learn from anywhere! The app is available for all types of devices, so it's perfect for anyone who wants to learn on the go. Another app that is quite popular among students is called Rosetta Stone. This app provides an interactive experience with video lessons in addition to the written word and audio. It also includes a library of videos that cover topics such as grammar and pronunciation, making it a great choice for those who want a more

comprehensive learning experience. You can also use websites like BBC Learn English or even YouTube!

bbc.co.uk/learningenglish/english/home

VOCABULARY AND GRAMMAR PRACTICE



STORIES FOR CHILDREN



<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/home>

Mobile devices. It is becoming increasingly common for teachers and students to use mobile devices that so many of us use outside the classroom. Thus, mobile phones and tablet computers can be used for teaching and learning purposes - whether students are doing exercises, watching or listening to things, communicating with one another, or playing games. These devices offer two main advantages: many students already have them (which is why we can ask them to bring their own devices), and they are portable.

There are many ways that mobile devices can be used in the English classroom. One way is for students to use them as a writing tool. Students can type their essays on the mobile device and then transfer it to their computer or print it out when they are finished. Another way that mobile devices could be used is for teachers to use them in order to illustrate points or give feedback on student work. Teachers could either project what they want the students to see onto the screen of the device, or project it onto a larger screen which is connected with the device wirelessly.

Gaming. In spite of the fact that gaming was not designed for language learning, educators now take it seriously. Many people outside the classroom worry about the long hours teenagers spend at their screens and game consoles, often to the detriment of their social lives. Should we be worried about our tech-addicted students? From doctors to parents, nobody is entirely sure they're actually bad for children. Gaming, on the other hand, is believed to be very beneficial to learning by some educators. It is purpose-oriented and rewards players as they progress through a game's

different stages; it involves repetition but requires a flash of creativity; and it develops cumulative knowledge. Using these aspects for goal-oriented, task-based language learning can only be beneficial.



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

References

- Sue Garton and Fiona Copland, *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*, Routledge, 2019
- James M. Lang, *Distractions: Why Students Can't Focus and What You Can Do About It*, Basic Books, 2020
- Jeremy Harmer, *Practice of English Language Teaching 5th Edition Book with DVD Pack*, Pearson Education Limited, 2002
- Jeremy Harmer, *Essential Teacher Knowledge Book and DVD Pack*, Pearson Education Limited, 2012
- Jeremy Harmer, *How to Teach English Book and DVD Pack*, Pearson Education Limited, 2007
- Judith V. Boettcher; Rita-Marie Conrad-Jossey Bass, *The Online Teaching Survival Guide. Simple and Practical Pedagogical Tips*. John Wiley and Sons Ltd P. H.; San Francisco, 2016
- Lindsay Clandfield Jill Hadfield, *Interaction Online. Creative Activities for Blended Learning*. Cambridge University Press P. H, Cambridge, 2017

Online References

- <http://anaprofesoratecnologia.blogspot.com/2015/06/the-main-features-of-clil-and.html>
- <https://www.slideshare.net/isadorab/what-is-clil>
- <https://www.teachthought.com/education/outcomes-project-based-learning/>

<https://bit.ly/3PESTu0>

<https://present5.com/developmental-learning-environment-clilwhat-is-clil-content-and/>
<https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

[https://sites.google.com/site/usingintegratedsoftware/home/blocks-to-robots-glossary/
project-based-learning](https://sites.google.com/site/usingintegratedsoftware/home/blocks-to-robots-glossary/project-based-learning)

<https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/madhu-tiwari/using-digital-tools-classroom>

[http://www.globallyconnectedlearning.com/presentation-topics/its-not-about-tech-tool
s-its-about-21st-century-skills/](http://www.globallyconnectedlearning.com/presentation-topics/its-not-about-tech-tools-its-about-21st-century-skills/)

<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/home>

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

ROMANIAN VOCABULARY LEVELS TEST: THEORETICAL PREMISES AND NEW PROSPECTS

Arina CHIRILĂ*

Abstract

The present paper aims at looking more closely at Vocabulary Levels Test by presenting both its methodology and some new prospects for further research in the field. VLT has long been acknowledged as one of the most valid ways of vocabulary size measurement; it has been applied and validated all over the world and its results have been most conclusive and helpful in the field of both lexicology and pedagogy. According to the methodology elaborated by Paul Nation, VLT is a short test which aims at indicating the number of words a speaker has mastered in a foreign language. In this article we will present the theoretical premises of the research conducted by Paul Nation and his successors, together with the already existing Romanian VLT and, last but not least, our own suggestion for a Romanian VLT which, we are convinced, could be used as a valid way of vocabulary size measurement.

Key words: Vocabulary Levels Test, Romanian Vocabulary Levels Test, receptive vocabulary, vocabulary size, language testing

Vocabulary Levels Test: theoretical premises

The first section of the present paper will present the history of creation and development of Vocabulary Levels Test – a test with a vast methodology and numerous studies which have validated it. The first step towards the elaboration of an efficient tool for receptive vocabulary testing was taken by Paul Nation in 1983, when he proposed a clear and simple methodology for measuring a foreign speaker's receptive vocabulary – the Vocabulary Levels Test. The reason for creating this tool for assessing vocabulary size was the possibility of using statistical data from the test to guide the teaching process and adjust learning strategies. The original test is divided into five levels: 2,000 and 3,000 word levels contain high-frequency words, 5,000 word level represents a threshold between high and low-frequency lexical units, and the 10,000 word level contains low-frequency lexemes; the above-mentioned parts are accompanied by a special section for checking academic vocabulary mastery. Each part of the test contains six words and three matching definitions. Thus, the items are easy to compose and score, while there is little chance of guessing the correct answer. The words in each section of the test are chosen so as to represent all the words of that level.

* Teaching Assist. PhD., “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania, arina.chirila.uaic@gmail.ro

A native speaker completes the task in five minutes; for a non-native speaker the recommended time limit is 50 minutes, but most people who have the knowledge for the target level are able to complete it faster. The items of the same section are not linked in meaning, so the testee can find the correct match even if they have a very vague idea of what the word means. The definitions given in the test may also use vocabulary that is less common than that tested at that level (for example, words at the 2,000 level are accompanied by definitions containing words at the 3,000 level). One mark is awarded for each correct answer. If the testee accumulates less than 12 points out of 18, he/she is advised to continue studying vocabulary at that level, as one third of the words at that level are unknown to him/her. (Nation, 1983: 12-15).

The first validation of this test, conducted by John Read, took place in 1988, demonstrating its effectiveness as well as the logical gradation of scores obtained by participants at successive levels (i.e. knowledge of low frequency words was always conditional on knowledge of high frequency words). Nation's successor, Norbert Schmitt, revised the original test in 1993 and added three more versions, resulting in variants A, B, C and D. Their validation continued in a multitude of studies applying the respective tests in different contexts.

An easy-to-use and particularly useful tool, the Vocabulary Levels Test continued to be developed and improved in the years that followed. Thus, in 2001, Schmitt, Schmitt and Clapham update the existing tests and propose a new version of the grid, with an attempt to refine the methodological foundations behind the test. First, the researchers opt for definitions that are as short as possible, even down to a single word. Secondly, unlike the original test, the definitions contain only words belonging to the lower levels (e.g. definitions at the 3,000-word level are composed of lexemes belonging to the 1,000, 2,000 and 3,000 levels). Moreover, each word grouping contains lexemes that are as dissimilar as possible in terms of spelling (Schmitt, Schmitt, Clapham, 2001: 69).

The most recent version proposed by researchers is the New Vocabulary Levels Test (McLean & Kramer, 2015). The test aims to measure knowledge of the first 5,000 common words according to the British National Corpus (BNC), Corpus of Contemporary American English (COCA) and Academic Word List (Coxhead, 2000) (McLean & Kramer, 2015). The new test brings some methodological changes compared to the previous grids. First, the authors propose the inclusion in the test of the first level of 1,000 words – the most important one for non-native speakers which would represent 78% of the BNC. Second, the authors point out the advantages of the corpora used in the test composition: they are much more recent and up-to-date compared to those used by Paul Nation. The changes made in the New Vocabulary Levels Test also concern the visual format of the test. For a better understanding of the

task and a clearer separation of the items tested, the authors propose to abandon the traditional cluster format and opt for multiple choice questions (McLean, Kramer, 2015: 3-4).

Another shortcoming that the authors of the New Test noticed was the lack of an auditory test to check the level of receptive vocabulary. So the researchers composed the Listening Vocabulary Levels Test, which also contains the first 5,000 words distributed over 5 levels, according to the same corpora as the New Vocabulary Levels Test, along with the Academic Word List. The test is, again, structured in multiple-choice questions with four options; target words are pronounced first in isolation, then in a non-defining context (McLean, Kramer, Beglar, 2015).

An alternative to the Vocabulary Levels Test was submitted by Paul Nation in 2012, under the name Vocabulary Size Test. Designed to measure the receptive vocabulary of a foreigner as well as a native speaker, the test tests knowledge of the written form of the word, the connection between form and meaning, and, to some extent, conceptualization, with the word presented in a non-defining context. The test contains 140 multiple-choice items (there is also an alternative 200-item version), 10 items for every thousand words according to the frequency criterion. The total score obtained by the learner must be multiplied by 100, resulting in the total number of word families familiar to the testee (Nation, Beglar, 2007). Validation of the Vocabulary Size Test has shown that it can be used for learners with different levels of language proficiency, providing a clear delineation between levels and demonstrating the evolution of the speaker's vocabulary over time (Beglar, 2010; Rowland, 2017).

Romanian Vocabulary Levels Test: previous research in the field

The present section of the article will be centred around the existing Romanian Vocabulary Levels Test, its theoretical premises and the results of its validation. Attempts to research vocabulary levels have also been made for Romanian, but they are far too few given the importance of studying and assessing the vocabulary of a non-native learner of Romanian as a foreign language. The first problem faced by researchers is, of course, the lack of a large and publicly accessible corpus that could be used by teachers to highlight the most frequent lexemes in the target language (Macoveiciuc, Kilgarriff, 2010). As a result, there are also few reading books adapted by vocabulary levels (e.g. First Romanian Reader for beginners, Arefu, 2014, 2016).

One of the existing corpora, RoWAC, was composed by Macoveiviuc and Kilgarriff in 2010. It contains 44 million words and is based on the Web-as-Corpus method (using texts from the Internet as its raw material). However, this corpus cannot be considered suitable for all kinds of research, as the sources comprise mostly publicity sources, which makes it less balanced

and representative. Another possible option is to use the ROMBAC corpus – Romanian Balanced Annotated Corpus (Ion, Irimia, Ștefănescu, Tufiș, 2012). It contains 36 million words divided into five categories of texts: journalism, medicine and pharmaceuticals, legal documents, biographies of Romanian writers and literary criticism, as well as fiction (original and translated novels and poems) (Ion, Irimia, Ștefănescu, Tufiș, 2012: 339). Thus, we find that the corpus in question does not include oral texts or usual contexts encountered in everyday situations. At the same time, being the largest corpus based on printed texts (unlike RoWAC which is based on web sources), ROMBAC was chosen as the starting point for the creation of the existing Romanian Vocabulary Levels Test elaborated by Csaba Z. Szabo in 2015.

The first stage of the research was to create a list of Romanian words by frequency – the Romanian Word List. After careful analysis of the lexeme occurrences in the corpus, a list of 10,000 of the most frequent words in Romanian was drawn up. The analysis of the coverage that the most frequent words provide for speakers found that the 2,000 most frequent words in Romanian mean 78% coverage of almost 7 million words in the speech stream, and the first 3,000 words provide 81% coverage. Therefore, Szabo concludes that speakers who master the first 2-3 thousand of the most frequent words will understand at least four out of five words in the flow of speech (Szabo, 2015: 311). Thus, the first 3 thousand words can be considered high-frequency, and the rest of the lexemes up to 10 thousand - medium-frequency (ibid.: 312).

Based on the Romanian Word List, Szabo composed RomVLT – the Romanian Vocabulary Levels Test – which contained, like its English prototype, 180 words divided into 5 levels, each of them with 6 word groups containing six words and three definitions. To validate the test, the author compared the lexical knowledge of Hungarian native speakers in English and Romanian. Using the split-half method, the researcher divided the test in two – clusters of 2, 3 and 5 thousand words versus 5, 6 and 10 thousand. The results of the analysis demonstrated the reliability of the test and a good level of internal consistency – a conclusion also confirmed by the content and test construction analysis (ibid.: 314).

Romanian Vocabulary Levels Test: new prospects

As has been shown in the previous section of the paper, previous research in the field has already resulted in the creation of a valid and reliable Romanian Vocabulary Levels Test. However, in this section of the paper we will suggest a new methodology according to which a new Romanian Vocabulary Levels Test has already been created and is currently at the stage of validation.

First of all, we have chosen to compose the Vocabulary Levels Test not by thousands of the most frequent words, but by proficiency levels according

to the CEFR. Traditionally the Test looks at lexeme frequency on the basis of a corpus, containing, in its original version, sections of 2,000, 3,000, 5,000 and 10,000 words. This approach has also been adopted in the existing Romanian Vocabulary Levels Test proposed by Csaba Szabo. However, we have chosen to structure the test differently for several reasons. First of all, the old model, proposed by Nation, appeared before the first version of the Common European Framework of Reference for Languages – the document which is placed at the basis of the modern conception of education in the field of language learning, teaching and assessment. Naturally, so as to be in line with the most current European and world practices in the field of language teaching, European educational institutions apply the standards and descriptors from the CEFR. Therefore, structuring the test by proficiency levels is, in our opinion, more useful in the present context since the results of the applied test have a greater relevance and a more immediate usefulness for language learners. Group teachers are also better served by such an approach, being able to estimate the students' level in reference to international language examinations and standards.

Despite the fact that the decision to structure the Test by proficiency levels seems to us definitely more appropriate for the given context, it has caused a series of challenges related to the lack of necessary studies in this field. As presented in the section dedicated to the Romanian Vocabulary Levels Test, this was the only attempt to compose such a test, the study being aimed not at any foreign learner wishing to study Romanian, but rather at speakers of Romanian as a second language in predominantly Hungarian-speaking areas of Romania. Therefore, we could not fully take over the methodology applied by the author of the research.

We would also like to offer some explanations regarding the levels targeted by the new Romanian Vocabulary Levels Test. We have created three tests, each of them being divided into three distinct parts – A1, A2 and B1. The choice of these three levels is not accidental: first of all, these are the stages that the majority of foreign students wishing to master the Romanian language go through during their studies both in Romania and abroad. Secondly, we believe that the inclusion of only three levels (and not all six, i.e. excluding B2, C1 and C2) allows us to develop a more consistent and scientifically validated study, given the lack of a solid methodological basis in the field of practical Romanian vocabulary assessment in foreign students.

As a result, we had to turn to studies dealing with the lexical inventory of proficiency levels in Romanian, which created another important methodological problem in the study since the inventory of Romanian vocabulary from the perspective of a foreign speaker is at the initial stages of its development. The only fully validated study in the field is the inventory composed by Antonela Arieșan, containing lexemes for the A1 level

(Arieșan-Simion, 2020); at the same time, such studies do not exist for either A2 or B1. We then turned to the Council of Europe's *Threshold Level for the Romanian Language* (Moldovan, Pop, Uricaru, 2001) – a document which, along with details on teaching didactics and the morphosyntactic structures required for B1 level, also contains a section entitled Specific Notions, which contains a list of linguistic acquisitions that are absolutely imperative for reaching the level of Independent User in Romanian. The resulting list is undoubtedly rich and varied, covering the main spheres of everyday activity, but it includes not only the lexemes which begin to form part of a speaker's vocabulary only at B1 level, but also the lexical units belonging to the preceding stages, A1 and A2. As for the A2 level, the only study that provides a list of lexemes (a rather limited one) is the *Minimal Description of the Romanian Language. A1, A2, B1, B2* (Platon, Sonea, Vasiu, 2014). To overcome this obstacle, we have applied the following method: we compared the lists available for A2 and B1 with the scientifically validated list for A1. Then, based on our own pedagogical experience, but also on existing teaching materials (the textbooks for Romanian as a foreign language, A2 and B1 levels), we selected a list of lexemes for A2 and B1 levels from the *Minimal Description* and the *Threshold Level*. The last step in the development of the test was the analysis of the suitability of the selected lexemes for the corresponding level by native speakers, teachers of Romanian as a foreign language in the Department of Romanian for Foreign Students, Faculty of Letters, Alexandru Ioan Cuza University of Iași.

This approach has allowed us to compose three Romanian Vocabulary Level Tests which contain, according to the general methodology stipulated by Nation, three distinct parts (levels A1, A2 and B1) divided into sections of six lexemes each belonging to the same word class, together with three definitions. At each level, knowledge of 6 adjectives, 12 verbs and 18 nouns is tested. As for the definitions, they were taken from the Explanatory Dictionary of the Romanian Language and adapted so as to be as short, succinct, clear and easy to understand as possible, since our aim was not to test knowledge of the vocabulary in the definitions, but of the target lexemes on the left-hand side of each table.

Conclusions

The first aim of the article was to present the methodological premises for the elaboration of a Vocabulary Levels Test – one of the most widely used and efficient means of measuring a language learner's receptive vocabulary. The first section of the paper presented the history of its creation, as well as the later developments and improvements suggested by the specialists in the field.

The second section of the article was focused upon presenting the existing Romanian Vocabulary Levels Test. Having highlighted the lack of studies and free-access corpora for the Romanian language, we described the methodology applied by Csaba Szabo in both creation and validation of the test.

The third and final part of the study presented our own suggestion for a new Romanian Vocabulary Language Test. Our idea consists in a different approach towards vocabulary testing: instead of using the old methodology of word frequency and levels of two, three, five and ten thousand lexemes, we strongly believe that the modern principles of language learning, teaching and assessment dictate another approach – the one based on language proficiency levels stipulated by the CEFR. Thus, we presented the methodology we used for the elaboration of our tests, which are now being validated by the specialists in teaching Romanian as a foreign language.

References

- Arieșan-Simion, A. *Inventarul lexical al limbii române ca limbă străină. Nivel A1*. PhD Thesis. 2020, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca.
- Beglar, D. "A Rasch-based validation of the Vocabulary Size Test", *Language Testing*, 27, 1, 2010, 101-118.
- Ion, R., Irimia, E., Ștefănescu, D., Tufiș, D., „ROMBAC: The Romanian Balanced Annotated Corpus”, *8th International Conference on Language Resources and Evaluation*, 2012, 339-344.
- Macoveiciuc, M., Kalgarriff, A. "The RoWaC Corpus and Romanian Word Sketches", *Multilinguality and Interoperability in Language Processing with Emphasis on Romanian*, D. Tufiș, C. Forăscu (eds.), 2010, Bucharest, Romanian Academy Publishing House, 1-15.
- McLean, S., Kramer, B., "The Creation of a New Vocabulary Levels Test", *Shiken*, 19, 2, November 2015, 1-11.
- McLean, S., Kramer, B., Beglar, D. "The validation of a listening vocabulary levels test", *Language Teaching Research*, 19, 6, 2015, 741-760.
- Moldovan, V., Pop, L., Uricaru, L. *Nivel prag pentru învățarea limbii române ca limbă străină*. 2001, Strasbourg, Consiliul de Cooperări Culturale.
- Nation, I. S. P. "Testing and Teaching Vocabulary", *Guidelines*, 5, 1983, 12-25.
- Nation, I.S.P., Beglar, D. "A vocabulary size test" *The Language Teacher*, 31, 7, 2007, 9-13.
- Platon, E., Sonea, I., Vasiliu, L., Vilcu, D. *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*. 2014, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.
- Rowland, R. J. S. "A Rasch-Based Validation of the Vocabulary Size Test with High School Students", *The Journal of Seigakuin University*, 30, 2, 2018, 137-150.
- Schmitt, N., Schmitt, D., Clapham, C. "Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test" *Language Testing*, 18, 1, 2001, 55-88.
- Szabo, Cz. "Introducing a Romanian Frequency List and the Romanian Vocabulary Levels Test" *Current Issues in Linguistic Variation: The 14th international conference of the Department of Linguistics*, 2, 2015, University of Bucharest, Bucharest University Press, 304-316.

HUMANIZING THE FOREIGN LANGUAGE COURSE: NEW TEACHING METHODS FOR MEDICAL STUDENTS

Laura Ioana LEON*

Abstract

The aim of this paper is to address some problems with which foreign language teachers have been confronted for a while. The paper is going to describe the experience of teaching English for Specific Purposes to medical students. Gone are the days when foreign languages taught for specific purposes simply meant the transfer of specialized vocabulary to students. In the whole new economy of things, ESP classes (taught for medical students) should be looked at from different perspectives. The first one should take into account the students' needs to view their linguistic training as an opportunity to develop interdisciplinary skills meant to help them in their future profession. Meanwhile, the second perspective should have in view the students' need to be able to cope with the new realities that no longer refer only to globalization or the development of technology, but also to the challenges brought by a pandemic.

Key words: English for Specific Purposes, medical students, medical humanities, fiction, storytelling.

Today foreign language courses at medical schools are very different from what used to be considered a traditional foreign language course for specific purposes more than two decades ago. Teaching methods have changed, but we could also say that our students live today in a world that is so much different from the one that was twenty years ago. Our frame of reference is constantly changing and, as foreign language teachers, especially when we teach foreign languages for specific purposes, we have to be very careful in order to keep ourselves updated with the realities of the professional field in which our students are going to work. This is not such a new thing, the interdisciplinary approach attached to our topic has been already put to practice, our classes focusing on the idea of developing skills that are related to the future profession of our students. Once we have experienced a pandemic, it was obvious that every sector of our lives has been affected. Thus, we had to be able to adapt ourselves to these new challenges that included our professional lives. Besides having to cope with the idea of online classes, we also had to pay attention to those changes that were inevitable in healthcare settings as well. At a superficial glance, one might ask himself / herself why these changes in healthcare settings by and large would affect the way in which foreign

* Assoc. Professor, PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, lauraileon@yahoo.com.

languages should be taught. As we have already stated, we do not have in view here the fact that we had to switch to the online medium and carry out our didactic activity online, but we rather refer to the fact that the pandemic has affected the medical profession itself. Consequently, we have to be careful to take notice of all these changes and, whenever necessary, to come up with new content in our classes that would enable our students to better understand these new realities in relation to our topic. Thus, just to mention a few such changes, we could refer to the great development of telemedicine, along with all the other activities that were part of the life of a medical student or a healthcare professional, areas that covered things from application forms and attending an online interview up to the idea of carrying out one's scientific research. Telemedicine meant the development of a new type of relationship with the patient – notions on doctor-patient communication skills had to include, now, references to the online communication in healthcare settings. Likewise, Academic Writing, a significant part of a medical student's linguistic training, also had to make references to the new realities, such as attending an online interview or delivering an online scientific presentation.

These are just a few examples that mainly reflect the way in which things have changed with the pandemic. However, the aim of the paper is not to address these new topics that we have come to discuss in our foreign language classes, but rather to describe the way in which medical humanities, this vast territory that is still not sufficiently explored in our system, could be gradually introduced as a compulsory course. Of course, medical humanities as a topic seen from the present-day perspective is by far more complex than the mere study of literature in medical schools. However, as foreign language teachers we can only refer to this area of medical humanities, though we clearly understand that the general topic should be addressed by specialists in various fields (from the study of anthropology, sociology, psychology, history, history of medicine etc.). Copying the model of Western and American Universities, we hope that in the future we will be able to develop coherent programs that would be entirely devoted to the study of medical humanities as part of the compulsory academic curriculum of our medical schools. Western medical schools have gradually introduced the topic since the '70s (last century) so the studies that have been carried out since then are quite relevant in emphasizing the essential role this topic has had in the general training of medical students. Besides making them better observers and communicators, the study of literature may open some larger perspectives upon the world. We are going to mention some of these perspectives that we consider essential today, as they are going to overpass the boundaries imposed by tradition. That merely saw literature as a tool to study the illness experience.

Indeed, the first attempts to introduce literature in medical schools were restricted to the mere discussion of those literary works that dealt with

suffering and pain caused by some diseases. The perspectives belonged either to the patient or to the doctor (who was confronted with patients suffering from various diseases). For many years, when it came to the study of literature in medical schools, things were limited to the idea of learning how to cope with people in suffering (if you are the doctor) or to see how other people dealt with the same kind of suffering (if you are the patient). Obviously, things had progressed in time and trainers in the field could notice the potential stories may have in the training of future healthcare professionals. The importance of story (medical narrative) becomes central in the doctor-patient relationship. About 80% of the final diagnosis a doctor gives relies on the story that the patient shares with the doctor in the initial stage of the doctor-patient encounter, while presenting the complaint. A doctor trained to listen to the patient's story carefully will definitely have higher chances to understand the layers of the narrative better. Obviously, when learning how to read / decipher literature, you can better understand a patient's story, you can place the patient in a specific context, you can understand when he / she chose a specific chronology of events. Thus, after dealing with literature as a source of revealing the illness experience, those interested in the relationship between literature and medicine also agreed upon the centrality of the story in the doctor-patient relationship. These somehow were the first and most referred to stages in the study of literature as part of medical humanities.

If we check today the websites of famous medical schools such as Harvard Medical School or Columbia University, we can see how well designed and comprehensive programs they have developed in terms of dealing with medical humanities as a topic. They have special departments which are in charge with these courses - at Harvard Medical School their Medical Humanities works in conjunction with the Faculty of Arts and Sciences developing programs that have an interdisciplinary perspective upon literature, dealing with cultural studies or comparative history. At Columbia University they speak about *narrative medicine* as a discipline in itself and a whole team of professionals in the field organize workshops and deliver courses on the principles of narrative medicine: „The field of narrative medicine is now embarked on an international effort to research the outcomes of the work we do. We and others have surveyed students who had been exposed to narrative medicine curricula to gather their evaluations of the courses' teaching and salience to their studies. We are learning more and more about the long- term implications of developing narrative competence in healthcare. Such outcomes as recognition of emotion, perceptual sharpness, tolerating uncertainty, decreasing burnout, improving healthcare team function, and deepening individual clinicians' knowledge of individual patients' situations are all being demonstrated as consequences of narrative training” (Charon 5). These are, of course, valuable programs that, in time, have proved their effectiveness and, as

stated in the beginning, the ultimate target is to be able to develop similar programs from which our students could benefit. However, this seems to be an endeavor that would require a lot of time, effort and the collaboration among specialists from different areas of expertise. In our context, at our level, we believe that, for the time being, we could benefit from what a foreign language teacher could bring to the foreign language class, due to the training such foreign language teachers already have. In the beginning there could be developed some elective courses on the use of literature as part of medical humanities.

Literature should be used not only in relation to the idea of suffering and illness. Literature is much more than that and, even though our medical students are not in the medical school to get a degree in arts, they could learn some things from which they could benefit a lot. Literature may teach us about the world, about the human nature. If we separate the immediate purposes for which literature may be taught in a medical school, we can discover new valuable reasons for which literature may be given this special attention. Since cultural studies have been mentioned before, literature can become a major tool that would teach about culture and mentalities. Not only the writer (with all his / her cultural background), but the literary work as well is the product of a specific moment in history that would undoubtedly reflect the atmosphere of that age. Thus a literary work can tell us about the economic, social and cultural background of a specific age, so it may teach us about mentalities. Especially before the pandemic we were confronted with a large number of Romanian doctors who went abroad in order to carry out their profession. The key to survive in a different cultural background is not to master the linguistic skills, i.e. to be able to speak the language, but rather to understand the culture and to be able to cope with a reality that may differ very much from yours. Before taking such a huge step, i.e. decide they would want to work abroad, our students should know (or be already trained) that by means of literature they could learn more about the cultural background they want to move to. As foreign language teachers we could bring in class fragments from relevant literary works that are representative in the culture whose language we teach. Similarly, our students may be interested in learning more things about our own mentality (especially about the mentality of older people whose reality, especially during the communist era, they did not experience). A good selection of Romanian authors who lived under communisms and described that gloomy reality may offer our students the tools to understand the older generation.

It has been often said that our health choices are culturally situated. Maria Giulia Marini writes in her book on *Language of Care in Narrative Medicine* that one of the biggest flaws of medicine mentioned in a study carried in 2014 was the systematic lack of reference to culture (Marini 1). Thus,

learning about mentalities, with the help of fiction, our students may come to understand patients better, from the moment they come to the doctor to tell them about their problems (sometimes even the reason why they choose to postpone this moment), their reaction in front of a bad diagnosis and, eventually, the way in which they cope with their treatment. The response to the treatment may also have something to do with the optimism / pessimism with which patients regard the disease. The Romanian mentality is easily discoverable by looking at some major literary works that may teach our students about our reaction in front of disasters / bad circumstances. *Mioritza*, the famous Romanian ballad says a lot about the ways in which we prefer to cope with some bad circumstances. The tendency to transform the harsh reality into a fictionalized (and implicitly better) one seems to be one of our important features. Choosing to discuss about all these things with our students may actually end up in an interesting conversation about the poets of the '80s whose poems depict, in a very symbolic manner, the communist years. Mircea Cărtărescu, the most representative poet of this generation, in some of his poems that describe Bucharest in the gloomy communist years, follows the same old pattern: by means of the ability to fictionalize things, in the gloomy and dark atmosphere of the city, he often finds unexpected things that fill his life with joy, or he can take imaginary trips to the forbidden world: Paris, New York. Fictionalizing the harsh reality (and why not a bad diagnosis) seems to be a frequently used technique in the works of contemporary writers who choose to use the 1st person narrative. Most of the times, in their literary works, they describe traumatic events that they survived either by using the above-mentioned technique or by sharing their own stories, this being a healing process for them. The latter technique may teach our students some other features with which they can find correspondence when it comes to listening to the patient's story. People, the same way authors do, may try to lie (hide the truth), manipulate, skip details, but, as we have previously said, a doctor trained to detect such *artistic errors*, will be able to read between the lines, ask more questions and eventually fill in the gaps: „Reflecting on the big questions about who we are and our purpose in life is crucial in shaping narrative identity. The stories that these questions provoke can help us to take control over our life; they can rewire our brains in positive ways” (Robertson 28). There are many contemporary Romanian writers whose literary works our students may enjoy reading in order to discover all these: Radu Vancu (*Zodia cancerului*), Florin Irimia (*Misterul mașinuțelor chinezești*), Dana Bădica (*Părinți*), Tatiana Țibuleac (*Vara în care mama a avut ochii verzi*). Likewise, there are many famous actors or personalities whose biographies they may read in English, in order to learn how they also coped, in a different cultural background, with some equally traumatic events: Alan Cumming (*Not My Father's Son*), Demi Moore (*Inside Out*), Mara Wilson (*Where Am I?*), Drew

Barrymore (*Wildflower*), Ellen DeGeneres (*Seriously, I'm Kidding*). This is not a random selection as students may easily find all the Romanian authors on social media, they even get the chance to meet them in activities that are carried out as part of our extracurricular activities. The actors whose biographies have been mentioned are equally known to the younger generation and we are sure they would have a positive response to the idea of discussing some fragments in classes. We should also have in view the 3rd person narratives, the more traditional perspective of the omniscient writer. With these literary works students may learn about different perspectives, the discrepancy between appearance and reality, techniques that may teach them how to become more insightful not only as readers, but also as future healthcare professional that are supposed to treat the patient with the utmost care.

To sum up, we could say that no matter how much things may change, foreign language teachers should try to keep themselves updated in order to be able to adapt to the new challenges. This is a valid thing no matter what and whom we teach, but foreign language teachers that teach foreign languages for specific purposes are required to make a further effort, so that what they teach may give their students an opportunity to develop additional skills that are related to their future profession. Today, when medical students already speak foreign languages very well and easily understand specialized vocabulary, foreign language teachers should see their job from a different perspective. It is also true that an interdisciplinary approach to the topic is always welcome, but what we mainly wanted to show here is that we could put to good use some skills that we had been trained with, that should not restrict ourselves to the area of linguistics. Literature is an endless source that can be used to talk about things that give meaning to the complex world we live in.

References

- <https://artsandhumanities.hms.harvard.edu/medical-humanities-harvard>.
<https://www.mhe.cuimc.columbia.edu/division-narrative-medicine>.
Charon, Rita & others. *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. London & New York: Oxford University Press, 2019.
Marini, Maria Giulia. *Language of Care in Narrative Medicine*. Washington: Springer International Publishing, 2019.
Roberson, Colin & Gareth Clegg (eds). *Storytelling in medicine*. London & New York: Taylor and Francis Group, 2017.

TRENDS IN THE LANGUAGE INDUSTRIES IN THE 21ST CENTURY

Sorina Chiper*

Abstract

Globalization has increased the need of language services; consequently, it is no surprise that the market for language services has doubled its size over the past ten years. Before the pandemic, translation, interpretation and localization were reported to contribute significantly to other major industries such as banking, finance, insurance, manufacturing, tourism, commerce, pharmaceuticals and IT, to name just a few. The pandemic has pushed forward the need for increased digitalization. This article provides an overview of current trends in the language industry, highlighting recent challenges, and the disruption brought about by the pandemic and Artificial Intelligence.

Key words: language industries, trends, 21st century, artificial intelligence, pandemic.

1. Introduction: mapping the field of the language industry

The term “language industry” might sound like a misnomer to non-native speakers of English, since it does not refer to ‘industry’ as labor-intensive, manufacturing activities. It covers the activities that involve the traditional use of languages in human translation, linguistic data collection and processing, language training and certification, the development of linguistically interactive artificial intelligence, or the development of machine translation and automatic simultaneous interpreting. In light of the above, we can identify several branches that make up what we call the “language industry”:

1. **Translation.** Standard human translation has been the major branch of the language industry for decades. It includes subfields such as legal translation, medical translation, business translation, literary translation, technical translation, and so on.
2. **Interpreting.** Also referred to as oral translation, interpreting can be done simultaneously (conference interpreting) or when the speaker pauses to allow time to the interpreter to convey in the target language what he/she expressed in his/her source language. There is also another subcategory, sight interpreting, when the interpreter is presented with a text that he or she reads aloud in the language known by his or her audience.

* Assoc. Prof., “Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, sorina.chiper@uaic.ro.

3. **Subtitling and dubbing.** Translations for the media (television) and for the film industry can be done in writing (subtitling, with various constraints related to the number of characters per line and the imperative for the text on the screen to match the actors' uttered words) or orally, depending on the commission and the rules applying in the country in which the film/video will be shown.
4. **Software, website and product localization** – a service in high demand given the growth of electronic business and of the IT sector. It is a process of modifying a product (or content) in order to make it meet the particular cultural and linguistic needs and preferences of users in a geographical region different from the one of its origin. The necessary adaptation involves not only changes in product features but also changes in how it is packaged, marketed, or advertised.
5. **Language training and certification** – equally in high demand when language certificates are required for international admissions in universities or for working in international companies.
6. **Multilingual desktop publishing** – closely connected to content localization in marketing communications, it refers to the replacement of text created in the source language with text translated and adapted text in the target language, while preserving the original layout and format (including font type, color or size), as well as the original illustrations.

In this article, I aim to give an overview of the translation industry in the 21st century, focusing on the period before, during and after the pandemic. The results reported here are based on qualitative research, which combined reading industry reports (for state-of-the-art data at a macro level) with eight personal interviews with owners of translation agencies or freelance translators and interpreters, one private language school owner and a language trainer. The current article is just the beginning of an ampler research that I would like to conduct among language service providers (henceforth LSPs) in Romania, therefore in its current form, it has several limitations, among which the small number of conducted interviews, and the lack of an appropriate literature review.

2. State-of-the-art

Globalization has created a high demand for language services; consequently, it is no surprise that the market for language services has doubled its size over the past ten years (statista.com). Industry reports estimate that the language industry market stood at \$46.52 billion in 2018, the language service industry being heralded as “one of the fastest growing industries internationally” (Latitude Prime, 4). This growth would not have been possible without the emergence of new industries that, apart from the more traditional

ones such as hospitality, travel, or finance, need language services: e-commerce, gaming, and the social media industry (Latitude Prime, 5). Whereas English has consolidated its status as a *lingua franca* and remains, therefore, the most widely spoken language, Chinese is now ranked second in terms of translation output, followed by Spanish, German, Portuguese and Arabic. The rise of Chinese can be accounted for not only by the number of speakers of Chinese (second in rank, worldwide, according to a 2022 report by [statista.com](https://www.statista.com)), but also by the rise of e-commerce, with many localization services being commissioned for Chinese customers.

Language Service Providers can be large companies offering a variety of language services, translation agencies or freelancing translators, interpreters, editors, or language trainers. According to data presented by Nimdzi Insights in a webinar in April 2021, the top players in the field, ranked according to revenue reported for 2020, were RWS (from the United Kingdom), followed by TransPerfect and LanguageLine Solutions (the United States of America). Among the top ten players, four companies are from the United States of America, two from the United Kingdom, and one from Ireland, Australia, France, and Switzerland, respectively (<https://www.youtube.com/watch?v=4iXZ3MYxVLE&t=18s>). Not surprisingly, the first three players offer services for life sciences and health care – two fields that boomed in the context of the pandemic. Again, not surprisingly, most major players are from countries with a multiethnic, multilinguistic and multicultural population, which also have strong economies and companies that are headquartered there but operate globally.

Yet, apart from the major companies that operate in the language industry, there is an enormous number of freelancers working on projects for which they were commissioned directly, or subcontracted. The most frequently bought services in 2020, according to the same data reported by Nimdzi Insights, were translation and localization, media localization, game localization, interpreting, and data and IT. The supply of linguistic data to companies that develop artificial intelligence projects is a relatively recent service, and it is triggered by the interest to develop machine learning, deep learning, and the convolutional neuronal network – artificial intelligence, in a broad term, that is able to think, perceive and act like humans.

Machine translation has become available at no cost, on sites such as Google or DeepL. “Translation economics of the 2020s”, a report by Jaap van der Meer, republished by Multilingual, pointed out that “in 2019, Google alone translated 300 trillion words compared to an estimated 200 billion words translated by the professional translation industry” (<https://multilingual.com/issues/july-august-2021/translation-economics-of-the-2020s/>). Through the exponential improvement in the correctness and accuracy of machine translation, LSP productivity has increased, yet there is also an ever higher

demand for translation services, which still keeps human translators busy editing.

Artificial intelligence is also used to generate automatic captions and subtitles, and more recently, even to provide simultaneous interpreting at a remarkable degree of accuracy. The only limitation, for the moment, is the number of languages between which automated simultaneous interpreting is available. Also, due to technological developments, it has become possible to provide remote services for conference interpreting via Zoom, telephone interpreting for the health industry or for telemedicine, interpreting during online classes, and many more. In 2021 there even appeared hybrid formats for tele-interpreting, with artificial intelligence aiding humans by prompting them with real-time information while interpreting. This is the case, for instance, of the SmarTerp project founded by the European Union, and developed by Eit Digital, Universidad Politecnica de Madrid, Fondazione Bruno Kessler, Alma Mater Studiorum Forli, and Optiva Media – Research and Innovation (<https://smarter-interpreting.eu/>). Another example is Interprefy, which has developed a cloud-based remote simultaneous interpreting platform that can be integrated into Zoom interpreting channels, facilitating the interpreters' work, and ensuring technical support throughout the interpreting stint (<https://interprefy.com>).

3. The effect of the pandemic on the language industries

During the pandemic, just like so many other business entities, LSPs experienced the effects of the lockdown and social distancing. Yet, the market grew to \$55 billion in 2020 (<https://www.nimdzi.com/nimdzi-100-2021/#market-size-growth>). The increase in profitability was due, on the one hand, to decreases in some expenses (for overheads or rent, when employees started teleworking), coupled with, on the other hand, the increase in demand for website localization, for language services for Live Sciences or for telemedicine. The decrease in on-site interpreting services was, quite naturally, paralleled by a rise in remote interpreting services or the establishment of hybrid events, with interpreters on-site, broadcasting online.

The movement of business to the digital environment meant that language service providers also had to help customers move online, providing technical support and training when using the new platforms for communication. In addition, they had to diversify their client portfolio, to spread risks, and to target their marketing communication especially to online channels.

Personal interviews with local operators from Iasi, conducted between May and October 2021, revealed that since face-to-face communication during the pandemic was severely limited, agencies that had several offices closed down all but the head office, to save the money that otherwise they would

have had to pay for rent. Also, they no longer needed the services of a receptionist, sometimes not even of a secretary, the owner of the agency taking over all administrative duties. Some operators even gave up offering translation services and focused on online language courses as their main line of business. Interviews with school owners revealed losses due to the need to quickly readjust to online teaching, which involved buying equipment and training staff to use online-based teaching methods.

Small operators were probably the most severely affected, but major providers also faced countless challenges. An internal report of the Romanian Translation Unit in the General Directorate for Translations for the year 2021 pointed out issues such as an overload of translation work, coupled with fatigue, technical problems during teleworking, and increased complexity due to the parallel use of two workflow management tools. What worried the leadership of the Romanian Translation Unit was the cases of sickness due to overwork and the increased pressure upon the other members of the unit to deliver outputs in time. It also pointed out the secondments to various central services as a factor that increased the workload for the translators who remained in the unit, as well as the fact that one person cannot run all the administrative work of the unit.

Other issues of concern, at the level of the Romanian Translation Unit, were the impact of the very high workload on the quality of the texts delivered, since there was insufficient time for revision and terminological research. The workload was reported to be not only high but also irregular, recruitment being difficult due to the lack of means and arguments to attract enough good candidates for translation jobs. In addition, there were issues related to IT stability and efficiency, technical problems having a negative impact on teleworking.

Conclusion

To conclude, the language industry is a flexible and lucrative sector, which is likely to continue expanding in the near future. Developments that emerged during the pandemic, such as teleworking or remote simultaneous interpreting, probably are here to stay, and it is to be expected that artificial intelligence will be perfected in its use in the language industry. Vasco Pedro, the CEO of Unbabel, coined a new term – language operations (or LangOps) – already used on the company’s site, to better refer to what the company provides, with intensive AI support: a platform “that helps every team across a company easily interact with customers in any language”, in a holistic approach to global business communications (<https://unbabel.com/about/>).

Considering the huge potential of artificial intelligence, one might wonder if human translators and interpreters will become obsolete. While this scenario may apply for texts and interpreting sessions that do not need to meet

high-quality expectations, and that can be done for free, using mobile applications or translation tools integrated into browsers, for fields where the stakes are high, the human input will remain valuable and necessary. Some experts, such as Rupal Bhandari, even venture to make predictions that by 2025, “enterprises will see 75% of the work of translators shift from creating translations to reviewing and editing machine translation output” (<https://www.gartner.com/en/digital-markets/insights/how-to-translate-website-into-other-languages>). Whether the forecast figure is right or wrong is of little importance; what matters is that the industry is transforming and the cross-fertilization between language and technological support services continues to grow.

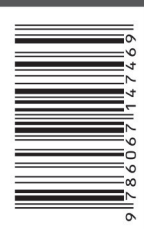
References

- Bhandari, Rupal “How to translate your website into other languages and why it’s important”, July 8, 2021, <https://www.gartner.com/en/digital-markets/insights/how-to-translate-website-into-other-languages>
- Van der Meer, Jaap “Translation economics of the 2020s”, <https://multilingual.com/issues/july-august-2021/translation-economics-of-the-2020s/>
- *** The 2021 Nimdzi 100: The Ranking of the Top 100 Largest Language Service Providers <https://www.nimdzi.com/nimdzi-100-2021>
- *** An Introduction to the Language Industry, Latitude Prime, 2019, https://latitudeprime.com/wp-content/uploads/2019/04/Latitude_Prime_eBook.pdf
- *** Market size of the global language services industry from 2009 to 2019 with a projection until 2022, <https://www.interprefy.com/>
<https://statista.com>
<https://smarter-interpreting.eu/>
<https://unbabel.com/>



As we are readjusting to the “new normal” of the post-COVID times, it is worth pondering on the new experiences, modes of engagement, manner of work and study, and cultural changes that we have been exposed to. Prominent among them is the multiplication of hybrid forms of communication. Hybridization seems to become an all-comprizing phenomenon, and the current issue of the *Language, Culture and Change* journal provides an interdisciplinary approach to its manifestations in education, on the labour market, in literature, applied linguistics or in the broader field of translation as a social practice. We hope that the readers of the articles included in this issue will find them inspiring and thought-provoking.

Sorina Chiper



EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI

