

Language, Culture and Change

No. 6/2025

LANGUAGE, CULTURE AND CHOICE
IN A CHANGING WORLD



Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

2025

Editorial Board

Senior editor: Associate Professor Sorina Chiper, PhD

Editor: Associate Professor Ana Sanduloviciu, PhD

Editor: Professor Dragoş Cojocaru, PhD

Editor: Lecturer Anca Irina Cecal, PhD

Scientific Board

Prof. Moha Arouch, PhD, 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. Anca Colibaba, PhD, “GR. T. Popa” University of Medicine and Pharmacy, Iaşi, Romania.

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

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

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

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

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

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

Prof. Daniel Codruţ Dejică Carţis, Polytechnic University of Timisoara.

Prof. Laura Mihaela Mureşan, PhD, Doctoral School of Philology, Ovidius University of Constanţa and Professor Emeritus, Academy of Economic Studies, Bucharest

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

Autorii își asumă responsabilitatea pentru conţinutul articolelor publicate.

Redactor: dr. Marius-Nicuşor Grigore

Tehnoredactor: Florentina Crucerescu

ISBN print: 978-606-714-975-3

ISBN online: 978-606-714-974-6

ISSN: 2734-4703

ISSN-L: 2734-4703

ISSN online: 2971-9178

© Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi, 2025

700539 – Iaşi, str. Munteni, nr. 34, tel.: (0232) 314947

[http:// www.editura.uaic.ro](http://www.editura.uaic.ro)

TABLE OF CONTENTS

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

SECTION 1

COMMUNICATION AND CHOICES IN A GLOBAL CONTEXT

LA CENTRALITÀ DELLE SCELTE LINGUISTICHE IN UNO DEI LABIRINTI DECENTRALIZZATI DI LUCIANO BIANCIARDI / THE CENTRALITY OF LINGUISTIC CHOICES IN ONE OF LUCIANO BIANCIARDI'S DECENTRALIZED LABYRINTHS Corina-Gabriela BĂDELIȚĂ	9
PROBLEMATICA ALEGERII ÎN UNIVERSUL LITERAR AL LUI ÉMILE ZOLA / THE ISSUE OF CHOICE IN THE LITTERARY UNIVERSE OF ÉMILE ZOLA Sorina-Crina GHIAȚĂ	19
ESPAÑA Y RUMANÍA FRENTE A LA CORTESÍA INTERCULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICAS COMUNICATIVAS / SPAIN AND ROMANIA FACING INTERCULTURAL POLITENESS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND COMMUNICATIVE PRACTICES Denisa Elena BURLACU	27

SECTION 2

CULTURAL STUDIES

CULT ȘI CULTURĂ ÎN EPOCA POSTMODERNĂ. FORMELE, SCOPUL ȘI FINALITATEA CULTULUI DIVIN PUBLIC ORTODOX / WORSHIP AND CULTURE IN THE POSTMODERN AGE. FORMS, PURPOSE AND OBJECTIVES OF PUBLIC ORTHODOX WORSHIP Adrian Lucian DINU, Claudia Elena DINU	37
TIME FOR NEW CHOICES, WITH A FOCUS ON HENRIK IBSEN'S <i>ET DUKKEHJEM</i> AND HERMANN SUDERMANN'S <i>HEIMAT</i> Crina LEON	57
GENEZA DRAMEI ÎN LITERATURA MODERNĂ. AUTORI, TEORII, CONTEXTE / THE GENESIS OF DRAMA IN MODERN LITERATURE. AUTHORS, THEORIES AND CONTEXTS Silvia Cristina UDREA	65
STUART HALL AND THE MAKING OF CULTURAL STUDIES: INTELLECTUAL BIOGRAPHY AND THEORETICAL LEGACY Razane CHROQUI	73

SELF-ACTUALIZATION IN AMERICA AND THE FULFILMENT OF EUROPEAN DREAMS IN THE 2023 <i>ARNOLD</i> DOCUMENTARY SERIES	
Teodora LEON	81
ROMA ÎN <i>DIVINA COMEDIE</i>	
Cristian UNGUREANU	89
SECTION 3	
TEACHING, APPLIED LINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES	
DEZMEMBRAREA GIGANȚILOR / DISMANTLING GIANTS	
Dragoș COJOCARU	97
THE COMPLEXITY OF EDUCATION NOWADAYS IN A DYNAMIC WORLD	
Carina BRÂNZILĂ	103
CULTURAL FACETS OF MEDICAL HUMANITIES	
Laura Ioana LEON	107
ENHANCING TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE TO STIMULATE STUDENTS' MOTIVATION VIA THE POEMS PROJECT	
Irina GHEORGHIU, Carmen ANTONIȚA, Gabriela PASCAL, Emil JUVERDEANU	113
STORYTELLING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING	
Laura-Rebeca STIEGELBAUER, Otilia ZENE	129
PROFILING TEAM COMMUNICATION TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE	
Anca Irina CECAL	137
MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS EN EL PROCESO DE TRADUCCIÓN DEL INGLÉS AL ESPAÑOL Y AL RUMANO DE TÍTULOS DE PELÍCULAS GANADORAS DEL OSCAR / LINGUISTIC CHANGES IN THE TRANSLATION PROCESS FROM ENGLISH TO SPANISH AND ROMANIAN OF ACADEMY AWARD-WINNING FILM TITLES	
Raluca GAZDAC	145
INTRODUIRE DES ÉLÉMENTS CULTURELS PENDANT LES COURS DE FOS / INTRODUCING CULTURAL ELEMENTS DURING THE FSO COURSE	
Ana SANDULOVICIU	153
TRANSLATING TRAVEL GUIDEBOOKS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES	
Sorina CHIPER	159

FOREWORD

The current issue of the journal *Language, Culture and Change* invites us to ponder on the meanings, responsibility and contexts in which we can make choices; it also challenges us to reflect on the impact that our choices have on our personal lives, on the life of the communities that we are members of, on texts that we work with in the process of translation, on education, wellbeing and the multiple dimensions of health.

The articles gathered here are structured in three sections: *Communication and Choices in a Global Context*, *Cultural Studies*, and *Teaching, Applied Linguistics and Translation Studies*. The first section opens with Corina Gabriela Bădeliță's investigation of linguistic choices in Luciano Bianciardi's first novel from the so-called "Trilogy of Rage", in which the mixture of linguistic registers, dialect, slang, bureaucratic and literary language mirrors the social and political reality of the fragmented, post-war Italy. In the next article, Sorina-Crina Ghiță looks at choice in Émile Zola's *Les Rougon-Macquart*, the renowned book cycle in which the French naturalist writer approached several human typologies, whereas Denisa Elena Burlacu centres her piece of writing on intercultural politeness, taking Romanian and Spanish communicative practices as *loci* of investigation.

In the second section, Rev. Adrian Lucian Dinu and Claudia Elena Dinu remind us of the status of prayer as a gesture of worship and culture, assumed as a choice in one's relationship with God and as a continuation of tradition in post-modernity. Crina Leon, on the other hand, investigates two moments of dissent from tradition, in Henrik Ibsen's *Et Dukkehjem* and in Hermann Sudermann's *Heimat*, canonical plays focused on strong female characters who choose to take their lives in their own hands, rather than obey to the authority of a husband or father. Silvia Cristina Udrea explains how drama, as a genre, emerged, and points out its promotion of the individual, with his or her specificities – as we could see in the protagonists that Crina Leon analysed. Next, Razane Chroqui retraces the intellectual biography and the theoretical legacy of Stuard Hall, a remarkable scholar who left his imprint on the field of Cultural Studies; Teodora Leon focuses on the figure of Arnold Schwarzenegger as the protagonist of a 2023 documentary series, analysed through Beaudrillard's theoretical lenses, and Cristian Ungureanu takes us to Rome, in its representation from Dante's *Divine Comedy*.

The third section brings new perspectives on the complexity of education today, in the context of technological advances and shifting labour

market demands (Carina Ionela Brânzilă), on the cultural facets of Medical Humanities, as a means to prepare future physicians to better communicate with their patients, on teachers' emotional intelligence to stimulate students' motivation (Irina Gheorghiu and her co-authors), on story-telling in English language teaching (Laura-Rebeca Stiegelbauer and Otilia Zene) and on the development of intercultural competence via communicative profiling (Anca Irina Cecal). In addition, Dragos Cojocaru skillfully analyses translators' choices in the Romanian version of Dante's Purgatory, XII, lines 31-33, while Raluca Găzdac looks at linguistic changes in the translation of Academy award film titles. Finally, Ana Alexandra Sanduloviciu provides an insightful perspective on how to stimulate students' interest in the French for Specific Purposes class by tapping into the French inheritance in Iasi, while Sorina Chiper shares her challenges in translating travel guidebooks to Iasi.

We hope that the readers of the current issue of *Language, Culture and Change* will feel inspired to make responsible choices and to stimulate others to exercise their free will too, in a way that will make our life, in the global society, more harmonious, peaceful and meaningful.

Sorina CHIPER

Language, Culture and Change, 6/2025

LANGUAGE, CULTURE AND CHOICE IN A CHANGING WORLD

SECTION 1

COMMUNICATION AND CHOICES IN A GLOBAL CONTEXT

LA CENTRALITÀ DELLE SCELTE LINGUISTICHE
IN UNO DEI LABIRINTI DECENTRALIZZATI
DI LUCIANO BIANCIARDI

THE CENTRALITY OF LINGUISTIC CHOICES IN ONE OF
LUCIANO BIANCIARDI'S DECENTRALIZED LABYRINTHS

Corina-Gabriela BĂDELIȚĂ*

Abstract

Our analysis focuses on the first novel of Luciano Bianciardi's so-called "Trilogy of Rage". In Il lavoro culturale [The Cultural Work], language takes on a central role not only as a means of communication, but also as a tool to reflect on the social and political reality of postwar Italy. The author skillfully blends various linguistic registers, from dialect and slang to bureaucratic and literary language. This linguistic mixture, indebted to Carlo Emilio Gadda, mirrors the complexity and fragmentation of Italian society at the time, contributing to an atmosphere of disillusionment and disenchantment. His sharp irony and irreverent sarcasm highlight the limitations and contradictions of a country grappling with postwar reconstruction. Through language, the author exposes the hypocrisies and contradictions of his era, offering a keen and still relevant reflection on the condition of the intellectual and the role of culture in society.

Keywords: choice, linguistic varieties, economic boom, fragmentation, social critique.

In materia di scelte, siano esse esistenziali o linguistiche, chiamiamo in causa Luciano Bianciardi (1922-1971), "scrittore e uomo libero"¹, come lo descrive Pierluigi Barberio già nel sottotitolo e più avanti nel volume, libero perché ha sempre cercato di rimanere autentico a sé stesso, nonostante (ha scelto di far parte del PCI, ma ci ha rinunciato in seguito all'invasione sovietica dell'Ungheria del 1956; ha scelto di andare a Milano ma, con il senno di poi, si è opposto alla sua milanizzazione) o grazie alle scelte che ha fatto (all'apice del suo successo rifiuta la proposta di collaborazione arrivata da *Il Corriere della Sera*, pur di poter scrivere in libertà di ciò che gli preme: il sistema scolastico e la televisione): "Luciano, come Garibaldi, preferisce sottrarsi piuttosto che

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

¹ Pierluigi Barberio, *Vita da Bianciardi. Scrittore e uomo libero*, Illustrazioni di Marco Pretrella, Postfazione di Vanessa Roghi, Momo edizioni, Roma 2024.

compromettersi con il potere; preferisce scegliere un'amara sconfitta piuttosto che optare per una vittoria non onorevole e non sua. E così fa per tutta la vita"².

Chi lo chiama "testimone del suo tempo e del nostro"³, chi "osservatore della società italiana"⁴, tutti concordano che uno dei suoi meriti più notevoli sia stato il visionarismo, la sua arguta capacità di introspezione e di anticipazione: l'aver colto prima di tutti, sul farsi, le insidie del neocapitalismo e del consumismo, della metropoli e del globalismo, nonché della lingua astratta e astrusa.

Il presente studio si prefigge di analizzare le scelte linguistiche dell'autore e la loro importanza ne *Il lavoro culturale*, il primo romanzo (una specie di documentario-saggio) della cosiddetta "Trilogia della rabbia" di Luciano Bianciardi. Pur facendone parte, va detto che i primi due romanzi sono soltanto un preludio alla rabbia, poiché raccontano con pacato eppure pungente sarcasmo il disincanto e la disillusione che precedono la stessa, la miccia che farà esplodere la ribellione e l'ira dell'ultimo romanzo, il suo capolavoro dal titolo *La vita agra*. In effetti, gli stessi primi due titoli sono illusori, perché richiamano l'attenzione proprio su una realtà diametralmente opposta – *Il lavoro culturale* è solo un progetto sterile, auspicato ma non praticato, mentre *L'integrazione* è impossibile per chi non vuole scendere a compromessi. Il titolo dell'ultimo romanzo della serie, invece, va preso alla lettera.

Abbiamo scelto di soffermarci su *Il lavoro culturale*, perché, nonostante segni il suo esordio narrativo e sia anteriore alla fervente ed eccellente attività di traduttore che affinerà ancora di più la sua arte linguistica, riteniamo che la precisione con cui Bianciardi padroneggi e si destreggi nel complesso panorama linguistico italiano sia addirittura affascinante. Quello che negli altri suoi scritti diventa attesa – il suo essere irriverente e ironico –, in questo caso è una sorpresa, perché riesce a farlo in un modo molto sereno ed equilibrato, con lo stesso tono di voce con cui si raccontano le favole. Più che un patto narrativo, in questo caso è fondamentale un patto linguistico: cercare la verità che si cela dietro alle parole, perché il segno raramente coincide con il significato.

In quest'opera, la lingua non si limita a fungere da mezzo di comunicazione, ma riveste un ruolo centrale nell'esplorazione del panorama socio-politico dell'Italia del secondo dopoguerra. Bianciardi crea un raffinato intreccio di registri linguistici – dal dialetto al gergo, fino al linguaggio burocratico e letterario – in un'operazione stilistica che richiama l'eredità di Carlo Emilio Gadda e non soltanto. La commistione linguistica a cui ricorre, non è affatto casuale, bensì riflette la complessità e la frammentarietà della società italiana dell'epoca, contribuendo a creare un'atmosfera di disincanto. L'ironia

² Ivi, p. 52.

³ Pino Corrias, *Vita agra di un anarchico. Luciano Bianciardi a Milano*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2022 [1993], p. 9.

⁴ P. Barberio, *op. cit.*, p. 53.

tagliante e il sarcasmo canzonatorio dell'autore evidenziano le contraddizioni e i limiti di un Paese in fase di ricostruzione. Attraverso le sue scelte linguistiche, Bianciardi offre una critica profonda e tuttora attuale della condizione intellettuale e del ruolo della cultura nella società contemporanea.

Prima di addentrarci nell'analisi linguistica, è necessario capire il contesto della stesura del romanzo, il che ci darà la chiave di lettura. Siamo nel 1957, agli albori della società neocapitalista italiana, corrono i primi anni del boom economico, Luciano Bianciardi ha lasciato da tre anni la sua Grosseto per trasferirsi a Milano e ha già avuto il tempo di fare i primi conti con la vita nella metropoli e con le prime delusioni: il licenziamento dalla nascente Feltrinelli e l'abbandono del Partito Comunista. Torna con la mente alla sua giovinezza in provincia e lo fa con nostalgia, ma anche con la maturità esperienziale del recente vissuto.

Come tutte le sue opere, anche questa, sebbene romanzata, è altamente autobiografica, ma con un'impostazione particolare: l'autore si sdoppia in due protagonisti, e il suo alter-ego non è l'io-narrante, Luciano Bianchi, come potrebbe suggerirlo il nome, bensì il fratello Marcello. Molto probabilmente un espediente che gli consentisse di esprimere giudizi, opinioni e critiche con maggiore libertà e forza espressiva.

La dimensione linguistica copre molteplici livelli, perché Bianciardi naviga con perizia e disinvoltura tra dialettalismi (ganascino – 28, mota - 29)⁵, considerazioni di ordine fonetico (“Era una voce non nostrana, sbagliava regolarmente l'apertura delle vocali e strascicava certe consonanti; era la voce, lo scoprimmo dopo, di un giovanotto romagnolo” – 25); linguaggi specialistici (archeologico e storico: “reperto di un frammento di oinochoe trilobata e monoansata, in bucchero graffito” – 17; codici, manoscritti e filze - 13; cinematografico: l'asincronismo, la dissolvenza, il carrello, i piani, il montaggio, la sequenza – 43; edilizio: calce, ghiaino, stazza - 16; e soprattutto burocratico amministrativo, che illustreremo in quanto segue), lingua orale (segnali discorsivi: diolobenedica – 37, macché – 18, per carità – 38 e, inoltre, l'uso abbondante del discorso diretto e dell'indiretto libero).

Questo variopinto spettacolo linguistico – fatto di uno stile vivo, ironico, contaminato e anticonvenzionale (pidocchierie – 17; cacatoio – 21; sgobbare – 18; piedighiacci – 33) –, rappresenta solo una piccola parte delle variazioni del repertorio italiano, ma è coerente con la visione del mondo che l'autore trasmette al lettore, ed è sufficiente per riflettere la varietà sociale, politica e culturale dei personaggi, risaltando l'intento critico e realistico dell'opera. Per un'analisi approfondita di tale linguaggio rimandiamo agli studi di Carlo Varotti e Wanda

⁵ Le citazioni di Il Lavoro culturale sono tratte dall'edizione digitale: Luciano Bianciardi, *Trilogia della rabbia - Il lavoro culturale, L'integrazione, La vita agra*, Prefazione di Francesco Piccolo, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2022, pp. 12-85.

Santini⁶, i quali affrontano il tema con attenzione, acutezza e un ampio campionario di esempi.

In questa sede ci occuperemo soltanto degli aspetti linguistici collegati al lavoro culturale, il tema centrale del romanzo, un'impresa molto cara a Marcello Bianchi che vede in essa l'unica via per arginare le distanze tra le due Italie, assumendosi di buon grado la responsabilità di metterla in atto con grande dispiego di sforzi di ogni tipo; progetto di successo fino a un certo punto.

Perché c'era voluta la guerra a farci capire che esistono due Italie? Da una parte l'Italia dei contadini, quelli che lavorano, e poi fanno le guerre; dall'altra l'Italia del signor generale, del vescovo, del federale. E noi cosa stiamo a farci? *Dobbiamo scegliere, o di qua o di là*. Noi abbiamo studiato, diceva Marcello, ma quel che abbiamo imparato non servirà a niente, se non ci aiuta a capire le ragioni dei contadini; se non ci aiuta ad evitare di doverceli portare dietro un'altra volta, domani, e morire insieme senza nemmeno esserci guardati in faccia, senza mai esserci capiti.

Per questo, in mezzo a noi che volevamo, come si è già spiegato, una cultura moderna e spregiudicata, Marcello insisteva a dire che [...] la cultura non ha senso se non ci aiuta a capire gli altri, a soccorrere gli altri, ad evitare il male. Giusto, quindi, prendersela con l'erudizione dei medievalisti e con il dannunzianesimo degli archeologi, giusto anche sostenere le ragioni della provincia: la città aperta ai venti e ai forestieri, Kansas City (e qui Marcello sorrideva, ed io son certo che in cuor suo ci prendeva in giro), il cinema, il jazz; tutto giusto, *ma che tenessimo in mente una cosa fondamentale: ogni cultura dimostra la sua forza e la sua modernità solo confrontandosi con tutta la realtà storica e sociale che ci sta dinanzi*, solo se riesce a liberare tutti, a liberare i contadini, a capirli, a farceli simili a noi. (corsivo ns., 35-36)

Marcello aveva tentato di farle capire che le idee sono tali in quanto tu *puoi comunicarle agli altri, che se le tieni per te non servono a nulla*, anzi, non sono nemmeno idee. (39)

Ecco il credo culturale del trentenne Marcello Bianchi – una cultura radicata nella realtà da comunicare a tutti –, che, secondo lui, dovrebbe essere il credo di qualsiasi intellettuale. Le Italie purtroppo non sono solo due, ma di più, perché le due sono a loro volta suddivise in molte altre Italie. Persino i dotti della sua Grosseto sono di tre tipi e due di essi svolgono con grande pignoleria lavori del tutto inutili e obsoleti. Altroché lavori culturali.

Cosa volevano, gli uni e gli altri? Cosa significavano *le sterili e goffe pidocchierie dei primi*, cosa significavano *i furori antiquari dei secondi*? Era l'ora di finirla con questo diletterantismo, con questa *sterile erudizione*, con questa

⁶ Cfr. Carlo Varotti, "Il mito rivisitato: *Il lavoro culturale*", in Id., *Luciano Bianciardi, la protesta dello stile*, Carocci editore, Roma 2017, pp. 71-100; Wanda Santini, „L'Italia agra delle antilingue: forme della dis-integrazione nella narrativa di Luciano Bianciardi, Carte italiane, vol. 8, 93-113, 2012.

mitologia delle origini antichissime. La cultura italiana, dicevamo noi, era già abbastanza aduggiata e mortificata da queste forme reazionarie e provinciali, dal campanile, dallo sciocco municipalismo. (corsivo ns., 17)

Lui e suo fratello appartengono alla terza categoria, degli intellettuali proattivi: “Infine c’eravamo noi, i giovani, la generazione bruciata: decisi a rompere con le tradizioni ed a rifare tutto daccapo” (17). In quanti tali si improvvisano lavoratori culturali, Marcello, soprattutto. Ne tratteremo più avanti.

Dal primo capitolo facciamo un salto al sesto, che ospita il famoso ormai manuale linguistico del lavoratore culturale, di cui riportiamo l’incipit.

Per comodità di chi voglia fruttuosamente dedicarsi al lavoro culturale, sarà opportuno raccogliere, a questo punto, tutta una serie di indicazioni circa il problema del linguaggio. C’è infatti un lessico, una grammatica, una sintassi e una mimica che il responsabile del lavoro culturale non può ignorare.

Cominciamo subito, perciò, con il nocciolo della questione, con il termine *problema*. Nonostante la differenza spaziale (alto-basso) dei due verbi, il problema si *pone* o si *solleva*, indifferentemente; ma c’è una sfumatura di significato, perché porsi è oggettivo, cioè sta a dire che il problema è venuto fuori da sé, mentre sollevare è attivo; il problema, in questo caso, non ci sarebbe stato se non fosse intervenuto qualcuno a farlo essere. (64)

Abbiamo cercato di estrarre nella tabella sottostante le parole chiave, per mettere in risalto l’ordine e il rigore metodologico con cui Bianciardi produce il manualetto del lavoratore culturale, anche se dal tono ironico e dall’eccessivo zelo scientifico si evince l’ambito effetto parodico.

Seguendo il corsivo, si può facilmente notare la concatenazione per accumulo del glossario, una parola tira dietro l’altra, portando a una raffica di esempi. L’impalcatura logica, nonostante la superficie volutamente ingarbugliata per mezzo di enumerazioni, incisi, il periodare ipotattico scandito da numerosi avverbi in *-mente* (fruttuosamente, indifferentemente, invariabilmente, semplicemente, naturalmente, strettamente, sufficientemente, facilmente, profondamente ecc.), e l’ingegnosità ludico-creativa di Bianciardi, non fanno una piega.

parola chiave	verbi	aggettivi	Sostantivi
problema	si pone o si solleva	nuovo, nuovi e interessanti, di estremo interesse, <i>concreti</i>	
dibattito	intervengono due o più persone	<i>concreto</i> , ampio, profondo, <i>approfondito</i>	discorso [intorno a un certo argomento]

parola chiave	verbi	aggettivi	Sostantivi
analisi della <i>situazione</i>	si propone	<i>approfondita, confermata dagli avvenimenti</i>	giustizia
<i>situazione</i>	si crea	nuova	
<i>interventi</i>	portano	<i>utile / numerosi</i>	contributo / convegno
<i>interventuti</i>	giungono		ogni parte d'Italia
indicazioni	scaturiscono, emergono, escono	<i>utili</i>	
parole d'ordine		<i>nazionale o popolare</i>	per un / per una (cinema, teatro, romanzo, arte, cultura, scuola, pittura, scultura, architettura, poesia)
tutta una serie di iniziative		<i>utili, concrete, "ma di massima suscettibili cioè di elaborazione"</i>	
prospettive		<i>nuove e concrete</i>	di <i>lotta</i> , per o contro
<i>lotte</i> (azione o attività)	si mobilitano / si toccano, si estende, ci si pone alla testa, ci si lega, si pongono le proprie capacità	<i>tutte / larghi o larghe</i>	le forze / strati o masse, l'influenza, al servizio
esigenza	si sente, si è sentita; sorge, è sorta; occorre andarle incontro		

Alla competenza lessicologica e grammaticale dell'aspirante lavoratore culturale, Bianciardi integra quella cinesica. Ne riportiamo un breve frammento per far notare la bravura dello scrittore nel trasformare i gesti in parole.

Al problema del linguaggio va connesso quello della gesticolazione, un problema peraltro più complesso e meno facilmente definibile; ci limiteremo a darne qualche cenno.

Ampio: si accompagna con un gesto circolare delle due mani, palme rivolte in alto.

Concreto: si strofinano i due pollici contro le altre dita. [...] (66)

La struttura testuale segue a regole d'arte le tappe di un classico testo argomentativo: introduzione (riportata sopra), tesi, argomentazione ben corredata di esempi (nella tabella), antitesi che dovrebbe legittimare la tesi ("Altri diranno che in fondo ogni linguaggio è schema e astrazione. [...] Ogni lingua, insomma, è convenzione, e come tale è legittima, anche quella dei responsabili del lavoro culturale." – 67, conclusione aperta di tipo *cui prodest?*)

A costoro occorre rispondere citando un'autorità che fu ritenuta altissima nel campo della linguistica, ed in molti altri campi ancora: "I dialetti di classe, che sarebbe più esatto chiamare gerghi, servono non le masse del popolo, ma un ristretto gruppo sociale superiore". (67)

Quello che non si può suggerire in una tabella e il tono ironico e parodico che pervade l'intero capitolo 6, il quale, insieme alle righe conclusioni, ci fanno capire che, in verità, la tesi è tutta un'antitesi e l'antitesi è la vera tesi e che questo linguaggio astratto, ripetitivo e artificioso non ha alcuna legittimità. Un simile linguaggio diventa uno strumento di potere manipolatorio: è più forma che sostanza, più autorevolezza che chiarezza.

Questo prontuario è in realtà un'anti-guida e anche se potrebbe sembrare una novità, un altro inserto saggistico alquanto ingiustificato all'interno dell'economia del libro, in effetti è esattamente il contrario: è un tirare le somme, un riepilogo e ripasso di quanto già segnalato nei capitoli precedenti al livello linguistico, rivolto a chi non avesse colto gli indizi sparsi fino a questo punto. Bianciardi vuole assicurarsi di aver trasmesso il suo messaggio, di aver tirato un forte segnale d'allarme: così no.

Ciò che vuole suggerire Bianciardi è che prima di accingersi alla soluzione del problema – sanare l'analfabetismo e la frammentarietà socio-culturale dell'Italia postbellica attraverso un sostenuto lavoro culturale –, bisognerebbe risolvere il problema del problema: l'impossibilità di "fare cultura" tramite un linguaggio e un atteggiamento talmente distaccati dalla realtà. A dimostrazione di ciò, tutto il romanzo ne è pervaso e l'esito è solo uno: il fallimento di tutte le iniziative culturali imposte dall'alto e dall'esterno.

Nel prontuario del capitolo 6 confluiscono tutte le esperienze dei due fratelli con gli addetti culturali e gli intellettuali che si sono succeduti per Grosseto. Ripercorrendo i capitoli a ritroso, possiamo facilmente individuare la lingua di legno dei lavoratori culturali, nonché l'abilità di Bianciardi nell'aver escogitato tale strategia linguistica e averla inseguita con tanto ingegno e coerenza, con lo scopo di lanciare un segnale d'allarme sui pericoli che si corrono qualora se ne abusi. E lo fa con un anticipo di sette anni rispetto alla "Nuova questione della lingua" di Pier Paolo Pasolini e di otto rispetto a "L'antilingua" di Italo Calvino.

Lavoratore culturale	Modus operandi
Marcello - cineclub	Prima della proiezione Marcello faceva un breve discorso, inquadrando il film nella sua epoca e nella corrente artistica a cui apparteneva. Dopo, era aperta la discussione. La sera prima si faceva stampare una scheda con tutte le indicazioni occorrenti [...]; in più, un breve giudizio critico. Non di rado erano film muti, o parlati in una lingua straniera poco accessibile [...] in questo caso Marcello preparava un riassunto scritto della vicenda, in modo che lo spettatore potesse seguire a suo agio. (45)

Lavoratore culturale	Modus operandi
Bonora – circolo del cinema	<p>Poi Bonora osservò che il circolo doveva darsi una <i>struttura organica</i>, tenere un'assemblea, nominare il <i>consiglio direttivo</i> ed il <i>presidente</i>, che sarebbe stato Marcello. Bisognava prepararla, questa assemblea, fare una riunione per <i>concordare gli interventi, stendere la mozione conclusiva</i>. Bisognava fare un <i>programma dell'attività futura</i>, e <i>lanciare tutta una serie di iniziative</i>, per <i>popolarizzare</i> al massimo il nostro cineclub.</p> <p>Bonora andò a Roma, a prendere <i>certi contatti</i>, disse, e <i>tornò con alcune proposte concrete</i>. [...] (45)⁷</p>
noto critico da Roma	<p>“A noi <i>Ladri di biciclette</i> interessa solo nella misura in cui riesce a <i>porre in forma popolare un problema d'importanza nazionale. Nel caso specifico, il problema della disoccupazione</i>.” [...] (46)</p> <p>[...] “un <i>fatto positivo</i> c'è. Nel nostro cinema è entrato un operaio, ed il <i>problema della disoccupazione è stato posto</i>. È un primo passo, no?”. (47)</p>
Simonetta - editoria	<p>Per prima cosa si fece compilare un <i>elenco</i> degli intellettuali cittadini, degli avvocati, dei medici, degli insegnanti, dei professionisti, e andò a presentarsi a tutti. A Marcello strinse la mano con calore, ed <i>entrò subito in argomento</i>: “Come forse lei sa,” gli disse, “c'è oggi in Italia <i>la crisi del libro</i>”. (53)</p> <p>Prese subito la parola Simonetta, e disse che <i>approvava la relazione del nostro gradito ospite e che lo ringraziava a nome di tutti. Ripeté</i> che una biblioteca moderna <i>deve proporsi</i> la diffusione del libro, e che quindi noi dovevamo, lì in biblioteca, <i>prendere tutta una serie di iniziative in questo senso</i> [...]</p> <p>Intanto bisognava che da quella prima riunione <i>uscisse un comitato provvisorio, per preparare il programma di attività e per nominare l'esecutivo</i>. Aveva già pronta una lista... (56)</p> <p>Quando tacque prese la parola Simonetta, e <i>disse che approvava le indicazioni emerse dalla relazione del nostro gradito ospite, che occorreva un'azione unitaria</i> [...]. (59)</p> <p>[...] mentre Simonetta parlava della <i>necessità</i> di un <i>organo culturale</i> concreto, moderno, aperto a ogni tendenza, legato ai problemi della città e della regione, la signora Olga e gli <i>amici continuavano a dire che occorreva</i> un qualcosa per uscire dalla tetra noia della provincia [...].</p> <p>Insomma la rivista non si fece, ma <i>l'esigenza</i> di un'apertura verso i ceti medi rimase. (60)</p>
intellettuale da Roma	<p>Un patrimonio ricchissimo, senza dubbio, <i>ma sterile, ove non si proponga</i> la diffusione della lettura e del sapere. Una biblioteca veramente moderna <i>deve proporsi di andare incontro</i> al lettore, invitarlo alla lettura, presentandogli il libro aperto. <i>Sorrìdeva,</i></p>

⁷ I corsivi sono nostri.

Lavoratore culturale	Modus operandi
	<i>l'intellettuale di Roma, piegandosi leggermente in avanti, come per un inchino. Era d'accordo con Simonetta che avrebbe parlato per un'ora, ed infatti alle sette precise tacque e si mise a sedere. (56)</i>
professore di Roma	Il professore di Roma parlò per un'oretta della triste situazione dei professori non di ruolo, che si possono considerare come altrettanti <i>braccianti intellettuali, reclutati</i> stagione per stagione, quando fanno comodo per le faccende, e poi lasciati senza lavoro. Disse anche che <i>urgeva un'azione unitaria</i> , alla quale occorreva chiamare anche gli alunni ed i loro genitori. Disse che bisognava <i>popolarizzare</i> al massimo la <i>lotta</i> dei professori per ottenere i concorsi annuali. (58-59)
Minuti – Casa della Cultura	Naturalmente andò da Marcello. “O come sta, professore?” gli chiese, e <i>senza attendere</i> la risposta continuò: “ <i>Bene, bene, bravo professore, lo so che lei si è dato da fare. Bravo, bravo. Ora andremo avanti, vedrà, c'è da prendere tutta una serie di iniziative.</i> (69)
uno di Roma	[...] tirò fuori dalla borsa alcuni <i>opuscoli</i> e disse che dovevamo <i>organizzare tutta una serie di manifestazioni per la cultura giovanile</i> [...]. La provincia, disse l'intellettuale con i baffi, era un serbatoio spesso ignorato di energie culturali, che noi <i>dovevamo utilizzare e valorizzare.</i> (71)

Bianciardi riproduce fedelmente lo stile scialbo, ripetitivo, ma pomposo del linguaggio amministrativo, con qualche tocco di linguaggio politico-propagandistico, per evidenziare la distanza tra forma e sostanza, tra i lavoratori culturali e la realtà sociale.

Tutto è destinato a fallire, perché mentre Marcello mette tutto il suo impegno, la passione, la fiducia nel suo ideale di comunicare informazioni utili e in un modo chiaro che possa piacere ed essere compreso da tutti, arrivano gli intellettuali da Roma a disfare tutto con qualche giro di parole aride e vuote. Le differenze linguistiche sono notevoli. Sembrano tutti dei robot programmati a parlare molto, ma senza comunicare nulla. Ricordiamo un'affermazione che compare nel primo capitolo del libro, perché riteniamo che sia molto opportuna in questo contesto “Ma se quelli di Roma, invece di perdersi nelle beghe e nelle loro oziose more burocratiche...” (16).

Non a caso, l'esito di tutta questa serie di iniziative culturali è tanto sterile, quanto lo sono i loro discorsi. Cinque giovani grossetani partecipano a un Festival mondiale a Berlino e al rientro testimoniano: “[...] in tutta confidenza, che c'era da vergognarsi, noi italiani, per il comportamento durante il festival. Bisognava vedere gli altri, come se ne stavano composti e disciplinati, mentre i nostri erano sempre a dar noia alle donne.” (75).

Ma il colpo finale arriva nell'ottavo capitolo, nel quale il tono soporifero e cadenzato con cui si elencano le autoilludenti "realizzazioni" degli ultimi anni – "la nostra città è tornata tranquilla", "la gente è sempre la stessa" (76) – sa di stagnazione e, per certi versi, addirittura di sconfitta: Marcello e Luciano hanno il posto fisso, "Gli intellettuali se ne stanno tranquilli anche loro" (80).

Forse è questo il modo in cui Bianciardi tenta di trovarsi una giustificazione per aver scelto di lasciare Grosseto per Milano: avrebbe fatto la fine di Luciano e Marcello, invece lui ha inseguito il suo sogno di contribuire a costruire qualcosa di grande (la casa editrice Feltrinelli), un sogno mancato però, donde la sua crescente afflizione quando più tardi si accorgerà che scappare da Milano a Grosseto o a Rapallo non gli dà più alcun sollievo, l'unica via è ritirarsi, esiliarsi in se stesso.

Bibliografia

- Bianciardi, L., 2022. *Trilogia della rabbia - Il lavoro culturale, L'integrazione, La vita agra*, Prefazione di Francesco Piccolo, Universale Economica Feltrinelli, Milano [edizione digitale].
- Barberio, P., 2024. *Vita da Bianciardi. Scrittore e uomo libero*, Illustrazioni di Marco Petrella, Postfazione di Vanessa Roghi, Momo edizioni, Roma.
- Bertani, A., 2011 [2007] *Da Grosseto a Milano. La vita breve di Luciano Bianciardi*, ExCogita Editore, Milano.
- Continelli, V., "Disperato lavoro culturale. Un viaggio negli scritti di Luciano Bianciardi", *minima&moralia*, 20 Luglio 2022. Disponibile online: <https://www.minimaetmoralia.it/wp/cultura/disperato-lavoro-culturale-un-viaggio-negli-scritti-di-luciano-bianciardi/> [ultimo accesso: 21.04.2025].
- Corrias, P., 2022 [1993] *Vita agra di un anarchico. Luciano Bianciardi a Milano*, Universale Economica Feltrinelli, Milano.
- Santini, W., 2012. "L'Italia agra delle *antilingue*: forme della dis-integrazione nella narrativa di Luciano Bianciardi, *Carte italiane*, vol. 8, 93-113.
- Varotti, C., 2017. *Luciano Bianciardi, la protesta dello stile*, Carocci editore, Roma.

PROBLEMATICA ALEGERII ÎN UNIVERSUL LITERAR AL LUI ÉMILE ZOLA

THE ISSUE OF CHOICE IN THE LITERARY UNIVERSE OF ÉMILE ZOLA

Sorina-Crina GHIATĂ*

Abstract

When we mention the French writer Émile Zola, we are referring to the most important figure of the French naturalist school. In his book cycle entitled Les Rougon-Macquart, the novelist approaches several human typologies, always aiming, as he himself states, to subject to careful observation "behavioral models and not necessarily characters". In other words, what Zola set out to do is to build novels in order to expose the psychology of the protagonists whose conduct is flawed by a multitude of factors. The naturalist exposes in his texts that have acquired a scientific character, behavioral patterns about which an important polemic is required to be debated: the question of choice or the unfortunate circumstances.

Keywords: Naturalism, literary universe, behavioural pattern, Post-Realism.

Note preliminară

În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, autorul francez Émile Zola și-a manifestat intenția în vederea concretizării unei serii de romane pentru a demonstra influența mediului social și a eredității asupra formării comportamentului uman. Scriitorul și-a propus să înfățișeze ceea ce era considerat ca fiind *inevitabilul* cotidian, implacabilul vieții, fatalitatea, conturate de temperament și mediu. Critica apreciază că romancierul naturalist a dorit să redea imaginea unei generații (personajele/tipologiile caracteriale ce alcătuiesc universul ficțional al lui Zola), construind tragicul destin al unei familii aflate sub acțiunea eredității tarate.

Moștenirea literară a lui Émile Zola i-a definit, după cum sunt de părere istoriografii, năzuința sa de a rămâne pur naturalist și de a aprofunda studiul privitor la fiziologia umană. Remarcabili pentru creația zoliană sunt anii 1871 și 1893, perioadă în care douăzeci de volume literare văd lumina tiparului, alcătuind seria *Les Rougon-Macquart*. Elementul paratextual, titlul colectiv atribuit acestor romane sintetizează istoria fictivă a unei generații, concepută conform trăsăturilor naturaliste, în timpul celui de-al Doilea Imperiu Francez.

* Phd, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, sorina.ghiata@yahoo.com.

Autorul își dezvăluie determinarea de a pune în lumină, în urma unei atente analize, tiparele comportamentale reprezentate de membrii acestei familii, un grup de oameni omogen din punct de vedere genetic și în care fiecare ajunge să capete un statut social distinct.

Romancierul francez s-a dedicat cercetării referitoare la *efectele eredității* care influențează în mod inevitabil generațiile următoare. Fiecare volum care alcătuiește universul fictiv ce descrie istoria familiilor în discuție conține o înșiruire de planuri narative în care putem observa trimiteri cu privire la tematica centrală: un destin tragic, consecința a eredității nefaste. Ideea este pusă în balanță alături de trăsăturile caracteriale, determinându-se nivelul de moralitate și de etică al personajelor, acestea fiind dirijate ulterior către alegerile lor în raport cu societatea din epoca amintită.

Conform propriilor mărturii, autorul și-a dedicat timpul lecturii numeroaselor lucrări ce au avut în vedere fiziologia umană, inclusiv *Fiziologia patimilor*¹ (n.n.) a lui Charles Letourneau, *Tratatul filosofic și fiziologic al eredității naturale*² (n.n.), al lui Prosper Lucas sau *Introducerea în studiul medicinei experimentale*, al lui Claude Bernard. Privitor la influența asupra textelor literare pe care Émile Zola le lasă drept moștenire literaturii universale, studiile lui Letourneau și Prosper Lucas depășesc cu mult granița medicinistă, impactând și aspectele filosofice legate de morală și prejudecată, abordate de naturalistul francez. Așadar, romanul zolian a fost de multe ori interpretat de exegeți ca reprezentând o operă ce a căpătat și un caracter științific, analizând manifestările rezultate dintr-o fiziologie tarată – cu referire la defectele de ordin fizic sau moral de tip ereditar – (amintim chiar influența trăsăturilor fizionomice, încadrată în antropologia criminală; spre exemplu, în lucrările de specialitate ale criminologului italian Cesare Lombroso).

În această a doua jumătate a secolului al XIX-lea, în timp ce plănuia să întocmească, după cum am menționat, o narațiune romanescă fundamentată pe caracteristicile naturaliste și sociale ale unei familii din același veac, Émile Zola a fost influențat de tratatul despre ereditate amintit, al medicului Prosper Lucas. În urma analizei acestei lecturi, autorul remarcă, în căutările sale referitoare la întrebările legate de puterea fiziologiei în construirea tiparelor comportamentale umane, faptul că din orice punct de vedere s-ar dori a fi privită și investigată, ereditatea se prezintă ca o forță implacabilă³.

Observațiile generale despre progresul lucrării întocmite de Zola și în care romancierul stabilește bazele și liniile directe ale unei narațiuni fictive (dar care să rivalizeze cu realitatea încă și mai abtirit decât o făcea romanul realist al lui Stendhal sau cel balzacian, cu câteva decenii în urmă) confirmă faptul că

¹ *La Physiologie des passions*, 1868.

² *Traité philosophique et physiologique de l'hérédité naturelle*, 1847-1850.

³ Cf. Émile Zola, *Généalogie des Rougon-Macquart*, «Notes générales sur la marche de l'œuvre», 1878.

legile eredității, dar și *jocul mediului social* înglobează, în mare măsură, la nivelul *societății*, problemele de succesiune și proprietate. Autorul amintește: „Romanul meu trebuie să fie simplu. O singură familie, cu câțiva membri. Toate cazurile de ereditate și de aspirații personale, materiale, sunt descrise prin intermediul membrilor acestei familii, fie ei protagoniști sau personaje secundare”⁴.

Soții Rougon-Macquart nu neagă această tendință spre prosperitate în discuție, întrucât putem identifica cel puțin un roman, din cele douăzeci (*La Terre*⁵, spre exemplu), al cincisprezecelea al ciclului zolian, ca fiind structurat, în esență, la nivel narativ, în jurul unei chestiuni de moștenire și, mai precis, în jurul unei discrepanțe între viețile duse de personaje (destine care conturează personajele, acestea sfârșind tragic, devenind victime ale paricidului). Dacă e să ne referim la agonia părintelui Vabre, din *Pot-Bouille*⁶, care ocupă un întreg capitol al acestui roman, suferința nu se dovedește a fi decât prevestitoare eșecului, ținând cont de faptul că moștenirea asumată nu va părăsi domeniul presupunerilor, muribundul luând cu el, în semn de revanșă, toate speranțele, pecetluind așteptările, aspirațiile moștenitorilor. Cât privește repsectiva secvență, Zola condamnă cu fermitate atitudinea rapace a celor aflați în viață, care nu îi prețuiau pe cei aflați pe moarte, ei reprezentând arhetipuri comportamentale care s-au dovedit a fi cu ușurință remarcate și în curentul realist, în creația romanescă a lui Honoré de Balzac (amintim de protagonistele Delphine de Nucingen și de Anastasie de Restau, fiicele lui Goriot).

Problematika moștenirii și prăbușirea destinelor

Chestiunea proprietății, reflectată în romanele naturalistului francez, expresia oportunismului și a mercantilismului, reflectate în atitudinea protagoniștilor, reprezintă un alt aspect care îl intrigă pe romancier. Pentru majoritatea personajelor zoliene, problema nu este aceea de a ști cine va primi moștenirea, ci cum pot rămâne proprietarii acesteia. În acest sens, amintim câteva situații care alcătuiesc planurile narrative ce conturează saga lui Zola. Chiar dacă anumite cuceriri de tip social ale unei figuri protagonice precum Octave Mouret (din romanul *Au bonheur des dames*⁷) sau ale unui Aristide

⁴ *Mon roman doit être simple. Une seule famille avec quelques membres. Tous les cas d'hérédité, soit sur les membres de cette famille, soit sur les personnages secondaires.* – Henri Massis, «Notes générales sur la nature de l'œuvre», *Comment Émile Zola composait ses romans*, D'après ses notes personnelles et inédites, Eugène Fasquelle Éditeur, Paris, 1906, p. 18.

⁵ *Pământul*, 1887. Traducerea în limba română apare în anul 1982, la Editura Eminescu.

⁶ Titlul francez a fost păstrat în traducerea românească ce vede lumina tiparului la Editura Minerva, în anul 1977.

⁷ 1883; o versiune tradusă în limba română a acestui roman apare în anul 1968, la Editura pentru literatură, în două volume.

Saccard – Rougon – (personaj din romanul *La Curée*⁸) sau chiar ale unei Nana (instanță fictivă eponimă) au marcat memoria generațiilor de cititori, în toată seria *Les Rougon-Macquart* sunt prezente istorisirile despre *falimentul* material și spiritual, despre deposedare sau despre risipa de capital, ele depășind cu mult narațiunile despre reușita financiară, despre achiziție sau despre succes în general, fie despre cel financiar (moștenirea, de exemplu) sau sentimental.

Astfel, este importantă mențiunea câtorva personaje precum micii comercianți care se dovedesc a fi devorați de poftele de sorginte pantagruelică, insuflate de magazinul universal din romanul amintit, *Au bonheur des dames*. Despre figura lui Renée din *La Curée* amintim faptul că, dorind să își cumpere dreptul de a-și iubi fiul vitreg, Maxime, îi oferă soțului său, Aristide Saccard, o parte din pământ, parte mult râvnită de către acesta, personajul masculin fiind, de altfel, unul dintre cei mai importanți colportori ai tipologiei mercantilului din întreaga saga zoliană.

Dacă e să ne gândim la instanța fictivă reprezentată de mătușa tinerei Pauline din romanul *La Joie de vivre*⁹ amintim faptul că aceasta, fără nici un regres său fără nicio remuşcare, risipește toată moștenirea nepoatei sale. Ne putem referi apoi și la celebrul personaj feminin al lui Gervaise Macquart, protagonista din *L'Assommoir*¹⁰ (care capătă statut de personaj eponim într-una din traducerile românești), care, mânată de dependența de alcool, risipește tot ce a dobândit cu mare greutate, după o lungă încercare de a ieși la liman, dar care se sfârșește cu un eșec monumental, acela de a nu-și învinge viciul distructiv.

Publicul cititor și cel critic regăsesc în romanele naturalistului francez tematica năruirii succesive a destinului, a istovirii personajelor, subiect descris într-o lucrare care își propune să reprezinte o epocă, cel de-al Doilea Imperiu Francez, perioadă recunoscută ca fiind cea a reconstrucției, a dezvoltării capitalismului (inclusiv a accesului la proprietate), precum și a dezvoltării industriale. Pentru a înțelege mai bine acest atașament față de tema falimentului (moral, spiritual și material), se cuvine să reamintim în primul rând faptul că o dialectică între particular (planurile narrative care alcătuiesc istoria fictivă a unei familii), dar și planul general (perioada în discuție, domnia lui Napoleon al III-lea), această dialectică se reflectă în tendința soților Rougon-Macquart, după cum ne este clar indicat în planul pe care Zola l-a întocmit și pe care l-a urmat în vederea construirii ciclului romanesc.

⁸ 1871; *Haita*, în *tălmăcirile românești* (1985, Editura Univers).

⁹ 1884; *Bucuria de a trăi*, în *traducerea românească din anul 1978* (Editura Junimea).

¹⁰ 1877; tradus în românește după numele protagonistei, *Gervaise* (Editura Minerva, 1972).

Familia ca microcosmos al structurii sociale

Émile Zola îi transmite primului său editor preferința pentru decorul celui de-al Doilea Imperiu. Personajele vor fi percepute drept actori tipici care rezumă perioada în discuție¹¹. Tabloul ilustrativ al epocii amintite se exprimă astfel, prin ilustrarea ereditară a unei generații. Prin această saga de familie, scriitorul naturalist va denunța abuzul de putere politică și financiară, *nebunia* și bucuria claselor sociale deopotrivă, ambele revoltătoare, nestăpânite.

Privitor la propriile remarci despre progresul lucrării sale, autorul amintește: *Imperiul a dezlănțuit poftă și ambiții. Orgii de apetit și ambiție. Setea de a te bucura și de a căpăta satisfacție prin gândire suprasolicitată și prin trup suprasolicitat. [...] Oboseală și prăbușire: familia va arde ca o chestiune care se autodevorează, aproape, într-o singură generație, pentru că va trăi prea repede*¹². Este importantă mențiunea faptului că această viziune asupra familiei ca *microcosmos* societal nu reprezintă o teorie identificată pentru prima dată în scrierile autorului francez. Încă din anul 1798, Friedrich Schlegel preciza: „Dacă vrei să înțelegi întreaga umanitate dintr-o privire, caută o familie”. Mai târziu, în 1845, Balzac, în „Prefața” sa la *Comedia umană*, explica alegerea de a privi „familia și nu individul, ca pe adevăratul element social”¹³.

Diferența dintre Zola și predecesorii săi, în special dintre el și Honoré de Balzac este aceea că, pentru reprezentantul naturalismului, analiza socială, fără a se reduce însă doar la aceasta, este guvernată în principal de analiza fiziologică, după cum o demonstrează chiar vocabularul ales, prin utilizarea termenilor precum „poftă”, „sete”, „oboseală” sau „suprasolicitare”. Familia nu mai este privită doar ca un grup social, ci și ca organism viu, având legile și constrângerile sale programate. Adăugând această remarcă, ne putem referi la faptul că intenția primordială a mișcării naturaliste a fost fundamentată tocmai pe elementul evoluției individului, urmând caracteristicile de tip fiziologic.

Opțiunea pentru descrierea unei familii care să servească drept cadru romanesc corespunde interesului pentru celula societății, dezvoltat în secolul al XIX-lea de instituțiile medicale, științifice și religioase care vedeau în ea o microsocietate sau, altfel spus, „o transcriere concretă” și *elementară* a peisajului social. Romancierul manifestă, așadar, un puternic interes față de numeroase lucrări de specialitate, dintre care cea mai cunoscută este cu siguranță aceea a doctorului Benedict-Auguste Morel, intitulată *Tratat despre degradările intelectuale și morale ale speciei umane*¹⁴, publicat în anul 1857, care se ocupa de ideea transmiterii anumitor dispoziții ereditare, al căror impact asupra comunității medicale nu trebuia nicidecum minimizat (teză susținută și de către alți cer-

¹¹ Cf. Henri Massis, *op. cit.*

¹² Émile Zola, *op. cit.*

¹³ Balzac, Honoré de Balzac, « Avant-propos », *La Comédie humaine*, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade » (1976-1981), t. I, p. 13.

¹⁴ *Traité des dégénérescences, intellectuelles et morales de l'espèce humaine*, 1857.

cetători din epocă, unii dintre aceștia fiind menționați în cadrul acestui studiu), fiind dirijat de teama degradării moravurilor în familii, ducând, inevitabil la o slăbire a națiunii. Interesul scriitorului francez pentru genealogie, genetică, ereditate, biologie (și chiar fizionomie, după cum am amintit de importanța influenței lui Cesare Lombroso) coincide cu teoria evoluției care, din acel moment intra într-o nouă etapă, putând fi privită din mai multe perspective (ne referim, spre exemplu, la Teoria Evoluționistă a lui Charles Darwin și la cea Creționistă).

Problematica eredității, în raport de opoziție cu capacitatea de a discerne a individului, cu aspectele de natură morală, revine constant în scrierile lui Zola, după cum am precizat. Romancierul naturalist rezumă acest concept în următorii termeni: „Ereditatea este o lege, o forță și un fapt: și acest fapt este una dintre cele mai mari minuni ale existenței; și această forță, o forță organizațională, iar această lege, legea care pare să guverneze totul, produce totul, răspândește și înmulțește totul, devenind o lege a creației, a propagării și a vieții”¹⁵.

În concluzie, urmărind aceste discursuri și teorii științifice, Émile Zola decide așadar să analizeze jocul acțiunilor dintre membrii aceleiași familii, precum și a ceea ce o înconjoară, pentru a descrie ce susține, ce structurează și ordonează continuitatea vieții. Cu toate acestea, respectiva analiză asupra destinelor personajelor se bazează în esență pe ceea ce o face să devieze și să o ruineze. În mod evident, romanele din saga familială *Les Rougon-Macquart* nu încetează să descrie fenomene-limită sau marginale, cum ar fi condițiile psiho-afective malade sau patologice de ordin mintal (în *La Fortune des Rougon*¹⁶, 1871 și *La Conquête de Plassans*¹⁷, 1874), obsesia misticismului sau manifestările mistice iraționale (*La Faute de l'abbé Mouret*¹⁸, 1875; *Le Rêve*¹⁹, 1888), adulterul și viciile de ordin financiar, în romanul *Pot-Bouille*, incestul, dar și mercantilismul și corupția, în *La Curée* și *Le Docteur Pascal*²⁰ (1893). Pe lângă acestea, alte vicii, tare ereditare care conturează conduita instanțelor fictive zoliene sunt investigate în romane cum ar fi *L'Assommoir* (alcoolismul), *Nana* (ninfomania și prostituția), *La Bête humaine*²¹ (1890) – crima –, *La Débâcle* (1892) – războiul –. Mulți contemporani ai lui Zola i-au reproșat naturalistului, dar mai ales romancierului, acest interes strict pentru rățăcirile trupului și ale minții, însă tocmai atavismul morbid este cel care definește întregul destin al familiilor Rougon-Macquart și care stă la baza intenției de a crea o operă monumentală.

¹⁵ Émile Zola, *op. cit.*, (tr. n.).

¹⁶ *Izbînda familiei Rougon*, 1957, Editura de Stat pentru Literatură și Artă.

¹⁷ *Cucerirea orașului Plassans*, 1989, Editura Minerva.

¹⁸ *Greșeala abatelui Mouret*, 1950, Editura „Cugetarea”.

¹⁹ *Visul*, 1996, Editura Minerva.

²⁰ *Doctorul Pascal*, 1975, Editura Cartea Românească.

²¹ *Bestia umană*, 1992, Editura Continental.

Când îl amintim pe scriitorul francez Emile Zola, ne referim la cea mai importantă figură a școlii naturaliste franceze. În ciclul său de romane amintit, *Les Rougon-Macquart*, romancierul abordează mai multe tipologii umane, urmărind întotdeauna, așa cum afirmă el însuși, să supună unei observații atente „modele comportamentale și nu neapărat personaje”. Cu alte cuvinte, ceea ce și-a propus Zola este să construiască romane pentru a expune psihologia protaoniștilor a căror conduită este viciată de o multitudine de factori. Scriitorul naturalist expune în textele sale, care au căpătat un caracter științific²², arhetipuri de conduită despre care se cere dezbătută o polemică importantă: problematica alegerii sau împrejurările nefaste²³.

Bibliografie

Balzac, H., 1976-1981. « Avant-propos », *La Comédie humaine*, Nouvelle édition publiée sous la direction de Pierre-Georges Castex, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », t. I, p. 13.

Deleuze, G., [1890] 1989. *Zola et la fêlure*, «Préface», *La Bête humaine*, Gallimard.

²² *On a souvent marqué l'inspiration scientifique de Zola. Mais sur quoi porte cette inspiration, venue de la médecine de son temps ? Elle porte précisément sur la distinction de deux hérédités qui s'élaborait dans la pensée médicale contemporaine : une hérédité dite homologue et bien déterminée, et une hérédité dite «dissimilaire ou de transformation», à caractère diffus, définissant une «famille neuropathologique». Or, l'intérêt d'une telle distinction est qu'elle se substitue tout à fait à la dualité de l'héréditaire et de l'acquis, ou même rend cette dualité impossible. En effet, la petite hérédité homologue des instincts peut fort bien transmettre des caractères acquis [...] Or, s'il est juste de marquer l'influence des théories scientifiques et médicales sur Zola, combien il serait injuste de ne pas souligner la transformation qu'il leur fait subir, la manière dont il recrée la conception de deux hérédités, la puissance poétique qu'il donne à cette conception pour en faire la structure nouvelle du «roman familial». –*

*Inspirația de ordin științific asupra operei lui Zola a fost adesea remarcată. Dar ce reprezintă de fapt această inspirație, aliniată canoanelor medicale ale timpului său? Ea se referă tocmai la distincția dintre două tipuri de ereditate care s-au dezvoltat în gândirea medicală contemporană: o așa-zisă ereditate omologată și bine determinată și o așa-numită ereditate „disimilară sau de transformare”, de natură difuză, definind o „familie neuropatologică”. Acum, interesul unei astfel de distincții se rezumă la faptul că înlocuiește complet dualitatea binomului ereditar – dobândit sau determină chiar imposibilitatea acestei dualități. Într-adevăr, ereditatea omologată a instinctelor poate transmite foarte bine caracteristici dobândite [...] Dacă este corect să se specifice influența teoriilor științifice și medicale asupra lui Zola, cât de nedrept ar fi să nu subliniem transformarea la care le supune (n.n. personajele), felul în care acesta (n.n. autorul) recrează concepția a două eredități, puterea poetică pe care o dă acestei concepții noi, în vederea structurării „romanului familial”. (tr. n.), Gilles Deleuze, *Zola et la fêlure*, «Préface», *La Bête humaine*, Gallimard, 1989, pp. 12-13.*

²³ [...] *la représentation épique de l'instinct de mort. – „reprezentarea epică a instinctului morții” (tr. n.), Gilles Deleuze, Op. cit., pp. 22-23.*

- Enjolras, V., « Examen physiologique : Émile Zola (suite) », *La Jeunesse. Journal littéraire, critique et politique*, 24-31 janvier 1869, p. 88, col. 2-3).
- Jacob, F., 1970. *La Logique du vivant. Une histoire de l'hérédité*, Paris, Gallimard.
- Larousse, P., 2002. *Grand Dictionnaire Universel du XIXe siècle* (2002), Paris, Redon & VUEF.
- Lettre d'Émile Zola à Louis Ulbach, Correspondance, t. II, n° 143, 6 novembre 1871 ; publicată în *La Cloche*.
- Lucas, P., 1847-1850. *Traité philosophique et physiologique de l'hérédité naturelle*, Paris, Baillière, 2 vol.
- Massis, H., 1906. «Notes générales sur la nature de l'œuvre», *Comment Émile Zola composait ses romans*, D'après ses notes personnelles et inédites, Eugène Fasquelle Éditeur, Paris.
- Morel, B.-A., 1857. *Traité des dégénérescences, intellectuelles et morales de l'espèce humaine*, Paris, Baillière.
- Schlegel, F., 1978. «Idées», fragmentul nr. 152, în *L'Absolu littéraire. Théorie de la littérature du romantisme allemand*, par Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, Seuil, « Poétique ».
- Zola, É., [1883] (1998). *Au Bonheur des Dames*, Gallimard.
- Zola, É., 1878. *Généalogie des Rougon-Macquart*, «Notes générales sur la marche de l'œuvre», disponibil la adresa: https://classes.bnf.fr/essentiels/grand/ess_1854.htm, consultată la data de 2 martie 2025.

ESPAÑA Y RUMANÍA FRENTE A LA CORTESÍA INTERCULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICAS COMUNICATIVAS

SPAIN AND ROMANIA FACING INTERCULTURAL POLITENESS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND COMMUNICATIVE PRACTICES

Denisa Elena BURLACU*

Abstract

This article provides a comparative analysis of the manifestations of politeness in Romanian and Spanish cultures, taking as a starting point established politeness theories (Lakoff, Leech, Brown & Levinson). The aim is to highlight cultural differences in expressing respect and verbal interaction strategies in contexts such as teacher-student relationships, dialogue with the elderly or family communication. The study illustrates the contrasts between normative politeness, specific to Romania, and strategic politeness, predominant in Spain. The results offer a deep understanding of how cultural norms influence the dynamics of interpersonal communication.

Keywords: politeness, cultural differences, Romania, Spain, intercultural communication, politeness theories, language and culture.

Como resultado de las investigaciones emprendidas con motivo de mi trabajo de fin de máster, me encuentro en disposición de presentar a los lectores algunos hallazgos surgidos de este estudio, titulado *Cortesía intercultural: teorías, contextos sociales y representaciones literarias. Análisis comparativo entre España y Rumanía*. El trabajo pretende ilustrar no solo la diversidad lingüística, sino también la profunda carga cultural que conllevan las interacciones diarias. En un mundo cada vez más globalizado y marcado por el contacto entre lenguas, resulta especialmente relevante estudiar cómo se manifiestan estos códigos, ya que lo que en una sociedad se considera respetuoso, en otra puede interpretarse como distante.

* PhD candidate, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași,
denisa_burlacu2001@yahoo.com

Para fundamentar este análisis, el estudio parte de los modelos teóricos clásicos de R. Lakoff (1973), G. Leech (1983) y, especialmente, del concepto de imagen pública (*face*) de Brown y Levinson (1987).

Sin embargo, el núcleo de esta investigación reside en una distinción clave observada durante el análisis: la diferencia entre la cortesía normativa y la cortesía estratégica. Mientras que la primera responde a un conjunto de reglas sociales y rituales preestablecidos (más visibles en la cultura rumana), la segunda implica el uso consciente de recursos para negociar la relación y mitigar conflictos (predominante en la interacción española contemporánea). A continuación, me propongo presentar estas diferencias tal como se manifiestan en situaciones cotidianas.

Como primera herramienta de investigación, se ha utilizado una entrevista grabada que tuvo lugar en la ciudad de Alicante, España. La conversación se desarrolló entre Jorge, un joven español de Alicante, España y yo, Denisa, estudiante rumana. La intención de esta entrevista fue observar cómo se manifiesta la cortesía en contextos sociales diferentes, comparando las costumbres lingüísticas y culturales de España y Rumanía.

A lo largo de la entrevista se abordaron distintos ámbitos en los que la cortesía juega un papel fundamental: la relación entre profesores y alumnos, la forma de tratar a los ancianos, la comunicación dentro del entorno familiar, el uso del lenguaje en correos electrónicos, así como en anuncios o carteles públicos. Cada uno de estos espacios reveló diferencias interesantes entre ambas culturas.

Uno de los temas principales fue la manera en que se habla con los profesores. En el caso de Rumanía, la norma es mantener una distancia de respeto utilizando la forma “usted”, independientemente de la edad o del contexto. Esta formalidad se refleja también en expresiones como “Señora profesora, ¿me podría ayudar, por favor?”, que demuestran deferencia y reconocimiento hacia la autoridad del docente. Jorge, por otro lado, comentó que en España esta distancia se ha reducido bastante. Es común que los alumnos llamen al profesor por su nombre de pila o incluso con apodosos informales como “profe”. Frases como “Hey, profe, ven aquí, que tengo una duda” son habituales, lo que evidencia una relación más cercana entre docente y estudiante.

Desde una perspectiva teórica, estas diferencias se pueden explicar utilizando las nociones de cortesía propuestas por Lakoff, y por Brown y Levinson. En Rumanía predomina lo que se denomina *cortesía negativa*, que busca no invadir el espacio del otro y mantener una cierta distancia formal. En cambio, en España se observa más bien una *cortesía positiva*, centrada en acercar a los interlocutores y reforzar vínculos de familiaridad.

Otro aspecto importante fue el análisis del lenguaje utilizado en los correos electrónicos dirigidos a profesores. Denisa explicó que en Rumanía estos correos suelen ser muy formales. Se utilizan encabezados como “Stimate

domnule profesor” (*Estimado señor profesor*), se evita usar el nombre de pila y se incluyen fórmulas de respeto como “Le pido disculpas por molestarle” o despedidas del tipo “Con gran respeto”. Jorge, en cambio, señaló que en España los correos a los profesores han perdido mucha de esa formalidad. Es habitual comenzar con un simple “Buenos días, Miguel”, utilizar la segunda persona del singular y cerrar el mensaje con frases más neutras como “Un saludo”.

Estas observaciones permiten aplicar también *el principio de cortesía de Leech*, que distingue entre *cortesía normativa*, más estructurada y tradicional, y *cortesía estratégica*, más flexible y adaptativa al contexto. En este caso, Rumanía se inclina claramente hacia un modelo normativo, mientras que España muestra una tendencia hacia lo estratégico.

La conversación también tocó el trato hacia las personas mayores. En Rumanía, según Denisa, se mantiene la costumbre de hablar siempre de usted con los ancianos, incluso en contextos informales o familiares. Además, se utiliza una expresión tradicional muy representativa: *Sărut mâna*, que literalmente significa “beso la mano” y que denota un alto grado de respeto. Esta fórmula se puede utilizar tanto con familiares mayores como con personas desconocidas de edad avanzada, especialmente si se trata de mujeres.

Jorge, por su parte, explicó que en España, aunque el respeto hacia los mayores no ha desaparecido, ya no se expresa tanto a través del lenguaje formal. El uso del “usted” es mucho menos frecuente y se tiende a emplear un trato más cercano, incluso con desconocidos. Sin embargo, ese respeto se mantiene a través de gestos y actitudes, por ejemplo, ceder el asiento en el autobús o hablar con amabilidad, aunque no se refleje tanto en las palabras.

En el entorno familiar, también se observaron diferencias notables. En España, según Jorge, es muy raro que alguien se dirija a sus abuelos de forma formal. La relación es más afectiva que jerárquica, y predomina el uso del “tú”. En Rumanía, en cambio, aunque muchos jóvenes usan también el “tú” con sus abuelos, todavía hay personas que optan por el “usted”, como señal de respeto. La expresión *Sărut mâna* se usa incluso dentro del círculo familiar, lo que demuestra la persistencia de ciertos valores tradicionales.

Por último, se habló del lenguaje utilizado en anuncios, carteles y mensajes públicos. Ambos coincidieron en que, tanto en España como en Rumanía, se observa a veces una mezcla entre registros formales e informales. Por ejemplo, en lugar de decir “Puede usted tirar el papel a la papelera”, en España puede aparecer un mensaje como “Tira el papel a la papelera”. Al mismo tiempo, hay mensajes que empiezan siendo muy formales y terminan con expresiones informales, como “Muchas gracias por tu colaboración”. Este tipo de combinación refleja una tendencia contemporánea hacia la simplificación del lenguaje, pero también una cierta falta de coherencia en el uso de las fórmulas de cortesía.

En conclusión, la entrevista permitió observar de forma directa cómo varía la cortesía entre dos culturas europeas. Mientras que en Rumanía se conserva una forma de cortesía más normativa y estructurada, en España se ha desarrollado un modelo más flexible y cercano. Las diferencias se manifiestan no solo en la lengua hablada, sino también en la escrita y en los pequeños detalles del día a día. A través de este diálogo, se puede comprender mejor cómo la cortesía no es solo una cuestión lingüística, sino también cultural, social e incluso emocional.

Además de la entrevista principal, también mantuve una conversación informal con una compañera española a la que conocí durante mi estancia en la Universidad de Sevilla. En esta charla espontánea, hablamos sobre cómo se manifiesta la cortesía en distintos contextos sociales, tanto en España como en Rumanía: entre amigos, en la pareja, en la familia o en el trato con personas desconocidas. Esta conversación me permitió observar de cerca las diferencias culturales y lingüísticas desde una perspectiva directa y personal.

En el caso de España, mi compañera explicó que entre amigos existe una gran confianza y un estilo comunicativo relajado. Es habitual utilizar expresiones que, desde fuera, podrían parecer groseras o incluso insultantes, como “¿qué pasa, guarra?” o “vaya hijo de puta, qué suerte tiene...”. Sin embargo, estas frases no se emplean con mala intención, sino como una forma de complicidad entre personas cercanas. Este fenómeno se conoce como *anticortesía* y se refiere al uso intencional de fórmulas coloquiales, groseras o agresivas dentro de un entorno de confianza, con el objetivo de reforzar los lazos afectivos entre los interlocutores. Es decir, la *anticortesía* actúa como una forma de cercanía que solo es posible cuando existe una relación previa de familiaridad.

Los saludos entre amigos también reflejan esta actitud afectiva y relajada. Es común abrazarse, saludarse con palabras afectuosas, o darse dos besos (en especial entre mujeres). Entre hombres, se prefiere el apretón de manos acompañado de una palmada en la espalda, aunque todo depende de la relación y la personalidad de cada uno.

En el entorno familiar, aunque exista una relación de confianza, también se mantienen ciertos gestos de cortesía. Por ejemplo, pedir permiso antes de entrar a una habitación donde ya hay personas, o al entrar en la casa de un amigo o de la pareja, especialmente si no hay una relación muy estrecha con todos los presentes. Son detalles sencillos, pero que muestran respeto dentro de la convivencia diaria.

Respecto a la comunicación digital, en España se utiliza un lenguaje muy informal en mensajes de texto. Se emplean palabras coloquiales, emoticonos, stickers y, sobre todo, mensajes de voz. Aunque se usen expresiones vulgares o directas, esto no implica una falta de respeto, sino que forma parte del estilo comunicativo habitual entre jóvenes.

En el ámbito de la pareja, es común saludarse con besos y abrazos, y utilizar apodos cariñosos como “cariño”, “gordi”, “amor”, “bebé” o “princesa”. Estas formas expresan afecto de manera espontánea y forman parte del lenguaje afectivo en las relaciones sentimentales.

En cuanto a la familia, mi compañera señaló que hoy en día es raro que los españoles usen el pronombre de cortesía “usted” con los mayores. Aunque en el pasado era más frecuente, actualmente predomina el trato de “tú”, incluso hacia abuelos u otros familiares de edad avanzada. Esta evolución refleja una tendencia hacia relaciones más igualitarias y cercanas en el entorno familiar.

En Rumanía, sin embargo, estas dinámicas son algo distintas. Entre amigos, los saludos también pueden incluir abrazos o apretones de manos (especialmente entre hombres). Las mujeres suelen saludarse con dos besos en la mejilla, y los hombres solo lo hacen si hay una relación muy cercana. En cuanto a los mensajes, los jóvenes también utilizan mensajes de voz, stickers o GIFs, sobre todo para comunicar afecto o humor de forma rápida y directa.

Las parejas rumanas suelen saludarse con besos o abrazos, pero las muestras de afecto en público tienden a ser más moderadas que en España. Aunque las generaciones jóvenes son más abiertas en este aspecto, las personas mayores suelen mostrar más discreción. En cuanto al lenguaje afectivo, en Rumanía se utilizan expresiones como “dragă” (querido/querida), “iubire” (amor) o “scump” (precioso/a), que reflejan cariño dentro de la pareja, aunque con un tono algo más sobrio y reservado.

El respeto hacia las personas mayores sigue siendo muy importante en la cultura rumana. Muchos nietos, aunque no todos, se dirigen a sus abuelos usando “dumneavoastră” (usted) en lugar de “tú”. Además, la expresión tradicional que muestra respeto y afecto, “Sărut mâna” (“beso la mano”), se utiliza especialmente por hombres al saludar a mujeres mayores, pero también hacia personas ancianas en general, incluidos los abuelos o incluso vecinos. En contextos más rurales, no usar esta expresión podría interpretarse como una falta de educación.

En cuanto al trato con personas desconocidas, mi compañera explicó que en España, aunque se mantiene un tono educado, es habitual que el lenguaje sea más cercano de lo que uno esperaría. En algunos contextos laborales, como en cafeterías, supermercados o bares, los trabajadores suelen dirigirse a los clientes con expresiones coloquiales o afectuosas como “guapo/a”, “cielo”, “corazón”. En Sevilla, por ejemplo, es habitual escuchar la palabra “miarma”, una contracción de “mi alma”, que se utiliza como apelativo cariñoso o simpático, tanto entre amigos como con desconocidos, y que transmite afecto y familiaridad. Frases como “¿Qué pasa, miarma?” o “Escúchame, miarma, te lo explico” son comunes y aceptadas socialmente como muestras de cercanía. En Cádiz, se emplean expresiones similares pero adaptadas al habla local. Entre hombres es frecuente el uso de “pisha” (derivado de “picha”), que en este contexto no tiene connotación

vulgar, sino que funciona como sinónimo de colega o tío. Por ejemplo: “Pisha, vente pa'cá un momento.” En cambio, para dirigirse a una mujer en tono afectuoso, es habitual utilizar el término “chocho”, también desprovisto de su significado literal cuando se usa en este registro coloquial: “Vamos, chocho, que nos esperan.”. Estos usos reflejan una forma de cortesía expresiva, emocional y profundamente vinculada a la identidad regional. Aunque no se ajusten a las normas tradicionales de lo que se entiende por cortesía normativa, cumplen la función de establecer confianza y cercanía inmediata entre los interlocutores, algo característico de la cortesía positiva tal como la definen Brown y Levinson.

No obstante, también se identifican formas de descortesía. Un ejemplo es el uso del teléfono móvil durante una conversación, lo cual puede interpretarse como una falta de atención o incluso como un signo de rechazo. También se mencionó el trato poco respetuoso que reciben algunos camareros, a los que se les llama con onomatopeyas (“shh”), silbidos, chasquidos o simplemente con expresiones como “oye” o “jefe”. Aun así, existen también muestras de cortesía, como el uso de “perdona” o “¿me podrías ayudar, por favor?” al dirigirse a ellos.

En la cultura rumana, el trato con desconocidos es bastante más formal. Se utiliza sistemáticamente el pronombre “dumneavoastră” (usted), especialmente con personas mayores o en contextos donde se espera un comportamiento respetuoso. Tratar de “tú” a alguien que no se conoce puede considerarse una falta de cortesía. Además, existen normas culturales muy claras: es común levantarse para saludar a una persona mayor, cederle el asiento en el transporte público o ayudarla si tiene dificultades. Al saludar, si una persona mayor extiende la mano, se considera respetuoso responder de pie. También se evita dar la mano con guantes puestos, y hablar con alguien con las manos en los bolsillos o con gafas de sol puestas en interiores puede interpretarse como una actitud desinteresada o incluso descortés.

Interrumpir a alguien mientras habla también se considera un gesto poco respetuoso, y ciertas preguntas personales, como “¿por qué no tienes hijos?” o “¿por qué no te casas?”, pueden percibirse como invasivas y fuera de lugar, sobre todo si no existe una relación de confianza.

En resumen, esta conversación informal me ofreció una visión muy enriquecedora sobre la cortesía desde una perspectiva más cotidiana. Me ayudó a entender cómo se expresan el respeto, el cariño y la confianza en situaciones reales, más allá del lenguaje formal. Aunque España y Rumanía comparten algunos valores comunes, las formas de expresarlos pueden variar bastante. En España predomina un estilo comunicativo más espontáneo y afectuoso, mientras que en Rumanía persiste un respeto estructurado y normativo, especialmente hacia los mayores o en situaciones formales. Esta comparación permite valorar cómo la cortesía se adapta a los contextos culturales y a las expectativas sociales de cada país.

El recorrido realizado por las interacciones orales de ambos países confirma la existencia de dos paradigmas distintos: una cortesía normativa en Rumanía, orientada al respeto de la jerarquía y la forma, frente a una cortesía estratégica en España, que prioriza la cercanía y la conexión emocional.

Tal como demuestra este análisis sobre cómo nos relacionamos con desconocidos, las normas de cortesía pueden ser radicalmente opuestas. Sin embargo, aprender los códigos del otro no significa únicamente evitar errores pragmáticos o gramaticales. Significa tender puentes entre culturas, prevenir conflictos y crear un espacio común basado en el entendimiento mutuo. Comprender que el respeto puede manifestarse tanto a través de la distancia formal como de la cercanía afectiva es, en definitiva, la clave de la verdadera competencia intercultural.

Bibliografía

- Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G., «Investigating Cross-cultural Pragmatics: An Introductory Overview», 1989, en Blum-Kulka, S. y House, J. y Kasper G. (eds.) (1989).
- Briz Gómez, Antonio et al., «Saber hablar», 2008, Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L., pp. 178-188.
- Escandell Vidal, M. Victoria, «Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas», 1995, Revista Español de Lingüística, pp. 32-43.
- Escandell Vidal, M. Victoria, «Introducción a la pragmática», 1996, Ariel Lingüística, Barcelona, pp. 140 – 148.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. «La argumentación lingüística y sus medios de expresión», 2007, Arco Libros S.L., Madrid, pp. 82-84.

Webgrafía

- Carrasco Santana, A., 1999. «Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson», p. 14 – 15, https://www.researchgate.net/publication/277269289_Revison_y_evaluacion_del_modelo_de_cortesia_de_Brown_y_Levison/fulltext/5591eafb08aed6ec4bf85134/Revision-y-evaluacion-del-modelo-de-cortesia-de-Brown-y-Levison.pdf [Consulta: 07/04/2025].
- Díaz Rodríguez, L. et al., 2007. «Guía rápida del Marco para ELE», ReGAEL, Barcelona, p. 20.
- Fuentes Rodríguez, C., 2010. «La gramática de la cortesía en español / LE », Arco Libros S.L., Madrid.
- Instituto Cervantes: Cortesía, 2024. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm [Consulta: 07/04/2025].
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea], <https://dle.rae.es> [Consulta: 06/04/2025].

Language, Culture and Change, 6/2025

LANGUAGE, CULTURE AND CHOICE IN A CHANGING WORLD

SECTION 2

CULTURAL STUDIES

CULT ȘI CULTURĂ ÎN EPOCA POSTMODERNĂ.
FORMELE, SCOPUL ȘI FINALITATEA CULTULUI DIVIN
PUBLIC ORTODOX

WORSHIP AND CULTURE IN THE POSTMODERN AGE.
FORMS, PURPOSE AND OBJECTIVES OF PUBLIC
ORTHODOX WORSHIP

Adrian Lucian DINU, Claudia Elena DINU*

Abstract

It has always been known that God calls people to Him, to a life conforming to certain precepts, and this explains the importance of worship, i.e. those realities that best express the proper adoration of God, feelings of piety, respect or gratitude. People manifest themselves latreutically, doxologically and eucharistically in relation to God. For example, through the "Praises" of the Church, especially through the Liturgy, but also through the Sacraments and consecrations, all three functions of divine worship can be found. In this article we highlight the fact that not only God is the subject and finality of everything and everything in this world, but also the fact that man acquires value and meaning in his personal and community life. If we do not accept and if we do not practice a consecrated, verified and correct worship, especially in relation to the divinity, then we will place in our lives various surrogates or substitutes for worship, because man cannot be neutral to the realities of the world. And God is, the One, the only pregnant reality of it.

Keywords: monk, spirituality, Fathers of the Church, prayer, virtues.

Introducere

Aș dori ca acest material să evidențieze nu doar faptul că suntem un popor religios, cu o majoritate covârșitoare de creștini ortodocși, practicanți mai mult sau mai puțin ai formelor religioase de tot felul. Unii ne numesc chiar habotnici și obtuzi în privința religiei și a vieții cotidiene. Cert este faptul că Biserica are un cult al ei dezvoltat de secole și că este adânc înrădăcinat în ființa noastră faptul bisericesc, obiceiul genetic de a-L căuta pe Dumnezeu în lăcașul de cult și nu numai. Prin formele de manifestare directe și indirecte ale cultului divin public ortodox (căci la acesta mă voi referi în mod direct), adică acele acte,

* Associate Professor, PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, Associate Professor, PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy of Iași, pradriandinu@yahoo.com, claudiaelena.dinu@yahoo.com.

gesturi și mișcări liturgice sau cu caracter religios, oricare om botezat numit creștin intră în mod concret într-un anume fel de a fi. Sărbătorile, de la cele mari la cele mici, de la ziua duminicii până la Praznicele mari precum Paștile și Crăciunul, înseamnă un anume fel de viață, o participare a ființei personale la rugăciunea colectivă. Slujbele Bisericii, atât de blamate în ultima vreme (că ar fi lungi, insipide, anarhice etc.) înseamnă conformarea la un stil de viață, la o atitudine și făptuire care este departe de felul de a fi al lumii cotidiene.

Cel mai puternic temei în vederea participării creștinilor la Slujbele Bisericești ni-l oferă cultul divin public ortodox prin Sf. Liturghie, atât prin conținutul ei, cât și prin indicațiile sale tipiconale. Așadar, despre cult și cultură în cadrul Sf. Liturghii va fi vorba în acest studiu. Liturghia, slujba care nu face parte din cele 7 Laude ale Bisericii, dar care transcende prin profunzimea și calitatea ei pe toate celelalte, are câteva caracteristici peste care nu se poate trece ușor. Amintim aici că dintotdeauna marii oameni ai Bisericii, cei politici, administratori ș.a. de-a lungul veacurilor cultivau Liturghia ca pe un fapt esențial al vieții lor. Cultul și cultura s-au întâlnit în mod firesc în cadrul propus de Biserică. Fie că aceasta se petrecea la sat sau la oraș, în marile capitale sau în timp de război sau pace, slujba centrală a Bisericii a fost mereu căutată, adulată, trăită sau, dimpotrivă, persiflată și marginalizată așa cum s-au petrecut lucrurile în perioada comunistă a României (1947-1989). Liturghia este rugăciunea obștească sau în comun, realitate care se petrece prin mijlocirea anumitor persoane numite slujitori (episcop, preot, diacon ș.a.), slujbă ce se desfășoară după anumite rânduieli și în forme fixe, stabilite amănunțit. Oamenii obișnuiți au și ei implicarea și necesitatea lor de participare, căci fără ei slujba nu ar fi deplină. În Ortodoxie nu se fac liturghii personalizate, distincte și concentrate pe un anumit eveniment sau persoană. Liturghia are desigur anumite rânduieli și părți distincte, formule, anaforale, ectenii, ecfonise ș.a. care se săvârșesc în Biserică, unde slujitorii acesteia se roagă, cerând ajutorul lui Dumnezeu, dând slavă Lui și mulțumindu-I pentru darurile primite. Toate acestea pot fi numite părți sau componente ale cultului divin public ortodox, având la început o formulă de introducere sau de deschidere (binecuvântarea), iar la sfârșit o încheiere (apolisul), pe care le numim generic: rugăciune. Rugăciunea reprezintă cultul și cultul este rugăciune¹. Ca argument putem aminti ceea ce spune Pr. Prof. Dumitru Stăniloae care vedea Biserica ca fiind: „eu-ul rugăciunii tuturor ființelor conștiente: pământeni, îngeri și sfinți”, rugăciunea având un rol „unificator”. Tot el afirma că „Biserica este Hristos extins cu trupul Lui îndumnezeit în umanitate, sau umanitatea aceasta unită în Hristos având imprimat în ea pe Hristos cu trupul Lui îndumnezeit”².

¹ Pr. Prof. Dr. Dumitru Radu, *Îndrumări misionare*, EIBMBOR (= Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române), București, 1986, p. 369.

² Pr. Prof. Dr. Dumitru Stăniloae, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. 2, Ediția a doua, EIBMBOR, București, 1997, p. 137.

Așadar, în acest studiu ne vom opri asupra faptului rugăciunii ca act de cult și cultură, asupra Bisericii în actualitate și a prezenței lui Dumnezeu în actul de emancipare spirituală a omului modern. Cele trei părți ale studiului nostru sunt:

- 1) *Cult și cultură în înțeles ortodox - expresie a lucrării lui Dumnezeu în lume* (în care vom urmări în principal aspectele privind formele cultului divin public ortodox, scopul și finalitatea cultului divin public ortodox ș.a.);
- 2) *Liturghia ca centru cultural și cultural* (aici vom edifica aspecte precum cele despre Liturghia Ortodoxă ca centru și expresie centrală a evlaviei credincioșilor față de Dumnezeu);
- 3) *Transmiterea învățăturii de credință și actul de cultură* (aici vom aborda realitățile culturale și cultice ale predicii, a catehezelor și lecturilor biblice rostite în cadrul cultului, rolul acestora în cadrul cultului și efectul lor cultural asupra credincioșilor ș.a.).

Așa cum am afirmat, cultul ortodox este un act de mărturisire a credinței. În oricare aspect sau manifestare a Bisericii se regăsește o formă de subțiere a minții și a spiritului omului, o punere în legătură cu cele înalte, cu Dumnezeu. Centrul cultului, Liturghia, conține mărturisirea directă a credinței sub forma „Simbolului de credință” (Crezul), are de asemenea diferite formule sacramentale, imne, citiri și rostiri sub forme poetice sau nu, pe înțelesul tuturor sau cu totul anevoie de priceput oamenilor simpli, dar toate sunt adevăruri de credință exprimate ca acte de cult. În ce măsură contribuie acestea la instruirea religioasă a credincioșilor și cu atât mai mult la ridicarea nivelului cultural vom vedea în cele ce urmează.

1. Cult și cultură în înțeles ortodox - expresie a lucrării lui Dumnezeu în lume

Rânduiala sfintelor noastre slujbe este pe deplin stabilită, iar uniformitatea, simplitatea și totodată complexitatea serviciului divin uimește, intrigă, atrage. Se vede în practica unor creștini din zilele noastre că însăși slujbele Bisericii pot să-i deruteze. Un creștin neavizat, ca să spunem eufemistic, are dificultăți la cunoașterea slujbelor, la care din ele să participe mai mult sau mai puțin ș.a.m.d. Sunt biserici și parohii un de se face slujba unei singure Liturghii dar sunt mai multe slujbe ale Sf. Maslu într-o săptămână. Mai adăugăm aici că omul simplu are o credință pragmatică, fixistă, mereu întoarsă spre eficiență, spre dobândirea imediată a doleanțelor lui sau o rezolvare așa cum o crede el a realităților care-l înconjoară.

Să luăm un exemplu simplu. Oamenii de azi înțeleg cu greu de ce Vecernia se face seara, dar de fapt cu aceasta se începe ziua liturgică următoare. Apoi, dacă vorbim despre Sfintele Liturghii, putem observa faptul că ele însele

se săvârșesc cel mai adesea dimineața, dar alteori la amiază sau chiar seara³. Unele slujbe au cuprinsul și locul lor predominant din punct de vedere cantitativ, altele, precum rugăciunea în diferitele ei variante: de cerere, de pocăință, de laudă și de mulțumire sunt simple și directe. Acest lucru nu înseamnă că le socotim simpliste, anacronice sau de nefrecventat.

Slujbele Bisericii noastre sunt uimitor de frumos alcătuite, ordonate și trăite. La aceste „servicii divine” predomină lecturile biblice, cum ar fi de exemplu Vecernia din Sâmbăta Paștilor unită cu Liturghia Sf. Vasile; în cuprinsul altora se regăsesc imne și cântări liturgice, anume în slujba „Prohodului Domnului” care „se ține” sau se trăiește în timpul Deniei din Vinerea Patimilor. Am putea deduce o primă chestiune practică legată de cult și cultură: slujbele oficiale sunt desăvârșite structural și liturgic, dar acestea se mai trăiesc sau nu? Alte aspecte precum: cultul icoanelor, icoana și prototipul ei, rațiunea existenței icoanelor, deosebirea față de idol și altele rămân actuale și trebuie explicate mereu. Dacă teologia patristică și practică s-ar regăsi în fiecare din noi precum se regăsește în opera Pr. Prof. Dumitru Stăniloae, atunci ne-am transformat cu toții în bine și o putere și sevă de viață ne-ar defini ca indivizi, ca neam și ca țară. Toate acestea sunt forme de exprimare a ideilor și a sentimentelor religioase ale omului educat în sânul Bisericii. Dar acestea toate reprezintă și un act cultural?

Atunci când vine vorba despre rugăciunea în comun sau obștească sau mai nou numit „cultul divin public” desigur înțelegem că este expresie a lucrării lui Dumnezeu în lume dar alcătuit de oameni care L-au trăit cu adevărat pe Dumnezeu și relația cu El. În acest punct cred că se regăsește tăria sau puterea de convingere a rânduielilor, a slujbelor și a tuturor actelor, gesturilor și conotațiilor pe care le facem în biserică și înafara lor. În Biserică, având mijlocirea slujitorilor sfințiți (episcopul și preoții), toate rânduielile se desfășoară după anumite rânduieli și în forme fixe, stabilite exact și amănunțit dinainte de către Biserică, precum și la anumite termene sau anumite ore din timpul zilei. Aceste rânduieli sau formulare de rugăciune se săvârșesc în Biserică, unde slujitorii acesteia se roagă, cerând ajutorul lui Dumnezeu, dând slavă Lui și mulțumindu-I pentru darurile primite. Toate aceste rânduieli au loc în cadrul unor slujbe bisericești, fără de care acestea nu ar putea avea loc. Acestea sunt părți componente ale cultului divin public ortodox, având la început o formulă de introducere sau de deschidere (binecuvântarea), iar la sfârșit o încheiere (apolisul). Fiind piese ale cultului divin public, ele sunt oficiate de preotul Bisericii ajutat de strană și de prezența credincioșilor veniți la rugăciune⁴. La fel, un argument puternic în acest sens îl aflăm în cele spuse de către Pr. Prof. Dumitru Stăniloae care vedea Biserica ca integralitate sau „eu-ul rugăciunii tuturor ființelor conștiente,

³ Pr. Prof. Dr. Nicolae D. Necula, *Tradiție și înnoire în slujirea liturgică*, vol. 3, EIBMBOR, București, 2004, p. 49.

⁴ Pr. Prof. Dr. Dumitru Radu, *Îndrumări...*, p. 630.

pământenii, îngeri și sfinți”⁵. Liantul sau rolul de unificator și vivificator îl are desigur rugăciunea. De asemenea, Pr. Prof. Stăniloae sublinia faptul că „*Biserica este Hristos extins cu trupul Lui îndumnezeit în umanitate, sau umanitatea aceasta unită în Hristos având imprimat în ea pe Hristos cu trupul Lui îndumnezeit*”⁶. Vorbind despre Biserică, gândul nostru se îndreaptă și către Iisus Hristos, deoarece El este Cel Care „viețuiește pururea cu noi și lucrează și mântuiește și se extinde peste veacuri”. Hristos este prezent în Biserică prin Duhul Sfânt Care lucrează în oameni prin Sfintele Slujbe. Slujbe săvârșite în Biserică după rânduiala Sfinților Părinți.

Rânduiala serviciilor religioase e alcătuită din rituri sau ceremonii liturgice complexe, compuse, la rândul lor, din formele generale de exprimare ale cultului divin public ortodox, cum ar fi de exemplu rugăciunile, cântările sau imnele liturgice, lecturile din cărțile sfinte (citirile din pericope biblice), actele liturgice și uneori mărturisirea credinței sub forma Simbolului de credință, sau a diferitelor formule sacramentale și imne ce alcătuiesc forma verbală a slujbei respective. Prin această formă de exprimare a cultului divin public se exprimă, de obicei, rugăciunile (sub formă de molitfe și ectenii) și diferitele forme (scopuri) de căpetenie ale fiecărui serviciu religios, adică ideile, simțămintele și cererile sau nevoile imediate ale Bisericii. Rugăciunile, cântările sau imnele liturgice, sub diverse forme și numiri (tropare, stihiri, canoane, catavasii etc.) exprimă în mod deosebit funcția latreutică a cultului, adică cinstirea și lauda lui Dumnezeu. Prin lecturile din cărțile sfinte sau chiar lecturile ziditoare de suflet, din operele Sfinților Părinți (sinaxare sau vieți de sfinți, omilii sau cuvintele de învățătură etc.) cultul divin își îndeplinește mai ales funcția didactică sau învățătoarească⁷.

Actele liturgice, adică gesturile sau mișcările rituale (îngenunchieri, facerea semnului crucii, vohoadе, binecuvântări etc.) alcătuiesc partea (forma) ceremonială (ritualistică) a cultului divin public ortodox. Totuși, rânduiala slujbelor ortodoxe, pe care noi le numim adesea „sfinte” în înțelesul de sfințitoare sau împlinitoare de om, este complexă, iar formele de exprimare sunt multiple. Toate ideile chiar, sentimentele și trăirile sunt incluse în ordinea cosmică și terestră a Liturghiei. Faptic totul se petrece într-o ordine dată sau dinainte stabilită pentru fiecare serviciu divin și cu atât mai mult a Sf. Liturghii. În unele slujbe, locul predominant din punct de vedere cantitativ îl ocupă rugăciunea în diferitele ei variante: de cerere, de pocăință, de laudă și de mulțumire. De exemplu, în „Rânduiala Sfintei Împărtășiri”⁸, în care rugăciunea de cerere predomină în prima parte (înainte de Împărtășire), iar cea de mulțumire predomină în cea de-a doua parte (după Împărtășire).

⁵ Pr. Prof. Dr. Dumitru Stăniloae, *Teologia Dogmatică...*, p. 137.

⁶ *Ibidem*, p. 138.

⁷ Pr. Prof. Dr. N. D. Necula, *Tradiție și înnoire în slujirea liturgică*, vol. 3, EIBMBOR, București, 2004, p. 49.

⁸ „Rânduiala Sfintei Împărtășiri”, în *Liturghier*, EIBMBOR, București, 2012, p. 333-367.

În alte servicii divine predomină lecturile biblice, cum ar fi de exemplu Vecernia din Sâmbăta Paștilor unită cu Liturghia Sfântului Vasile; în altele innele sau cântările liturgice, anume în serviciul Prohodului de la Denia din Vinerea Patimilor. Din punctul de vedere al ordinii sau succesiunii acestor forme, unele slujbe încep cu citirile și continuă cu rugăciunea și cântările. Am putea da ca exemplu în acest caz slujba Vecerniei și cea a Utreniei. Alte slujbe încep cu rugăciunea și continuă cu citirea și cântările. Aici putem da ca exemplu rânduiala Botezului și cea a Cununii⁹. Din această variație a proporției în care sunt dozate și a ordinii în care se succed aceste elemente componente ale rânduiei slujbelor bisericești (rugăciunea, cântarea, lectura religioasă și acțiunea liturgică sau ritualul) în cuprinsul slujbelor bisericești, rezultă forma sau structura individuală, specifică, a fiecărei slujbe divine. Fără acestea, slujbele bisericești nu s-ar putea desfășura, nu ar avea o identitate a lor. Pe lângă acestea există și forme secundare, de care nu depinde neapărat identitatea sau posibilitatea de exprimare a ideilor pe care slujba dumnezeiască le urmărește, dar care sunt foarte importante pentru a face mai eficientă intenția sau mesajul pe care slujba trebuie să ni le transmită¹⁰.

Gesturile sau mișcările liturgice, adică o totalitate de acte rituale însoțesc rugăciunea sau cântarea, în timpul desfășurării serviciului divin și au rostul să ne facă mai accesibilă înțelegerea textului sau sublinierea unor idei ori momente importante din timpul lor, dar să sporească în același timp și participarea credincioșilor mai activă la săvârșirea sfintelor slujbe, și cu atât mai mult a slujitorului însuși. Este ceea ce numim în general ceremonialul sau ritualul cultului divin sau al sfintelor slujbe. În această categorie de mișcări liturgice sau de ritualuri intră: închinarea, binecuvântarea și punerea mâinilor slujitorilor, îngenuncherea sau metaniile, acoperirea și descoperirea capului slujitorilor la anumite momente de slujbă, sărutarea sau îmbrățișarea frățească, spălările rituale, închiderea și deschiderea ușilor împărătești și a dverei sau perdelei, procesiunile religioase în general, cu diferite obiecte sfinte și în special cu sfânta cruce, praporii, icoanele și sfintele moaște, ieșirile sau vohoadele de la Vecernie sau Sfânta Liturghie, cădirea sau tămâierea, tragerea clopotelor, întâmpinarea ierarhului la începutul slujbei, înconjurarea Bisericii în diverse situații și momente, și altele. Aceste mișcări liturgice au mai întâi caracter simbolic, ducându-ne cu gândul la unul din evenimentele importante din viața Mântuitorului, exprimat de slujba respectivă, iar unele sunt manifestări spontane ale exprimării sentimentului religios și ale respectului față de Dumnezeu, Căruia ne rugăm¹¹.

Toate cele descrise mai sus au fost primite în mediul creștin cu multă simbolistică, cu conotații diferite și înalt religioase. De exemplu, ortodocșii

⁹ *Tipic bisericesc*, Ediția a treia, EIBMBOR, București, 2000, p. 105.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, p. 126.

consideră a fi fundamentale trei atitudini: statul în picioare la rugăciune, apoi ridicarea mâinilor la rugăciune (icoană a înălțării minții), apoi plecarea genunchilor sau îngenuncherea ca expresie a căinței. Desigur atitudinile omului pot fi mult mai mult variate. Există o diversitate de manifestări și gesturi la sau pentru ascultarea cuvintelor divine, a cântărilor sau imnelor liturgice, a lecturilor din cărțile sfinte și așa mai departe¹².

Unul din cei mai mari liturgiști români, Pr. Prof. Dr. Ene Braniște, a analizat în cărțile sale modurile de trăire a rugăciunii încă din perioadă primară a creștinismului, iar despre Origen remarcă faptul că acesta se folosea de „metoda fizică” a rugăciunii, un fel de început al rugăciunii isihaste și afirmă că trupul are o influență asupra dispozițiilor sufletului. Al doilea aspect insinuat de Origen, e dus la desăvârșire de riturile liturgice. Deci, atitudinile exterioare despre care vorbesc Evagrie Ponticul și alți Părinți din *Pateric* și *Filocalii* sunt manifestări complementare sau întregitoare a „sentimentului rugăciunii spirituale”¹³, nu sunt numai pozițiile trupului, ci și atitudinile încă mult prea omești ale minții față de „intelectualul duhovnicesc care vede Sfânta Treime”¹⁴.

Sf. Ignatie Brianceaninov afirmă că în timpul rugăciunii, datorită marii milostiviri dumnezeiești, trupul nostru stricăcios se va întoarce el însuși la rugăciune. Omul întreg e cuprins de rugăciune: chiar și mâinile sale, picioarele sale și degetele sale, toate participă în chip negrăit dar în același timp real și simțit, la rugăciune și se umple de o putere de negrăit pentru mintea noastră omenească¹⁵.

În acest punct al discuției de față am putea vorbi despre alte forme și manifestări ale evlaviei creștine sau ale cultului divin public ortodox prin care noi participăm la actul binefăcător al legăturii cu Dumnezeu. Astfel, în cadrul cultului divin și nu numai folosirea semnului crucii este una din practicile creștine primare cel mai frecvent atestate de teste și de monumente. De la bun început credincioșii acordau semnului crucii o eficacitate spirituală. De aceea, conform celor scrise de Fericitul Augustin, tot ceea ce trebuia sfințit era consacrat cu semnul crucii Domnului, cu chemarea numelui lui Hristos și „*pe toate acestea le păstrez în memorie, le păstrez cum le-am învățat*”¹⁶. Se știe că încă din vechime semnul crucii era însoțit de o formulă. Aceasta se poate constata din ritualul slujbelor bisericești, cum ar fi de exemplu în cazul slujbei Botezului, ritualul acestuia consta în stropirea apei însoțită de semnul Sfintei cruci și de

¹² Pr. Prof. Dr. Ene Braniște, *Liturgica generală*, vol. 1, Ediția a treia, Editura Episcopiei Dunării de Jos, Galați, 2003, p. 88.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Ignatie Brianceaninov, *Aripi duhovnicești pentru cei osteniți și împovărați*, vol. 3, traducere de Adrian și Xenia Tănăsescu-Vlas, Editura Sophia, București, 2001, p. 165.

¹⁶ Fericitul Augustin, *Confessiones (Mărturisiri)*, Cartea a X-a, în PSB, vol. 64, EIBMBOR, București, 1985, p. 214.

cuvintele: „În numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh”¹⁷. Dar semnul crucii a putut fi folosit nu numai cu o formulă fixă. El a putut și a trebuit să fie trasat curent cu formule sau invocații improvizate. Până în zilele noastre, obiceiul de a se însemna în riturile Răsăritene e frecvent și în același timp extrem de liber. Acest obicei e folosit atât în cultul divin public cât și în cel particular. Semnul sfintei cruci e folosit de credincioși în rugăciunile lor particulare cât și publice, fiind ca o armă asupra celui rău, adică asupra diavolului, și a uneltirilor lui¹⁸.

Între multele și diversele mișcări, acte și gesturi omenești, liturgice și rituale, întâlnim și ridicarea mâinilor în timpul rugăciunii, atât din partea credincioșilor, cât mai ales din partea slujitorilor. Ridicarea mâinilor ca act sau gest liturgic, se pare că a însoțit rugăciunea dintotdeauna în cultul creștin. Gestul era firesc dacă se ia în considerare faptul că, prin rugăciune, pe lângă laudă și mulțumire, Îi adresăm lui Dumnezeu și cererea noastră. Pe de altă parte, ridicarea mâinilor, a fost încă din Vechiul Testament și continuă să fie, simbolul înălțării inimii celui care se roagă către Dumnezeu, ca un fel de jertfă adusă de el Acestuia, sau ca o dăruire totală a credinciosului în seama Ziditorului. Ridicarea mâinilor a avut apoi, tot în Vechiul Testament și simbolismul rugăciunii ca jertfă adusă lui Dumnezeu. În toate trebuie să observăm și să ținem de nevoia ca adevărul și prezența divinului să fie cuprinsă în acestea¹⁹. Toate acestea conduc spre înțelegerea cultică a vieții cu Dumnezeu, spre trăirea ei. Există în cuprinsul acestora o bună-cuviință sau o frumusețe, axat cum ne exprimăm în „*Rugăciunea Amvonului*”²⁰. Noi oamenii înțelegem tot ceea ce este plăcut vederii și simțului nostru, dar în același timp putem pricepe și trăi Frumosul divin mărind sau lărgind sufletul nostru. Adevărul dogmatic și trăirea lui constă și în expresia frumoasă a învățăturilor precise, sigure și înfloritoare ale Bisericii. De-a lungul secolelor s-a observat și o evoluție dar și o stabilitate în manifestările cultice ortodoxe. Noi îi spunem statornicia actelor cultului, a Bisericii în toate timpurile și în toate împrejurările, dar acest lucru nu înseamnă că suntem imuabili. Rânduiala cărților liturgice, a actelor de slujbă înseamnă unitate în frumusețe, nu nivelare sau uniformizare sau dimpotrivă globalizare a cultului în sensul limitativ. Lipsa unității în rugăciune aduce cu sine deficiențe de tot felul, slăbiciuni și ridicol chiar și pot zdruncina temelia Ortodoxiei. Dar atât timp cât nimic nu se schimbă în sens negativ, relativizant și cu îngărădire, ci dimpotrivă, totul a rămas cum este de milenii dar se înnoiește mereu prin contribuția unui sau a altuia dintre sfinți și oameni duhovnicești, înseamnă că Biserica este vie, că Duhul lucrează, iar scopul cultului divin personal și al celui public se împlinește. Prin faptul că noi înțelegem „Cult și cultură în înțeles ortodox”, adică în expresie

¹⁷ Vezi „*Molitfelnic*”, EIBMBOR, București, 1992, p. 125.

¹⁸ Pr. Prof. Dr. Nicolae D. Necula, *Tradiție...*, vol. 3, p. 55.

¹⁹ Dr. Badea Cireșanu, *Tezaurul liturgic al Sfintei Biserici Creștine Ortodoxe de Răsărit*, Tipografia Gutenberg, Joseph Göbl, București, 1912, tom III, p. 25.

²⁰ „*Rugăciunea Amvonului*”, în *Liturghier*, EIBMBOR, București, 2012, p. 198.

sau manifestare, înseamnă o stare de legătură, o comunicare reciprocă între cei doi factori: Dumnezeu pe de o parte și omul (Biserica), de alta. Desigur este nevoie ca tot omul și creștinul să respecte bunele maniere sau reguli oferite de cutuma Bisericii, căci altfel, așa cum se exprima Sf. Serafim de Sarov, în urma unei convorbiri cu ucenicul Motovivlov, scopul vieții creștine nu se împlinește. Prin definiția dată de Sf. Serafim de Sarov se rezumă întreaga tradiție duhovnicească a Bisericii Ortodoxe: *„Rugăciunea, postul, privegherea și toate celelalte nevoițe creștine, deși foarte bune în sine, ele nu reprezintă nicidecum scopul vieții creștine. Căci adevăratul scop al vieții creștine este dobândirea Duhului Sfânt”*²¹.

2. Liturghia ca centru cultural și cultural

Liturghia reprezintă centrul vieții creștine. Aceasta este slujba cea mai importantă din viața celui care se vrea ucenic al lui Hristos. Această slujbă, ca, de altfel, oricare altă slujbă nu este a preotului, ci a întregii comunități. De aceea, la Liturghie toți suntem participanți sau actanți nu „actori” sau spectatori. Fiecare om, bărbat sau femeie, tânăr sau bătrân, își are rolul și rostul lui în cadrul slujbei și înafara acesteia. Sf. Părinți asemănau Liturghia cu o simfonie în care fiecare execută o partitură a sa și nimeni nu stă pasiv. Rugăciunile în primele patru secole se spuneau cu glas tare, ca să le audă și să le înțeleagă toți. Nu existau în acea vreme rugăciuni spuse în șoaptă. Limba în care se oficia Sfânta Liturghie era înțeleasă de toți.

Liturghia poate fi săvârșită sub trei forme în funcție de anumite perioade și praznice din cuprinsul anului calendaristic: Liturghia Sfântului Ioan Gură de Aur, Liturghia Sfântului Vasile cel Mare, Liturghia Sfântului Grigorie Dialogul. Liturghia Sfântului Vasile se săvârșește numai de zece ori pe an, adică în primele cinci duminici din Sântul și Marele Post, în Sfânta și Marea Joi, în Sâmbăta Mare, în ziua pomenirii Sfântului Vasile cel Mare, adică la 1 ianuarie, în ajunul praznicului Nașterii Domnului, dacă aceasta nu se întâmplă în ziua de sâmbătă sau de duminică; iar dacă se întâmplă ca ajunurile să cadă în aceste zile ale săptămânii, atunci Liturghia Sfântului Vasile cel Mare se face în ziua praznirii Nașterii și Botezul Domnului, iar în ajun, se săvârșește Liturghia Sfântului Ioan Gură de Aur²².

În Joia și în Sâmbăta cea Mare, ca și la cele două Ajunuri (Crăciun și Bobotează), Liturghia se săvârșește unită cu Vecernia. Când ajunurile cad sâmbăta sau duminica, atunci Liturghia Sfântului Vasile cel Mare se săvârșită în însăși zilele Praznicelor Nașterii și Botezul Domnului, nu se mai combină cu Vecernia. Învățătura și rânduiala Proscomidiei este aceeași ca și la Liturghia

²¹ Vladimir Lossky, *Teologia mistică a Bisericii de Răsărit*, Traducere, studiu introductive și note de pr. Vasile Răducă, Editura Anastasia, București, 1990, p. 226.

²² „Dumnezeiasca Liturghie a Sfântului Ioan Gură de Aur, Arhiepiscopul Constantinopolului”, în *Liturghier*, EIBMBOR, București, 2012, p. 133-202.

Sfântului Ioan Gură de Aur. Liturghia Darurilor mai înainte sfințite este cunoscută a fi a Sfântului Grigorie Dialogul. Aceasta se săvârșește în toate zilele postului Sfintelor Păresimi, în afară de sâmbătă și duminică și de sfânta zi a Bunevestiri, după canonul 52 al Sinodului de la Trulan. Ea se săvârșește totuși și în zilele de luni, marți și joi din Sfântul și Marele Post, afară de luni și marți din prima săptămână a Postului Mare, care sunt zile aliturgice, și de Joia Mare, când se săvârșește Liturghia Sfântului Vasile cel Mare. Se mai săvârșește de asemenea joi, în săptămâna a cincea din Păresimi (Joia Acatistului), precum și luni, marți și miercuri în săptămâna Sfintelor Patimi. În zilele în care se săvârșește Liturghia Darurilor mai înainte sfințite, se face mai întâi slujba Miezopticii, a Utreniei, a Ceasurilor și a Obedniței. La ceasul al nouălea, când începe să se citească la strană rugăciunea: „Stăpâne, Doamne Iisuse Hristoase....,” preotul și diaconul dacă este, vin după rânduială, în mijlocul Bisericii, fac trei închinăciuni spre răsărit și apoi fac metanii la scaunul arhieresc, se închină la icoane și la iconostas, fără a zice troparele și rugăciunile obișnuite, trec între sfeșnicele împărătești și fac trei metanii spre răsărit, plecându-și capetele cu evlavie spre credincioși, preotul zicând încet: „Pentru rugăciunile Sfinților Părinților noștri...” Iar după ce preotul binecuvintează, sărută și se îmbracă cu sfintele veșminte, începe Liturghia Darurilor mai înainte sfințite sau Liturghia Sfântului Grigorie Dialogul. Liturghia Sfântului Ioan Gura de Aur se săvârșește în tot cursul anului bisericesc, cu excepția zilelor în care se săvârșesc celelalte două Liturghii²³.

Deoarece Liturghia este cea care ne dă putere să trăim viața întăriți și încălziti de dragostea noi, capabili să ne ajutăm unii pe alții și pe ceilalți oameni, ca niște adevărați frați. Nici o ideologie panteistă, nici o altă religie nu îi dă omului această asigurare, care constă în arvuna învierii prin Unirea cu Hristos, și acest început de împlinire a acestei trebuințe fundamentale, de a trece peste moarte și a dăinui în vecinicia persoană de neînlocuit în întregimea sa spiritual-trupească. Astfel ne încredințează Sf. Părinți și Evanghelia lui Hristos pusă în lucrare prin săvârșirea Sfintei Liturghii. Nu degeaba aceasta este socotită a opta Taină sau cea mai importantă slujbă din cadrul cultului divin public ortodox, un laborator al învierii fiecărui creștin și o școală a deprinderii iubirii între oameni²⁴.

Cred că astăzi trebuie reafirmat faptul că trăirea sau rugăciunea a precedat angajamentul de unire cu Hristos și actul de căință. Cateheza sau primirea învățăturii a fost după slujirea și încadrarea omului în fluxul rugăciunii și nu a urmat după ele. Când a dorit transformarea inimii credinciosului, Biserica nu s-a bazat pe caracterul adecvat al limbajului, ci pe puterea Duhului Sfânt, cum se întâmpla, de exemplu, în urma primirii Sfintelor Taine. Conceptualizarea cre-

²³ *Ibidem*, p. 261.

²⁴ Pr. Prof. Dr. Dumitru Stăniloae, *Spiritualitate și comuniune în Literatura ortodoxă*, Ediția a II-a, EIBMBOR, București, 2004, p. 712-713.

dinței este urmare și nu un antecedent al credinței²⁵. Gesturile, actele și limbajul practicat acasă sau la biserică de către credincios sunt și au fost manifestări firești, evolutive, nu concluzionări și egalizări ale credinței. Afirmarea credinței este și a fost un mesaj pentru sine și pentru toată lumea, iar trăirea rugăciunii a fost și este o respirație sfântă, o necesitate și o vitalitate.

Omul, prin structura lui, este însetat și înfometat de Dumnezeu: „*Drepti primind dumnezeieștile, sfintele, preacuratele...*”²⁶. Dacă punem aceasta în paralel cu lumea este căzută, atunci vedem micimea lumii. Așa se întâmplă când omul nu mai vede pe Dumnezeu-Tatăl în toate, deoarece „*atunci când vedem lumea ca pe un scop în sine, totul capătă o valoare în sine și prin urmare pierde orice valoare, pentru că doar în Dumnezeu se găsește înțelesul, valoarea a toată lumea și lumea este plină de sens doar atunci când ea este sacrament al prezenței Lui. Hrana în sine este moartă, este viața care a murit și de aceea trebuie păstrată în frigidere ca un cadavru*”²⁷. Însă hrana cea crească care constă în Sfânta Euharistie este nestricăcioasă, și prin aceasta credincioșii se umplu de Duhul Sfânt care ne este dătător de lumină în suflet și în viață, și prin acesta urmăm și pe Hristos care este Lumina lumii, precum El ne îndeamnă : „*Eu sunt Lumina lumii; cel ce îmi urmează Mie nu va umbla în întuneric, ci va avea lumina vieții*” (Ioan 8, 12).

Prin Duhul Sfânt se realizează o nouă unitate între oameni. Acest lucru reiese din întreaga Sf. Liturghie, în care nimic nu este singular, ci totul este rugăciune „unui pentru alții”, „într-un singur gând” și de aceea începe restaurarea și însănătoșirea omului. Toate culminează cu Sf. Euharistie, comuniunea în comuniune, care niciodată nu este detașată de Liturghie și în care sunt cuprinse „toate și pentru toate”, adică cerul și pământul.

Prin Sf. Liturghie aflăm nu doar un centru cultural și cultural al propriei existențe, ci se înfăptuiește o unire deplină cu Hristos, devenind astfel prietenii Lui. Deoarece în cadrul acesteia se pregătește Euharistia, conchidem că omul care participă la slujbă îl primește fizic sau organic pe Hristos-Dumnezeu. Sf. Ioan Gură de Aur zice în acest sens: „*Hristos ne-a dat puțința să ne săturăm de Trupul Lui, ridicându-ne la o prietenie și mai mare și arătându-ne darul Lui căci nu se dă pe Sine celor ce doresc numai ca să-L vadă, ci și ca să îl atingă, să-l mănânce și să se sădească în trupul Lui și să se unească cu El și să sature întreg darul*”²⁸.

²⁵ Sfântul Simeon Arhiepiscopul Tesalonicului, *Tratat asupra tuturor dogmelor credinței noastre ortodoxe după adevăratele principii puse de Domnul nostru Iisus Hristos*, traducere Toma Teodorescu, Tipografia Toma Teodorescu, București, 1865, p. 260.

²⁶ Ectenia de dinaintea Rugăciunii Amvonului, în *Liturghier*, EIBMBOR, București, 2012, p. 196.

²⁷ Sfântul Simeon al Tesalonicului, *Tratat asupra tuturor dogmelor...*, p. 16.

²⁸ Sf. Ioan Gură de Aur, *Comentariu la Evanghelia de la Ioan*, Omilia a 46-a, traducere din limba franceză de Diacon Gheorghe Băbuț, Editura Pelerinul Român, Oradea, 1998, p. 59-60.

Parafrazând cuvântul Domnului de la Ioan 6, 35: aş face observația că nimeni nu este lăsat la voia întâmplării în Liturghie. Nimeni nu este abandonat (ne rugăm pentru „pacea a toată lumea”) și fiecare recapătă demnitatea, bucuria de a trăi și accesul la Ospățul Domnului. Această chemare nu se face prin simple vorbe goale sau doar frumos răsunătoare, prin surrogate sau înlocuitori ai credinței, ci se face prin adevărata Jertă care este Hristos. Pentru noi Liturghia este Hristos. Credința este Hristos. Viața este Hristos. Formulările pot părea exagerate, simpliste, personaliste. Singurul adevăr este acesta: Dumnezeu le fac pe toate. El ne oferă prin slujba Sf. Liturghii și nu numai adevărata dovadă de iubire supremă, preaplinul vieții și de aceasta suntem umpluți și noi cei care ne împărtășim. De aceea și efectele ei sunt atât de curățitoare și vivificatoare: „Și să-mi fie Sfintele Tale Taine spre tămăduire și curățire, spre luminare și pază, spre mântuirea și sfințirea sufletului și a trupului, spre izgonirea a tot nălucirea, a faptei celei rele și a lucrării diavolești, care se lucrează cu gândul întru mădularele mele, spre îndrăznirea și dragostea cea către Tine, spre plinirea poruncilor și spre împărtășirea cu sfântul Duh”²⁹.

Rugăciune, slujbă, liturghie, cult sunt termeni (foarte adesea sinonimi) ce desemnează manifestarea sensibilă a sentimentului religios, sentiment religios ce se traduce, în primul rând, „sub forma conștiinței pe care o avem despre maiestate, atotputernicia și infinita superioritate și perfecțiunea a lui Dumnezeu, în contrast cu micimea, cu imperfecțiunea și cu slăbiciunea noastră. Din această conștiință a inferiorității decurge în chip natural o atitudine de subordonare a noastră față de ființa supremă, manifestată în cult”³⁰. Liturghia, în înțelesul ei vechi desemnează nu doar jertfa euharistică, ci, orice manifestare cultică. Ea este un rezumat al întregii Evanghelii, ea închipuie viața pământească și cerească a Domnului Hristos, ea este transmiterea unui flux de Viața peste veacuri și o permanentizare a Domnului. Sfânta slujbă nu repetă laconic și lacunar Jertfa Lui de pe Golgota, nu este doar o anamneză, ci este o aducere la zi prin fiecare slujbă și slujitor care o împlinește a morții și Învierii domnului. El a murit pentru păcatele noastre, iar pomenirea Morții, a Învierii Sale și a Înălțării Lui la cer nu este o simplă aducere aminte, ci o împlinire (Sf. Ioan din Kronstadt)³¹.

Liturghia creează comuniune și comunitate ortodoxă. Dacă există biserică locală și Biserică a lui Hristos ca trup Tainic, atunci putem conchide că acest fapt se datorează conștiinței și lucrării de rugăciune a oamenilor trăitori de (în) Dumnezeu. „Biserica nu e numai o adunare de oameni, ci înainte de toate, e ceea ce îi adună pe aceștia, adică o formă existentă de unitate dată oamenilor de

²⁹ „Rânduiala Sfintei Împărtășiri; Rugăciunea a șasea a Sf. Vasile cel Mare”, în *Liturghier*, EIBMBOR, București, 2012, p. 358.

³⁰ Pr. Prof. Dr. Ene Braniște, *Liturgica generală*..., p. 52.

³¹ Sfântul Ioan de Kronstadt, *Liturghia-cerul pe pământ*, traducere de M. Boris Buzilă, Editura Deisis, Sibiu, 1996, p. 196.

*sus prin intermediul căreia ei se împărtășesc de Dumnezeu*³². Trebuie reafirmat și aspectul unificator, nu de nivelare, al Liturghiei. În spațiul nostru nu s-a despărțit niciodată Biserica pământească de cea cerească ci, dimpotrivă, în toate aspectele cultului său a arătat că „*unitatea în Hristos întărește solidaritatea tuturor membrilor Bisericii*” *fie că ei sunt printre noi, fie că au trecut la cele veșnic*³³. Comuniunea și comunitarismul se trăiesc prin Liturghie, nu numai de (între) cei prezenți, ci cu toți oamenii planetei. Acest fapt se împlinește pentru că fiind alipiți de Hristos, ca Biserica, fie că sunt trăitori în prezent, fie că au decedat, fie că sunt clerici sau mireni, fie că sunt contemporani sau au plecat din viața pământească de mult timp, Liturghia creează laboratorul de viață. Creștinul ortodox vine și pășește cu pioșenie în spațiul liturgic și în Biserică. El vine la timp la Liturghie, vrea să fie acolo din primul moment și are sentimentul unei treceri sau al unui timp înveșnicit care îi va înrâuri viața personală³⁴.

În prezența Sf. Liturghii, a rugăciunilor, a poeziilor și imnologiei intrate în cult, noi rodim mereu ca popor al lui Dumnezeu, renaștem indiferent de pluralitatea culturală și etnică. Cu alte cuvinte, Liturghia ca și credința experiată liturgic au un rost formator și spiritual desăvârșit.

3. Transmiterea învățaturii de credință și actul de cultură

Am scris în cele de mai sus despre credința experiată liturgic, despre Liturghie ca fapt și rugăciune, despre rolul și rostul acestora. Acestea pot fi asimilate, în sens larg, unui act gnoseologic sau unui act de cultură. Dar pentru creștinul ortodox cunoașterea se realizează prin participare, iar trăirea directă a cultului este un mod de viață. Aici simte că valorile sale sunt autentificate și se regăsesc sau se transfigurează. Biserica vrea ca prin slujbe și ceremonii specifice să trezească în noi sentimente, convingeri, atitudini etc., dar mai ales starea și gândul lui Hristos. Nu este de ajuns dobândirea conștiinței proprii păcătoșeniei, a neputințelor și a sărăciei duhovnicești în care suntem, ci trebuie să se trezească în noi nevoia unui Mântuitor personal și actual. Un teolog modern³⁵ a prezentat Teologia ortodoxă prin „ochiul iubirii, care este organul cunoașterii, însă fără idealizare” și justifica prin faptul că Ortodoxia accentuează experiență trăită în Biserică, nu părerea și propria duminire.

Dacă în primele două subcapitole am vorbit despre cult și cultură în sens general apoi despre Sf. Liturghie ca centru cultural și cultural, cred că se cuvine acum să observăm conținutul cultului ortodox și modul lui de transmitere. Slujba în general trasează un arc peste timp. Întreg tezaurul Ortodoxiei spiritual și

³² Vladimir Soloviov, *Fundamentele spirituale ale vieții*, traducere de Ioan Ică, Editura Deisis, col. „Philosophia Cristiana”, Alba-Iulia, 1994, p. 240.

³³ *Ibidem*, p. 243.

³⁴ Pr. Prof. Dr. Stăniloae, *Iisus Hristos, lumina lumii și îndumnezeitorul omului...*, p. 12.

³⁵ Kark Cristian Felmy, *Dogmatica experienței ecleziale*, Traducere de Pr. Prof. Dr. Ioan Ică, Editura Deisis, Sibiu, 1999, p. 36.

uman este de exprimare liturgică și doxologică. Slujbele și mai ales Liturghia sunt închinare dar și mărturisire „*în duh și în adevăr*” (Ioan 4, 24) a lui Dumnezeu.

Mai întâi la nivel de limbă trebuie să observăm faptul că Biserica Ortodoxă a folosit și folosește multe limbi în cultul ei (greacă, slavonă, engleză), limba ei de bază este cea liturgică. Așa se poate înțelege și transmite chiar Sf. Scriptură și așa se exprimă cultul divin public ortodox prin rugăciuni și adorări. Pentru aceasta se folosesc textele biblice care constituie o parte importantă a tuturor slujbelor. Ele sunt folosite ca pericope (profețiile și citirile din Vechiul și Noul Testament, pericopele din Evanghelii, Epistolele ș.a.), imnele felurite (cântări din Vechiul Testament, „cântarea de laudă a Sfintei Fecioare Maria”, „rugăciunea lui Simeon”) ș.a.³⁶. Prin acestea toate se creează nu numai în întâlnirea credincioșilor cu Hristos, prin împărțășirea cu Trupul și Sângele Său, ci și prin împărțășirea de Cuvântul lui Dumnezeu, prin rugăciunile, cântările, lecturile biblice. Liturghia poate fi considerată un rezumat al întregii Evanghelii închipuie viața pământească a lui Hristos, repetarea jertfei Sale de pe Golgota, dar mai ales trebuie văzută ca viață din Viață. Și oare cum se transmite viață? Eu cred că tot prin Viața care este Hristos Dumnezeu.

Dacă abordăm scopul urmărit de Liturghie (împărțășirea cu Hristos), vedem clar că el nu poate fi atins pe deplin fără o inițiere a creștinului pentru a putea percepe sensul adânc al acțiunii liturgice, al interpretării textului liturgic. De aceea, catehizarea sau instruirea celor simpli era o datorie de suflet. Ca să poți trăi mesajul transmis prin cultul divin trebuie să-l înțelegi mai întâi. Deci, prin actul de credință devenit logic, rațional adică accesibil chiar și celui simplu, omul devine liturgic și doxologic, adică *prieten* (Ioan 15, 14) al lui Dumnezeu. De acest fapt ne înștiințează Însuși Mântuitorul Iisus Hristos în Evanghelia Sfântului Ioan: „*Ca toți să fie una, după cum Tu Părinte, întru Mine și eu întru Tine, ca și aceștia în Noi să fie una, ca lumea să creadă că tu M-ai trimis*” (Ioan 17, 21). Prin împărțășire, creștinul se umple de Duhul Sfânt, realizându-se o nouă unitate între oameni. Acest lucru reiese din întreaga Sf. Liturghie în care se săvârșește o rugăciune comună în care se îndeplinește funcția latreutică, dar și harismatică. Toate culminează cu alcătuirea sau prefacerea elementelor euharistice în Trupul și Sângele domnului și primirea și oferirea Acestora celor credincioși. Termenul și realitatea Euharistiei înseamnă *comuniunea în comuniune*, care nu este niciodată detașată de Liturghie, ci este cuprinsă în aceasta, după cum cerul se întrepătrunde cu pământul. Trebuie reținut că cei prin care se realizează această întrepătrundere sunt îngerii trimiși de către Dumnezeu pe pământ, care aduc laudă împreună cu săvârșitorii liturgici și cu toți oamenii. Afirmam că la toate dumnezeieștile sale slujbe se dorește ca noi să creștem, să avem realismul vieții și sentimentul și convingerea neputințelor sufletești și trupești dar, în același timp, să trezească în noi nevoia unui Mântuitor. Dumnezeu îl iubește și pe cel

³⁶ Alexander Schmemmann, *Liturghie și viață*, traducere de Pr. Dr. Viorel Sava, Editura Erola, Iași, 2001, p. 38-39.

drept și pe cel păcătos aidoma, le dă posibilitatea de a intra în legătură directă cu El și prin slujbe, deoarece: „*Unde sunt doi sau trei, adunați în numele Meu, acolo sunt și Eu în mijlocul lor*” (Matei 18, 20).

În cultul Bisericii Ortodoxe există o componentă ontologică, o legătură tainică între Dumnezeu și om, deci transmiterea învățaturii se face direct, prin Harul lui Dumnezeu, dar și prin comportamentul personal al fiecăruia din noi, prin predici și cateheze, prin convorbiri duhovnicești etc. Rugăciunea se transformă în cuvânt rostit și rostuit pentru fiecare credincios, cu bucuriile și cu nevoile lui. Predica și cultul nu se pot despărți, deși în fapt se petrece așa de multe ori. Marii duhovnici și teologi ai neamului văd însă predica și rugăciunea ca un tot, cu locul lor bine determinat în viața noastră religioasă³⁷. Propovăduirea nu înlocuiește cultul, nu-l poate anula, și nici cultul nu se rezumă la rostirea de cuvinte, de predici oricât de înălțătoare ar fi acestea. Aș spune că predica și cateheza în general sunt în unitate organică, că au rolul lor distinct dar nu deosebit, deoarece elementele latreutice și harismatice ale cultului se întrepătrund³⁸. Cuvântul viu și lucrător rostit de la amvon este un mijloc educativ propriu Ortodoxiei iar spațiul și timpul liturgic stimulează afectivitatea religioasă, evlavia. Acest ultim cuvânt are în limba greacă conotații nebănuite: trăire realistă, concretă a legăturii cu Dumnezeu. Predica, în general, experimentează și însuflețește dogma. „*Toată rugăciunea este o înălțare a inimii către Dumnezeu*”³⁹, iar Biblia sau Sf. Scriptură este tălmăcită și explicată credincioșilor în cadrul cultului prin intermediul imnurilor și a textelor liturgice care o fac cât mai înțeleasă și accesibilă.

Chemarea la credință constituie un aspect fundamental al creștinismului, iar predica este o chemare cu vocație, deoarece se vede clar și taina omului, a persoanei. Atât cel care vorbește și cel ce primește cuvântul lui Dumnezeu au parte de o descoperire, ei înșiși se descoperă reciproc, autodăruindu-se.

Sămânța cuvântului lui Dumnezeu rodește prin puterea credinței și a rugăciunii. Rugăciunea exprimă cât se poate de fidel și convingător, adevărul de credință mărturisit și trăit de fiecare credincios în parte, deoarece „condiția esențială a rugăciunii colective (a Bisericii) este aceea de a încorpora pe cât este posibil plenitudinea învățaturii dumnezeiești”⁴⁰. Aceste adevăruri se confirmă prin textul de la Romani 10, 14 unde se spune: „*Dar cum vor chema numele Aceluia în Care încă n-au crezut? Și cum vor crede în Acela de Care n-au auzit? Și cum vor auzi, fără propovăduitor?*”. Se observă că omul, chiar dacă are credință are nevoie și de actul propovăduirii. Nu este ușor să ascuți, precum nu este ușor

³⁷ Pr. Asist. Nicolae Dura, *Cultul Bisericii Ortodoxe și propovăduirea învățăturilor creștine*, în „Mitropolia Ardealului”, anul 1985 (XXX), nr. 9-10, p. 593.

³⁸ Pr. Mihail Bulacu, *Studiu introductiv în catehetica ortodoxă*, Tipografia Diacezana, Oradea, 1928, p. 158.

³⁹ Romano Guardini, *L'Ésprit de la Liturgie*, Paris, 1930, p. 115.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 113.

să vorbești altora. Mai ales în cele ale credinței. Creștinul ortodox nu izolează predica de rugăciune, ba chiar o amplifică, comentând-o și analizând diferite aspecte. De obicei, atunci când toți cei adunați s-au împărțășit deja de Cuvântul Hristos, primesc Același cuvânt din învățătura Lui. Liturghia integrează rugăciunea în întreaga amplasare a dogmei. Ea nu este altceva decât adevăr îmbrăcat în haina rugăciunii⁴¹. Pentru creștinul ortodox, Sf. Liturghie nu este o slujbă ca oricare alta, de aceea veșnica prezență a lui Hristos cel Răstignit și preamărit prin Înviere se perpetuează în timp și spațiu, odată cu alte evenimente și episoade din istoria mântuirii, încât întreaga slujbă se constituie ca o adevărată școală și izvor a vieții religios-morale prin sugestiile și prin inspirațiile ce le proiectează în viața credincioșilor⁴².

Așadar, am putea afirma că Liturghia și întreg cultul ortodox ni se prezintă ca istorie a mântuirii (prin actele, simbolurile și formele sale externe) dar și ca ceva sau Cineva Viu care ne cuprinde și ne îmbracă în lumină. Nimic abstract, nimic confuz, nimic personal ci totul spre Hristos și împreună cu El. Ideile, predicile, catehezele totul rămân și la slujitor și la credincios. Omul nu-și anulează ființa prin participare la Liturghie, ci și-o desăvârșește. Chestiunile religioase abstracte (cât este de greu de rostit un cuvânt la sărbătoarea Sfintei Treimi sau la Rusalii, de exemplu) devin ușor accesibile până și celor mai simpli credincioși prin faptul că aceștia se roagă. Pentru unii dintre noi chiar și predica cea mai erudită se transformă în chip sau icoană a rugăciunii. Toate cuvintele preotului sau ale celui ce cuvântă devin elemente de cult, cu un pronunțat caracter instructiv-pedagogic și educativ-religios. „*Sfânta Liturghie este cel mai desăvârșit compendiu al tuturor adevărilor religioase, al Sfintei Scripturi, al scrierilor Sfinților Părinți, al dogmelor, al moralei, al ascezei, al religiei în trup și sânge, în spirit și în viață*”⁴³, iar cele 60 de canoane de la Utreniile praznicelor împărătești compuse de Sf. Ioan Damaschin (+749) constituie după afirmația unui teolog grec: „*o antologie ritmată a cuvântărilor panegirice ale Sf. Grigorie Teologul și ale altora*”⁴⁴.

În încheierea acestui subcapitol aș vrea să amintesc faptul că Dumnezeu-Omul este centrul cultului creștin, Iisus Hristos, Fiul Fecioarei, iar cultul îl formează pe omul obișnuit atât pe plan spiritual cât și fizic, cotidian. Formele, scopul și finalitatea cultului divin public ortodox se regăsesc în tot ceea ce face și eliberează omul. De exemplu, prin Sf. Liturghie care conține Evanghelia sau cuvântul lui Dumnezeu rostit, prin predica aferentă, prin actele și gesturile din cadrul acesteia omul se alcătuește, el devine un tot conform

⁴¹ *Ibidem*, p. 112.

⁴² Pr. Prof. Dr. Petre Vintilescu, *Curs de Liturgică generală*, Tipografia Națională, București, 1929-1930, p. 216.

⁴³ Pr. Dr. Marin C. Ionescu, *Inima e cârmaciul minții. Catehetica zilelor noastre*, Tipografia Națională, București, 1927, p. 167.

⁴⁴ Pr. Gheorghe Drăgulin, *Propovăduirea cuvântului și cultul în Biserica Ortodoxă*, în „Studii Teologice”, anul 1975 (XXVII), nr. 3-4, p. 248.

Tradiției Ortodoxe. De aceea, se spune că omul este conform locului în care se naște, crește și se maturizează. Elementul religios este esențial. Creștinul știe că Liturghia este o trecere, o treaptă de la fizic la spiritual, de la profan la sacru, de la un plan inferior la un plan superior. Tot ceea ce făcea odinioară românul creștin, dar nici azi nu s-a estompat această amprentă, de la Liturghie omul se împlinește material, ele se întocmește armonios cu natura, cu semenii și se actualizează mereu, an după an. În aceste aspecte rezidă măreția cultului ortodox, din edificarea lui divino-umană, din trăsmiterea prin Hristos Cel veșnic și mereu actualizat, făcut contemporan cu fiecare generație și cu fiecare om.

Putem afirma fără să greșim că în Ortodoxie, întreg cultul reprezintă o epicleză, o invocare a Sf. Duh, cu atât mai mult accentuând faptul că el nu reprezintă o repetiție greoaie și antică a unor formule sau rânduiești liturgice, ci momente de viață care-l înnoiesc pe om. De aceea, cultul și liturghia nu se perimează de mii de ani încoace. Cultul ortodox este pedagogie sfântă și sfințitoare, comunicare de viață duhovnicească, fundament în arta slujirii semenilor noștri ș.a.m.d. „În vechime, baia de sâmbătă seara era ca un fel de baie rituală”, ne spune mitropolitul Antonie Plămădeală⁴⁵. Valoare educativă a cultului rezidă odată cu înțelegerea, cu simțirea și cu acceptarea prezenței Mântuitorului Hristos în viața noastră. „Liturghia este «momentul» în care tu nu mai ești un simplu om, ci un om în fața lui Dumnezeu. Acceptă că acolo, în biserică este Hristos; că El, duminică de duminică, Liturghie după Liturghie, vine nevăzut în biserică”⁴⁶.

Concluzii

Cult și cultură în epoca postmodernă înseamnă în primul rând fond și forme, cuprins și scop, început și finalitate a tot ceea ce încercăm să trăim prin Hristos. Cultul personal și cel public, cel temporal limitat și cel înveșnicit (Liturghia), adică tot ceea ce ținem noi ca substanță și element ce curge prin noi ne oferă posibilitatea întâlnirii cu El, cu Hristos. Noi venim în biserici pentru a sluji lui Hristos, chiar dacă unii o facem și la modul concret, de la Altar, iar alții din naos și pronaos. Liturghia, Tainele, ierurgiile alcătuiesc slujirea liturgică ca o activitate pastoral-misionară de excepție. Desigur nu uităm nici aspectul didactico-predicatorial, încât rugăciunea și cuvântul învățaturii ce ies din gura preotului stau în permanență la dispoziția credincioșilor, fiind accesibilă tuturor membrilor parohiei, dacă bineînțeles sunt împlinite cu spiritul de dăruire și de jertfă a Mântuitorului.

În Ortodoxie, credința este mărturisită și simțită (*cultul*) și se transformă în rugăciune și predică prin legătura cu semenii. Mai simplu spus, există o trăire

⁴⁵ Plămădeală, Mitropolit Antonie, *Tradiție și libertate în spiritualitatea ortodoxă*, Editura Sophia, București, 2010, p. 98.

⁴⁶ Neofit Monahul, *Rugăciune către tineri*, Editura Credința Strămoșească, Iași, 2005, p. 56.

ce se realizează mai ales în Sfânta Liturghie ca act re-constitutiv al vieții Bisericii și o școală a rugăciunii (Antoine Bloom) care actualizează istoria mântuirii.

În contextul secularizării actuale din ce în ce mai stridente, când valorile tradiționale sunt depreciate, iar educația este supusă unor schimbări de paradigmă, tinerii au nevoie de sprijinul milenar al Bisericii arătat mai ales prin elementele cultice. Acestea reprezintă un factor esențial al orientării în viață, de adecvare și promovare a adevăratelor modele în viață. Se poate observa ușor ce înseamnă atunci când se eludează sau se diluează cultul și relația omului cu Dumnezeu. Trebuie să vedem valoarea educativă a cultului și prin arătarea aspectelor negative ce se pot ivi atunci când totul se vrea corect politic, globalist și reducăționist. Desigur provocări trecute și actuale sunt și vor rămânea, dar nu putem eluda sau restrânge cultul, imensitatea și stringența lui educativă.

Instrucția și formarea noastră umană și religioasă prin cultul ortodox este o realitate. Acesta ne dispune și ne pregătește într-o măsură mai mare pentru acceptarea și înțelegerea aproapelui, a relităților vieții. Numai în măsura în care suntem instruiți și religios devenim mai generoși cu alții, mai puțin suspicioși și cu mai multă dorință de acceptare a celui diferit de lângă noi. Numai cel ce se îndoiește de credința lui în Hristos fuge de celălalt, se închide în sine, se izolează. Chiar dacă celălalt este cu totul diferit ca om, convingeri, practici. „Pericolele” nu vin de la semenul nostru diferit, ci de la noi înșine, de la înțelegerea greșită a învățăturii și a stării de comuniune cu Hristos, cultul în sine.

Într-o epocă postmodernă, așa cum trăim noi acum, cultul ortodox împlinește o coordonată de maximă importanță, precum cea din epoca iconoclastă, de exemplu, când educația religios-morală realizată în familiile cu adevărat credincioase și prin puținii monahi trăitori din cele câteva mănăstiri ce nu au urmat cursul oficial al imperiului; prin aceștia, familia cea mică din mănăstiri și căsniciile binecuvântate de Dumnezeu s-a asigurat un viitor bun, ortodox, conform Adevărului și celor ce l-au urmat de-a lungul timpului. De fapt, s-a realizat ceea ce ne îndemna Sf. Apostol Pavel: „Aduceți-vă aminte de mai-marii voștri, care v-au grăit vouă cuvântul lui Dumnezeu; priviți cu luare aminte cum și-au încheiat viața și urmați-le credința” (Evrei 13, 7).

Bibliografie

**, 2012. *Liturghier*, EIBMBOR, București.

**, 1992. *Molitfelnic*”, EIBMBOR, București.

**, 2000. *Tipic bisericesc*, Ediția a treia, EIBMBOR, București.

Bartholomew, Ecumenic Patriarch of Constantinople I., 1997. *Biserica și problemele lumii de azi. Vocația universală a Ortodoxiei (The Church and the Problems of the World Nowadays)*, Trinitas Publishing House, Iași.

Braniște, Pr. Prof. Dr. Ene, 2003. *Liturgica generală (General liturgy)*, vol. 1, Ediția a treia, Editura Episcopiei Dunării de Jos, Galați.

Briancianinov, Ignatie, 2001. *Aripi duhovnicești pentru cei osteniți și împovărați (Spiritual wings for the weary and burdened)*, vol. 3, traducere de Adrian și Xenia Tănăsescu-Vlas, Editura Sophia, București.

- Bulacu, Pr. Mihail, 1928. *Studiu introductiv în catehetica ortodoxă (Introductory study in Orthodox catechesis)*, Tipografia Diacezana, Oradea.
- Cireșanu, Dr. Badea, 1912. *Tezaurul liturgic al Sfintei Biserici Creștine Ortodoxe de Răsărit (The liturgical treasury of the Holy Eastern Orthodox Christian Church)*, Tipografia Gutenberg, Joseph Göbl, tom III, București.
- Dinu, Pr. Lect. Dr. Adrian, *O analiză istorico-spirituală a relațiilor Stat-Biserică (A theological/spiritual analysis between Church and state)*, în „Teologie și Viață” (*Theology and Life*), anul XVIII (LXXXIV), nr. 1-6, 2008, p. 284-297.
- Drăgulin, Pr., Gheorghe, *Propovăduirea cuvântului și cultul în Biserica Ortodoxă (Preaching the Word and Worship in the Orthodox Church)*, în „Studii Teologice”, anul 1975 (XXVII), nr. 3-4, p. 241-248.
- Dura, Pr. Asist., Nicolae, *Cultul Bisericii Orodoxe și propovăduirea învățăturilor creștine (The worship of the Orthodox Church and the preaching of Christian teachings)*, în „Mitropolia Ardealului”, anul 1985 (XXX), nr. 9-10, p. 570-593.
- Evagrius of Pontus, 1999. *Sensul desăvârșirii în monahism (The Spiritual Life of the Monasticism)*, Editura Anastasia, București.
- Evdokimov, P., 1996. *La vie spirituelle dans la ville (Spiritual Life in the Town)*, Les Editions Idem, *Orthodoxia (Orthodoxy)*, EIBMBOR, București.
- Felmy, K. C., 1999. *Dogmatica experienței ecleziale (The dogmatics of ecclesial experience)*, traducere de Pr. Prof. Dr. Ioan Ică, Editura Deisis, Sibiu.
- Fericitul Augustin, 1985. *Confessiones (Mărturisiri)*, Cartea a X-a, în PSB, vol. 64, EIBMBOR, București.
- Gallatin, M., 1993. *Însetând după Dumnezeu (Thirsty to God)*, Tipografia Galați.
- Guardini, R., 2007. *L'esprit de la liturgie*, translated by, Robert d'Harcourt, Paris, 1930 și Parole et Silence.
- Ionescu, Pr. Dr. Marin C., 1927. *Inima e cârmaciul minții. Catehetica zilelor noastre (The heart is the helm of the mind. Catechesis for our days)*, Tipografia Națională, București.
- Lossky, V., 1990. *Teologia mistică a Bisericii de Răsărit (The mystical theology of the Eastern Church)*, traducere, studiu introductive și note de pr. Vasile Răducă, Editura Anastasia, București.
- Necula, Pr. Prof. Dr. Nicolae D., 2004. *Tradiție și innoire în slujirea liturgică (Tradition and renewal in liturgical service)*, vol. 3, EIBMBOR, București.
- Neofit Monahul, 2005. *Rugăciune către tineri (Prayer to the youth)*, Editura Credința Strămoșească, Iași.
- Papadopoulos, Pr. Stelianos, 2002. *Monahismul – munte greu de urcat (Monasticism – A Mountain Hard to Climb)*, Sofia Publishing House, Bucharest.
- Pop Bistrițeanul, H.E. Dr. Irineu, 1995. *Monahismul - Chivotul neamului românesc (Monasticism - The Shrine of the Romanian People)*, Omniscop Publishing House, Craiova.
- Plămădeală, Mitropolit Antonie, 2010. *Tradiție și libertate în spiritualitatea ortodoxă (Tradition and liberty in the orthodox spirituality)*, Editura Sophia, București.
- Schememann, A., 2001. *Liturghie și viață (Liturgy and life)*, traducere de Pr. Dr. Viorel Sava, Editura Erola, Iași.
- Sfântul Ignatie Briancianinov, 1996. *Fărămiturile Ospățului (The Remnants of the Feast)*, Editura Episcopiei Ortodoxe Române Alba Iulia.
- Sfântul Ioan de Kronstadt, 2002. *Liturghia-cerul pe pământ (Liturgy – Heaven on Earth)*, Deisis Publishing House, Sibiu.

- Sfântul Simeon Arhiepiscopul Tesalonicului, 1865. *Tratat asupra tuturor dogmelor credinței noastre ortodoxe după adevăratele principii puse de Domnul nostru Iisus Hristos (Treatise on all the dogmas of our Orthodox faith according to the true principles set forth by our Lord Jesus Christ)*, traducere Toma Teodorescu, Tipografia Toma Teodorescu, București.
- Sfântul Teofan Zăvorâtul, 1999. *Viața Duhovnicească (Spiritual Life)*, Bunavestire Publishing House, Bacău.
- Idem, 2002. *Rânduielele vieții monahale (Customs of the Monastic Life)*, Sofia Publishing House, Bucharest.
- Soloviov, V., 1994. *Fundamentele spirituale ale vieții (The spiritual foundations of life)*, traducere de Ioan Ică, Editura Deisis, col. „Philosophia Cristiana”, Alba-Iulia.
- Spidlik, Th., 2005. *Spiritualitatea Răsăritului Creștin - Manual sistematic I (The Spirituality of the Christian Orient – Systematic guide)*, Editura Deisis, Sibiu.
- Stăniloae, Pr. Prof. Dr. Dumitru, *Spiritualitate și comuniune în liturghia ortodoxă (Spirituality and Communion in Orthodox Liturgy)*, Publishing House of the Metropolitan Church of Oltenia, Craiova, 1986; ediția a II-a, EIBMBOR, București, 2004.
- Idem, *Cultul Bisericii Ortodoxe, mediu al lucrărilor Sfântului Duh asupra credincioșilor (The divine service of the Orthodox Church, midst of the Holy Spirit work to faithful)*, în „Ortodoxia”, anul XXX (1981), nr. 1, p. 8-23.
- Vintilescu, Pr. Prof. Dr. P., 2002. *Curs de Liturgică generală (General Liturgy Course)*, Tipografia Națională, București.
- Vlachos, Metropolitan Hieroteos of Nafpaktos, 2002. *Persoana în Tradiția Ortodoxă (The Person in the Orthodox Tradition)*, Bunavestire Publishing House, Bacău.

TIME FOR NEW CHOICES, WITH A FOCUS ON HENRIK IBSEN'S *ET DUKKEHJEM* AND HERMANN SUDERMANN'S *HEIMAT*

Crina LEON*

Abstract

Henrik Ibsen's Et dukkehjem and Hermann Sudermann's Heimat are two well-known dramas written towards the end of the 19th century, 1879 and 1893, respectively. The article aims at a close reading of the two plays and an analysis of the main female characters' new choices regarding their conception of life. The female characters in the two plays, Nora Helmer and Magda Schwartze, are determined to break free from conventions and become representatives of the "New Women" in the male-dominated society existing at that time in both Norway and Germany. The struggle of the individual will turn into the struggle of a multitude of women. The Norwegian and German societies at the end of the 19th century were mostly about belonging to the same circles, sharing the same views and saving appearances. Therefore, in a home where one's personality is suppressed or ignored, the only option becomes leaving it.

Keywords: Norwegian theatre, German theatre, 19th century, women's emancipation.

Introduction

Et dukkehjem and *Heimat* are two well-known dramas written by the realist and naturalist writers Henrik Ibsen (1828-1906) and Hermann Sudermann (1857-1928). On the one hand, Ibsen depicts "the struggle between the modern spirit and the spirit of the past", on the other hand, Sudermann renders "the struggle between the modern spirit and the spirit of the future". (Coar 1898: 71) Both dramas approach morality or immorality, which are quite relative towards the end of the 19th century, and both of them deal with the concept of home from the very first title.

In the original, the titles of the two plays are *Et dukkehjem*, where *hjem* means in fact home, and *Heimat*, with the same meaning of home and suggesting a state of belonging. But it seems that this home is closely related to what is moral and inspiring from the characters' perspective. In the English translation the original titles become *A Doll's House*, where 'house' no longer implies belonging, and respectively *Magda*, the name of the main female character. When women no longer have a sense of belonging, they may at any time break free from conventions and find their own way in search of self-respect,

* Lecturer, PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, crina.leon@uaic.ro.

independence and recognition, becoming representatives of the 'New Women' in a male-dominated society. Nora Helmer in the three-act play *Et dukkehjem*, and Magda Schwartze in *Heimat*, a play in four acts, are two such representatives in the Norwegian and Germany literature of the time.

In a home where one's personality is suppressed or ignored, the only option becomes leaving it. Nora, who is a pioneer from this point of view, since *A Doll's House* was written in 1879, leaves only at the end of the play, when it gets clear to her that nothing will change in her marriage with Torvald, a former barrister recently promoted to a bank manager. Nora has been married to him for eight years, but she "oppdager at hun er gift og har fått barn med en 'fremmed' mann, som alltid har behandlet henne som et barn og en eiendel (...) Derfor forlater hun sin tidligere verden og sin uegentlige tilværelse i 'dukkehjemmet'." ["discovers that she is married and has had children with a 'strange' man, who has always treated her like a child and a property (...) Therefore, she leaves her former world and her untrue existence in the 'doll's house'."] (Hemmer 2003: 259, my translation) Magda, in Sudermann's play from 1893, leaves much earlier in the development of the action of the play and comes back to her father's home after twelve years telling him: "Aber ich muß doch das Leben weiterleben, das ich mir geschaffen hab!" ["I must live out my own life. That I owe to myself."]¹

The Men-Women Gap

There is an obvious gap in both plays between the main female characters and Nora's husband and Magda's father, respectively. In the 19th century, women were supposed to be obedient, to spend time at home and not to be financially independent. But unlike other women, Nora Helmer earned money herself so as to pay off her debts to Nils Krogstad, a lawyer who had lent her money when Torvald was ill. "Det var næsten, som om jeg var en mand." ["It was like being a man,"]² confesses Nora. Lawyer Krogstad works in the bank and is afraid to lose his position after having forged someone's name. That is why, he threatens Nora, who has done the same with her father's name just to save

¹ Hermann Sudermann, *Heimat: Schauspiel in vier Akten* (Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1980), 76. Further on cited only with the abbreviation "H" and page numbers. Translated by Charles Edward Amory Winslow. The Project Gutenberg eBook of *Magda: A Play in Four Acts*, by Hermann Sudermann. Accessed April 29, 2024. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/34184/pg34184-images.html>.

² Henrik Ibsen, "Et dukkehjem," in *Henrik Ibsens skrifter, bind 7: Samfundets støtter; Et dukkehjem; Gengangere; En folkefiende. Innledninger og kommentarer*, edited by Vigdis Ystad and Asbjørn Aarseth (Oslo: Universitetet i Oslo, 2008), 242. Further on cited only with the abbreviation "D" and page numbers. Translated by Martin Adamson and David Widger. The Project Gutenberg eBook of *A Doll's House: A Play*, by Henrik Ibsen. Accessed April 27, 2024. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/2542/pg2542-images.html>.

Torvald. But her husband does not know that Nora owes money to Krogstad. However, Nora has done everything for love's sake: "En datter skulde ikke have ret til at skåne sin gamle dødsyge fader for ængstelser og bekymringer? Skulde ikke en hustru have ret til at redde sin mands liv?" ["Is a daughter not to be allowed to spare her dying father anxiety and care? Is a wife not to be allowed to save her husband's life? I don't know much about law; but I am certain that there must be laws permitting such things as that."] (D 267)

Magda Schwartze, on the other hand, has turned from a poor girl who has left her home into a famous singer newspapers write about, getting even invited at the Governor's, where she is accompanied by the nobility and other important people. But her father, Lieutenant-Colonel Leopold Schwartze does not succeed in seeing his daughter as a being whose rights should be respected. On the contrary, he sees her as proud and arrogant. Her starting to sing on the stage has caused the climax of the breach with her father so that her name is not even mentioned in the house. Her father states several times that "Magdalene ist nicht mehr mein Kind." ["Magdalene is no longer my child."] (H 21) and introduces Marie, Magdalene's sister, as "meine Tochter – meine einzige Tochter!" ["my daughter – my only daughter."] (H 14)

The obstacles between wife and husband, and between daughter and father tend to be insuperable, and nevertheless, when Leopold Schwartze discovers that Magda has a child with Councillor von Keller, she is willing to marry him for her father's sake although she despises the councillor. Keller is apparently a respectable man in the society, but in fact, he has proved a coward and a liar while he had been away for studies and had taken advantage of Magda at the time when "Ein dummes, ahnungsloses Ding war ich, das seine Freiheit genoß wie ein losgelassener Affe." [I was a stupid, unsuspecting thing, enjoying freedom like a runaway monkey."] (H 68) When Torvald finds out the truth about Krogstad, he accuses his wife: "Nu har du ødelagt hele min lykke. Hele min fremtid har du forspildt for mig." ["you have destroyed all my happiness. You have ruined all my future."] (D 359)

One thing Magda is not willing to sacrifice, is her mother love: "Ich aber habe mein Kind, (...) meinen Gott, mein alles – für das ich lebte und hungerte und fror und auf der Straße herumirrte, für das ich in Tingeltangeln sang und tanzte – denn mein Kind, das schrie nach Brot!" ["I have a child, (...) my God, my all! For him I lived and starved and froze and walked the streets; for him I sang and danced in concert-halls, – for my child who was crying for his bread!"] (H 68). Magda is not willing to sacrifice her career as a singer either although she lived in a society according to which "die Kunst ist eine Erfindung, die sich die Drückeberger zurechtgemacht haben, um im Staate zu etlicher Bedeutung zu gelangen." ["Art is a mere invention of those who are afraid to be soldiers to gain an important position for themselves."] (H 19) and "Es sind wohl nicht viel Töchter aus guten Familien beim Theater?" ["There are really not many

daughters of good families on the stage, are there?” (H 62) With Nora, compromises have already been made and there is no will to look back: “hvorledes er jeg forberedt til at opdrage børnene? (...) Jeg magter ikke den opgave. Der er en anden opgave, som må løses først. Jeg må se at opdrage mig selv. (...) Jeg må stå ganske alene, hvis jeg skal få rede på mig selv og på alting udenfor.” [“how am I fitted to bring up the children? (...) I am not fit for the task. There is another task I must undertake first. I must try and educate myself (...) I must stand quite alone, if I am to understand myself and everything about me.”] (D 368)

Consequently, both main female characters prove capable of sacrifice, but with Magda we already know that her sacrifice leads to somebody’s death. Her father’s death in the end of the play could also suggest the death of the old system that he embodies. In *A Doll’s House* Torvald Helmer tells his wife that “Du forstår ikke det samfund, du lever i.” [“You don’t understand the conditions of the world in which you live.”] (D 372), but on hearing the sound of a door shutting in the end, Nora finally leaves her husband and children. However, this sacrifice leads to a new life for the main character: “Jeg må se at komme efter, hvem der har ret, samfundet eller jeg. (...) Jeg elsker dig ikke mere. (...) da så jeg, at du ikke var den mand, jeg havde tænkt mig.” [“I am going to see if I can make out who is right, the world or I. (...) I do not love you anymore. (...) I saw you were not the man I had thought you were.”] (D 372-373)

Old Versus New

Both *Et dukkehjem* and *Heimat* take place within a home, either Torvald Helmer’s house, where he lives with Nora and their three young children, or the house of Lieutenant-Colonel Leopold Schwartz, where the latter lives with his daughter Marie and his second wife. In *Et dukkehjem*, the signs of a new era are present from the opening stage directions. The winter season suggests an end and the time for a new beginning, while the music rendered by the tune Nora is humming may be interpreted as an attempt of liberation from a system the female character does not identify herself with. In *Heimat* the readers can feel the sharp contrast between the old and the new mentality from the very beginning, since the living-room of the Schwartz family, where the action takes place, is described as “*Bürgerlich altmodische Ausstattung*” [“furnished in simple and old-fashioned style”], having “*ein altmodisches Zylinderbureau*” [“an old-fashioned desk”] and “*eine altmodische Standuhr*” [“an old-fashioned tall clock”] (H 5). On the other hand, the Helmers’ house is referred to through “*En hyggeligt og smagfuldt men ikke kostbart indrettet stue*” [“a room furnished comfortably and tastefully, but not extravagantly”]. (D 213)

As Marie Schwartz, Magda’s sister, confesses, “Sie wissen ja, in welcher Welt wir leben. Ein jeder hat hier vor dem andern Angst, weil jeder von der guten Meinung des andern abhängt” [“you know what a world we live in. Here,

everyone is afraid of everyone else because each depends upon the good opinion of the other.”] (H 8) When she receives, for instance, some anonymous flowers, her father simply storms although it is later proven that the flowers had been sent by Magda. Moreover, when Magda had a suitor whom her father supported, she could either obey or leave his house.

A similar idea regarding the surrounding society is shared by Torvald Helmer, who wants to save the appearance when his wife decides to leave him and asks her to stay even if he does not consider her suitable to raise their three children. At the beginning of the play, she is called by her husband “lærkefuglen” [“my little lark”], “ekornet” [“my squirrel”], but also “lille spillefuglen” [my little spendthrift] (D 214), while Mrs Linde considers her a child who knows “så lidet til livets byrder og besvær” [“so little of the burdens and troubles of life”] (D 233). Doctor Rank, on the other hand, calls Nora “en gåde” [“a riddle”] (D 306), while Krogstad sees her as “en fin forvænt dame” [“a fine, spoiled lady”] (D 315).

Nora is a woman who likes to surprise her family without wanting anything for herself, who knows how to make ornaments for the Christmas tree or do embroidery, needlework and crochet work. Moreover, she is a woman who considers herself attractive. But she feels that neither her father nor her husband has really understood her. They treated her like a doll, and she had to hide her true thoughts in front of them: “Da jeg var hjemme hos pappa, så fortalte han mig alle sine meninger, og så havde jeg de samme meninger; og hvis jeg havde andre, så skjulte jeg det (...). Han kaldte mig sit dukkebarn, og han legte med mig, som jeg legte med mine dukker.” [“When I was at home with papa, he told me his opinion about everything, and so I had the same opinions; and if I differed from him, I concealed the fact (...). He called me his doll-child, and he played with me just as I used to play with my dolls.”] (D 366) She has never felt true love or appreciation and can no longer live a lie: “I har aldrig elsket mig. I har bare syntes, det var fornøjeligt at være forelsket i mig.” [“You have never loved me. You have only thought it pleasant to be in love with me.”] (D 366)

In *Heimat*, Magda Schwartze is a single mother in her late twenties, who asserts that “Meine Heimat ist, wo mein Kind ist.” [“My home is with my child!”] (H 79). She is a woman who has learned to manage by herself and turn into a ‘brilliantly dressed’ Princess. “Sie ist groß gewesen – mit große, dunkle Augen – und soll sehr was Feines und Fremdländisches an sich gehabt haben.” [“She was tall, with great dark eyes, and there was something very distinguished and foreign about her.”] (H 24) She speaks Italian and German, has properties in Italy, but after only an hour at her father’s house, she feels that “die väterliche Autorität streckt schon wieder ihr Fangnetz nach mir aus – und das Joch steht schon bereit, durch das ich kriechen soll.” [“The paternal authority already stretches its net over me again, and the yoke stands ready beneath which I must bow.”] (H 42)

We also find out that Schwartze's old battalion still trembled upon hearing his name. Moreover, he states that "in diesen Zeiten, in denen alle Bande der Moral und Autorität zu zerreißen drohen, da ist es doppelt geboten, daß die Männer, die für die gute, alte, sozusagen familienhafte Gesittung eintreten wollen, die nötige Fühlung miteinander bekommen" ["in these times, when all the ties of morality and authority seem strained to bursting, it is doubly necessary that those who stand for the good old patriarchal order should hold together"] (H 15) and that "in diesem Hause herrscht ganz altmodisch noch die väterliche Autorität. – Und wird herrschen, solange ich lebe." ["in this house rules old-fashioned paternal authority. And it shall rule as long as I live."] (H 15) Marie is the kind of daughter who kneels before her father and lights his pipe, while even Councillor von Keller considers him "a little severe".

Pastor Heffterdingk, who should have married Magda, but has remained single, is the only one who has the courage to defend her in front of her father: "da möchte ich fast glauben, es paßt Ihnen nicht, daß sie wider Ihren Willen so hoch gestiegen ist. Ihr Stolz möchte was zu verzeihen haben, und es ärgert Sie, daß es hier nichts zu verzeihen gibt." ["I might almost think that it displeased you that she has climbed so high in spite of you. Your pride demands something to forgive, and you are angry because there is nothing to be forgiven."] (H 23) Heffterdingk is also the one who tells Schwartze that he may repent in his death-hour. He offers to be a go-between between Magda and her father, apparently giving up his youth pride and expressing his intention as follows: "da ist eine irrende Seele – na, der bring ich eben die Heimat." ["I am giving back a home to an erring soul."] (H 27)

Magda discovers that after twelve years of absence everything has remained unchanged in her father's house, even if he has grown old, with white hair and a trembling hand, as a consequence of an apoplectic stroke after receiving Magda's farewell letter. But Magda is no longer the same, she is no longer a child, she has passed through a lot all by herself and does not want to be questioned by the others. Now she has 'her own world': "Die Welt, die ich beherrsche, [...]. Was ich tue, schickt sich dort, weil *ich* es tue." ["The world I rule [...] There, whatever I do is right because I do it."] (H 36) The Pastor is the one who tells Magda about the Colonel's mental breakdown and appeals to her heart as far as her family is concerned. Magda finally agrees to remain at her father's house on condition no one asks about her previous life. For her father it is difficult to get accustomed to this independence, where his daughter's orders are also needed for things to be done, where he does not have the right to decide in his daughter's life.

Magda's wish regarding her family was the following: "zeig ihnen, daß man auch abseits von ihrer engen Tugend was Echt's und Recht's werden kann." ["show them that beyond their narrow virtues there may be something true and good."] (H 41) Nevertheless, she feels she does not owe them anything. In

Magda's world, the focus is on her as an individual. Her feelings, her desires are in the center, not the others'. There is, for instance, no problem for her to offend other ladies. When her stepmother is curious to see the other ladies' reaction towards Magda, she replies: "Wie sie *mir* gefallen werden, willst du sagen." ["How I shall like them, you should say."] (H 51) Magda's principle is therefore "ich biege mich nicht. Mach's ebenso!" ["I never bend. It's the only way."] (H 52)

Conclusions

The past reveals itself step by step in both *Et dukkehjem* and *Heimat*, but neither Nora nor Magda feels empathy or understanding from their families. Magda, for instance, admits that "ich bin ich und darf mich nicht verlieren. – Schmerzvoll. Und darum hab ich keine Heimat mehr" ["I am what I am, and I cannot be another. [Sadly.] And therefore, I have no home"] (H 42-43), while upon Helmer's reaction that "der er ingen, som ofrer sin ære for den man elsker." ["no man would sacrifice his honour for the one he loves"] (D 374), Nora replies that "du hverken tænker eller taler som den mand, jeg skal kunne slutte mig til." ["you neither think nor talk like the man I could bind myself to."] (D 375)

In the late 19th century literature "Home expresses a twofold struggle of the individual: one against the accepted rules of conduct, the other between individual self-respect and the conventional ideal of absolute contrition and self-abasement for sins committed." (Coar 1898: 76) The two main female characters' revolt against conventional ideals opens new doors for all women in the Norwegian and German societies, who get inspired by such literary representatives. The struggle of the individual will turn into the struggle of a multitude of women, and now, in the 21st century we can better than ever witness the results of such courageous deeds. However, courage involves sacrifice. Thus, Magda destroys her father's peace by not giving up her principles and her life: "Ich bin ich – und durch mich selbst geworden, was ich bin." ["I am myself, and through myself I have become what I am."] (H 69) and prefers to be an outcast but remain true to herself while her father wants to live "in einer Welt, in welcher Ungeheuerlichkeiten – sich nicht ereignen können" ["in a quiet world, where scandals are unknown."] (H 72) On the other hand, Nora sets her husband free from all marital obligations and leaves her own children: "Jeg vil ikke se de små. Jeg ved, de er i bedre hænder end mine. Således, som jeg nu er, kan jeg ingenting være for dem." ["I won't see the little ones. I know they are in better hands than mine. As I am now, I can be of no use to them."] (D 376)

Nora and Magda prove to be strong women in a world dominated by men. In order to save her husband's life, Nora gets hold of the necessary amount of money, while Magda is finally prepared to meet again Councillor von Keller, the man who had taken advantage of her love and innocence. The Norwegian and German societies at the end of the 19th century were mostly about belonging to the same circles, sharing the same views and saving appearances:

“Herefterdags gælder det ikke længere lykken; det gælder bare at redde resterne, stumperne, skinnet.” [“From this moment happiness is not the question; all that concerns us is to save the remains, the fragments, the appearance.”] (D 360) But now it’s time to leave the house where “die (...) Zuchtrute über dir geschwungen worden ist” [“you lived in bondage”] (Magda, H 41) or the home which “har ikke været andet end en legestue.” [“has been nothing but a playroom”] (Nora, D 367).

References

- Coar, J. F., “Three Contemporary German Dramatists.” *The Atlantic Monthly* 81 (1898): 71-80. Accessed April 15, 2024. https://archive.org/stream/atlantic81bostuoft/atlantic81bostuoft_djvu.txt.
- Hemmer, B., 2003. *Ibsen. Kunstnerens vei*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Ibsen, H., *A Doll’s House: A Play*. Translated by Martin Adamson and David Widger. Accessed April 27, 2024. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/2542/pg2542-images.html>.
- Ibsen, H., 2008. “Et dukkehjem.” In *Henrik Ibsens skrifter, bind 7: Samfundets støtter; Et dukkehjem; Gengangere; En folkefiende. Innledninger og kommentarer*, edited by Vigdis Ystad and Asbjørn Aarseth. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Leon, C., 2011. *Henrik Ibsen și cultura germană a timpului său*. Iași: Tehnopress.
- Mori, M., 1997. “Ibsen’s Family-Drama.” In *Ibsen at the Centre for Advanced Study*, edited by V. Ystad. Oslo: Scandinavian University Press, 155-170.
- Sudermann, H., *Heimat: Schauspiel in vier Akten*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1980.
- Sudermann, H. *Magda: A Play in Four Acts*. Translated by Charles Edward Amory Winslow. Accessed April 29, 2024. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/34184/pg34184-images.html>.

GENEZA DRAMEI ÎN LITERATURA MODERNĂ.
AUTORI, TEORII, CONTEXTE

THE GENESIS OF DRAMA IN MODERN LITERATURE.
AUTHORS, THEORIES AND CONTEXTS

Silvia Cristina UDREA*

Abstract

Drama, as a genre, was born in the modern age, but its source shall be within Antiquity. Through the study we follow the path of the classical tragedy, which are metamorphosing, with each century, in genres that adapts to the new realities. Hence, we will notice how the tragicomedy depicts a first step in the decay of the tragedy, by the interference of elements, to culminate with the melodrama, genre of the folk literature. Finally, concomitantly with emergence of the romanticism, it goes to the cult genre, represented by drama. In the Romanian space, the drama is coming in through translations. About the original drama can be talk, although not completely, only after the revolution of 1848.

Keywords: tragedy, tragicomedy, melodrama, drama, metamorphosis, romanticism.

Nașterea dramei coexistă cu epoca modernă, guvernată de schimbări în toate sferile sociale și culturale. Nevoia de transformare survine în momentul în care realitățile anterioare, fie ele de natură socială, ierarhică, fie de natură literar-artistică, nu se mai află în concordanță cu cele actuale. Pentru a constata când apare schimbarea de paradigmă este necesar să facem o incursiune pornind încă din Antichitate, acolo unde se dă tonul în materie de organizare socială, dar mai cu seamă, în materie de artă și dramaturgie, care fac obiectul studiului nostru.

Conceptul de tragedie, așa cum este el înțeles în majoritatea dicționarelor și studiilor de specialitate, desemnează o operă dramatică ce își plasează personajele cu statut eroic în situații antagonice atipice. Datorită faptului că tragedia se dezvoltă într-o societate monarhică, bine structurată din punct de vedere ierarhic, personajul care va domina operele este eroul, reprezentant al omului generic, deificat, tocmai pentru că se referă la superioritatea sa în raport cu semenii prin asumarea sacrificiului de sine.

În *Estetica tragicului*, Johannes Volkelt făcea o remarcă ce ni se pare a îngloba sensul general al tragediei și al protagonistului acesteia, spunând că: „Tragicul pătrunde în profunzimea cea mai intimă, în luptele cele mai

* PhD candidate, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași.

hotărâtoare ale omenirii, în enigmaticele cele mai grele ale vieții. De aici rezultă că toate concepțiile despre viață, care sunt de felul lor searbede, necoapte, confuze, sucute, trebuie excluse din tragic în modul cel mai hotărât” (Volkelt, 1978, p. 99). La o distanță de câteva pagini completează ideea, notând că tragicul se poate dezvolta doar acolo unde este vorba de „o suferință de mărime neobișnuită.” (Volkelt, 1978, p. 109). Astfel, înțelegem faptul că în tragedie conflictul se bazează pe natura interioară, iar străduințele personajului merg în direcția de sustragere de la propriul *fatum*, reușind să obțină doar o confruntare cu destinul. Este, altfel spus, o confruntare între aceste două forțe care sunt îndreptățite în mod egal. Din acest motiv, la granița dintre bine și rău și din coliziunea acestora rezultă tragedia. În sensul subliniat de Gabriel Liiceanu, nu orice rău este determinant pentru tragic, ci acela care se referă la o rezistență în deplină conștiință față de granița care lasă loc pentru binele ce se ermetizează în tensiunea generată de procedeul creator/ artistic. Liiceanu mărturisește faptul că „tragicul trebuie căutat în întâlnirea unei ființe conștiente finite cu propria sa finitudine percepută ca limită” (Liiceanu, 2019, p. 67), ceea ce înseamnă că granița este tocmai conștiința de sine, depășirea propriilor limite cu scopul ultim de a primi pedeapsa finală, care nu este altceva decât o lecție pentru posteritate.

Putem observa, astfel, cum condiția eroului tragediei depășește sfera normalului, a obișnuitului, pentru a transcende în metafizic și în problematice existențiale. Eforturile sale merg în direcția căutării unei scăpări, a unei ieșiri din *fatum*, însă această sustragere de la propriul destin nu poate admite decât o modalitate, și anume „căderea definitivă și neocolită a eroului, care este poate singurul care se îndoiește de sfârșitul său, ori îl ignoră.” (Moutsopoulos, 1976, p. 66). Această neputință a eroului de a se salva, în sensul propriu al cuvântului, este înfățișată în toate tragediile grecești, care au rămas moștenire posterității și care au oferit, astfel, premisele schimbării. Fie că vorbim despre condiția lui Orfeu, care încearcă să-și reînvie iubita moartă prin cântecele sale către zei, fie că vorbim de supliciile în fața morții ale lui Ahile și Ulise, fie că sunt expuse figuri feminine, precum Electra, Ifigenia, Medeea, constrânse de evenimente să preia frâiele în demersul tragic, miturile Antichității revin în piesele moștenitorilor conștiinței tragice, desigur, metamorfozate.

Fără îndoială, cel mai prolific și distins continuator al gândirii tragice și datorită căruia genul tragediei a devenit cunoscut în spațiul european este Shakespeare. Autorul englez a valorificat în operele sale dramatice miturile antice, făcându-le, astfel, accesibile la o scară mai largă decât fuseseră până atunci. Pentru că ne interesează ca moment cheie în propagarea ideii de teatru și a miturilor eline, vom trece în revistă piesele cele mai recunoscute în această direcție și a căror valoare în continuarea genului este incontestabilă. De pildă, Hamlet, din piesa omonimă, este reprezentantul problematicii metafizice, caracteristică tragediei, care va chestiona existența însăși prin întrebarea care a străbătut epocile până în contemporaneitate, „a fi sau a nu fi?”. Prin Regele Lear,

Shakespeare înfățișează tragicul eroului ce decade în nebunie, puțin câte puțin în concordanță directă cu dezamăgirile ce vin din exterior. De asemenea, Shakespeare înfățișează și personaje feminine în tragediile sale, precum Lady Macbeth, una dintre figurile cele mai reprezentative ale teatrului său, care este mânăta de ambiție și dorință de putere. Desigur, nu pot fi omise piese ca *Romeo și Julieta*, *Othello*, *Iulius Cezar*, iar lista poate continua, însă înșiruirea acestora nu face obiectul cercetării noastre.

În literatura universală se poate vorbi despre geneza dramei din momentul în care intră în discuție dispariția tragediei. În acest sens, în volumul *Moartea tragediei*, George Steiner pune în legătură stingerea teatrului de tip tragic cu năruirea contextului mitic în care a apărut și în care s-a dezvoltat până în secolul al XVII-lea, demonstrând faptul că autorul dramatic nu se mai poate raporta la un sistem de credințe care să fie suport pentru o viziune tragică a vieții, din moment ce își face apariția în epoca modernă raționalismul. Singurele chestiuni pe care autorul dramatic le poate face sunt imitația marilor trageidieni sau inventarea unor mitologii proprii, care nu trec, însă, testul timpului cel mai adesea. Un prim pas ulterior tragediei este, conform lui Steiner, recursul la „cvasitragedie” definită ca fiind „compromisul unei epoci care nu credea în caracterul definitiv al răului. Ea reprezintă dorința romanticilor de a se bucura de privilegiile grandorii și intensității emoționale specifice dramei tragice, fără a plăti prețul lor întreg” (Steiner, 2008, p. 114). Este, dacă putem spune așa, o trecere prin tragicomedie spre melodramă, aceasta din urmă fiind înțeleasă ca un amalgam de situații care par să arunce personajul în suferință extremă, pentru a-l salva în ultima clipă.

Cât privește tragicomedia, Johannes Volkelt, care s-a ocupat de *Estetica tragicului*, o privește ca pe o evoluție a tragediei, care este, la un moment dat, impregnată de elemente sentimentale, emoționante, pentru ca ulterior să fuzioneze cu elemente comice. Volkelt consideră că există o afinitate între umor și tragic deoarece „ambele izvorăsc din limitele, asperitățile, sfâșierile, contradicțiile lumii, dar adoptă față de ele o poziție fundamental diferită. Autorul tragic ia răul, cu care are de-a face, amarnic în serios și este zguduit în el; autorul umorist, în schimb, tratează răul într-un amestec jucăuș de luare și neluare în serios” (Volkelt, 1978, pg. 566-567). Ceea ce face scriitorul tragicomic este să îmbine elementele specifice tragediei cu cele specifice comediei, astfel încât impresia pe care o transmite să fie de îndrăzneală, de surprindere.

În spațiul european, tragicomedia a fost cultivată de nume cu răsunet în epocă și nu numai. De pildă, Lope de Vega, pe lângă piese tragicomice (*El caballero de Olmedo*, *El nuevo mundo descubierto por Cristóbal Colón*), a scris un text cu caracter revoluționar intitulat *El arte nuevo de hacer comedias* (1609), prin care își expune credințele teoretice cu privire la noua înfățișare pe care operele dramatice trebuie să o adopte, astfel încât să corespundă noilor realități. Vede necesară libertatea tematică în piese, prin apropierea acestora de situații din

popor, care să poată fi identificate cu realitatea, autorul să îmbine tragedia și comedia cu scopul de a oferi, pe picior de egalitate, umor și critică socială. Totodată, limbajul personajelor trebuie adaptat la societate, astfel încât să fie inteligibil de o masă mare de oameni, în detrimentul vocabularului elevat, poetic, destinat intelectualilor epocii (Vega, 1971). Altfel spus, prin acest tratat este marcat momentul prin care teatrul devine un gen social, adresat oamenilor din toate categoriile, o anticipare a celebrei prefețe a lui Victor Hugo la drama *Cromwell* (1827). Un alt autor hispanic de notorietate care a cultivat genul tragicomic este Fernando de Rojas cu celebra *La Celestina*, care marchează tranziția între Epoca Medievală și Renaștere. De altfel, în cea de-a doua ediție va fi subintitulată *Tragicomedia de Calisto y Melibea*, dezvăluind, iată, încă de la început caracterul operei.

Contextul socio-politic în care apare și se dezvoltă ca gen atât melo-drama, cât și drama, este cel al Revoluției Franceze, care marchează sfârșitul secolului al XVIII-lea. E o eliberare din ierarhii sociale, o reorganizare, provenită din saturarea societății în fața pierderii „stării de grație originare” și care îl aduceau pe om în fața suferinței, cu un sentiment acut de nedreptate. Acestea „izvorau din absurditățile și din inegalitățile arhaice introduse în structura societății de generații de tirani și de exploatare. Lanțurile omului, proclama Rousseau, erau făcute de mână de om. Ele puteau fi sfărâmate cu ciocane făurite de om. Era o doctrină cu imense implicații, din care rezulta că viitorul omului se află în propriile lui mâini” (Steiner, 2008, p. 107). Iată, deci, cuvintele cheie transpuse în contextul socio-politic în literatura dramatică: eliberare, lupta pentru independența individuală și națională, suferința conjugată cu euforia câștigului final.

Melodrama izbucnește la sfârșitul secolului al XVIII-lea, iar definirea ei ridică oarecare dificultăți, în ideea în care este mai curând un mod de existență, decât un gen literar *per se*, este mai curând un împrumut pe care cotidianul îl oferă artei reprezentării pentru a-l transforma în senzațional. Altfel spus, melo-drama se poate defini prin emoții necontrolate, prin intensitatea cu care este revendicată moralitatea și, mai cu seamă, prin reprezentarea extravagantă a situațiilor.¹ Structura melodramei urmărește personaje care dețin un rol bine stabilit, „eroul, tatăl care a fost nedreptățit, tânăra victimă ce se va căsători în cele din urmă cu adoratorul, nerodul care «vorbește popular»” (Ubersfeld, 1999, p. 50), respectiv evenimentele la care sunt părtașe acestea și care vor cunoaște un deznodământ în cheie optimistă. Desigur, răul va cunoaște pedeapsa finală, iar binele va cunoaște victoria.

Dincolo de oarecare similitudini, există diferențe categorice între melo-dramă și tragedie. De pildă, tragedia aduce în prim-plan personaje cu puternice

¹ „[...] melodrama defines itself primarily in unflaggingly heightened emotions, intensity of moral claim, and extravagance of representation.”, în *Imitations of life. Two centuries of Melodrama in Russia*, Edited by Louise McReynolds and Joan Neuberger, Duke University Press Durham & London, 2002, p. 283.

conflicte interioare, personaje măcinate de gânduri, în timp ce melodrama promovează personaje lipsite de conștiință interioară, conflictul stabilindu-se exclusiv între bine și rău, perceput doar la nivel exterior. Astfel, personajele melodramei sunt dirijate de legea maniei, ceea ce conduce la înțelegerea faptului că eroii se situează la extreme, fără existența căii de mijloc. Acest lucru presupune absența unui conflict interior și primatul celui exterior. Despre aceste diferențe dintre tragedie și melodramă a teoretizat și Robert Heilman, care prezintă faptul că în tragedie un om se situează conflictual împotriva altui om, în vreme ce în melodramă omul se situează împotriva multiplelor posibilități: împotriva altui om, a unui grup social, a unei condiții sau chiar împotriva unor evenimente, ca și cum ar fi într-o stare de conflict continuu.²

Melodrama ilustrează, deci, circuitul „culturii populare”, al literaturii de consum, fiind un gen facil, care atrage publicul numeros, care îi stârnește râsul și interesul. În această direcție se remarcă Guilbert de Pixérécourt, care scria piese de teatru pentru cei care nu știau să citească, destinate, deci, publicului bulevardier, popular, prin care își asigura succesul reprezentărilor. Dincolo de asta, scopul scriitorului francez era de a instrui poporul, prin crearea unui teatru exclusiv pentru el. Cea mai cunoscută operă a sa este *Coelina sau Copilul Misterului* (1800), care înfățișează formula completă a unei melodrame, având „patru personaje principale: tiranul sau trădătorul (vicios și animat de toate pasiunile rele), o femeie dotată, din nefericire, cu toate virtuțile, un om onest, protector al inocenței, comical sau nerodul, cel care va face să răzbată râsul în mijlocul plâsetelor” (Dumitrache, 2008, p. 35). Genul se extinde rapid, din dorința de a avea succes, de a atrage publicul la teatru, vor recurge la genul facil un Voltaire, un Hugo, un Dumas-fils, cu scopul de a modela publicul în direcție modernistă. Doar scriitorii diletanți au înțeles că teatrul funcționează doar prin genul bulevardier, vodevilesc și nu au cunoscut decât temporar succesul.

Dacă melodrama este o metamorfozare a tragediei în literatura de consum, drama este tot o metamorfozare a acesteia, însă în circuitul literaturii culte. Ca și în cazul melodramei, drama apare și se dezvoltă concomitent cu apariția și afirmarea romantismului. Virgil Nemoianu identifica două romantisme, unul incipient, romantismul înalt, desfășurat între 1790 și 1815, care a determinat schimbări importante atât în mediul social și politic, dar și în cel literar. Cel de-al doilea romantism este corespondent perioadei dintre 1815 și 1848, responsabil cu promovarea și propagarea schimbărilor petrecute în primă fază, prin revoluție, văzută „ca o boală, pentru că ea înseamnă maturizare prin

² „In tragedy, one potentiality in man is pitted against another, in melodrama, man is pitted against another man, or against certain other man, or a social group, or order, or a condition, or even against events and phenomena. In melodrama, one attacks or is attacked; it is always a kind of war.”, Robert B. Heilman, *The Iceman, the Arsonist, and the Troubled Agent. Tragedy and Melodrama on the Modern Stage*, United States of America, University of Washington Press, 1973, p. 46.

pierdere; în același timp, restaurarea este doar o maturizare printr-un schimb echitabil de elemente” (Nemoianu, 2013, p. 503). Iată esența romantismului: echilibrul care se stabilește la finalul haosului. Meritul romantismului, așa cum îl înțelegem din Nemoianu, rezidă mai ales în faptul de a aduce trecutul în prezent, prin imaginație, dar și prin apelul la diferite tehnici retorice, la tehnici ce țin de psihologie, astfel încât o anumită operă să fie caracterizată veridic.

Vorbim astfel, despre schimbare, despre metamorfozare, despre revoluție nu doar socială, ci și artistică. În acest sens, prefața la *Cromwell*, de Victor Hugo este manifestul literar al romantismului francez, care s-a propagat în întreg continentul și pe care se bazează drama ca gen descătușat din ghearele clasicului, din rigorile acestuia și care percepe istoria ca evoluție, cu atât mai mult dacă observăm că eroii aparțin tuturor mediilor sociale. Dincolo de chestiunile teoretice privind romantismul și prevalența libertății formale, Victor Hugo face referire la drama romantică, cea care are menirea de a jongla cu emoțiile publicului. Aceasta are capacitatea de a-l purta, în decurs de câteva momente, de la agonie la extaz, de la seriozitate la râs, de la plăcere la severitate. Asta pentru că drama este un cumul de contrarii, un amestec al grotescului cu sublimul, al tragicului cu comicul.³

Dacă tragedia avea în vedere *eroul* ca protagonist, drama promovează *individul*, tocmai prin aceea că lucrurile și situațiile exterioare sunt cele prin care omul își poate exprima specificitatea. Iar acest lucru se produce în manieră conștientă (drama metamorfozează inteligența în mecanism de exprimare a sentimentelor), sub atenta îndrumare a omului trecut prin diferite experiențe. Modernitatea a produs o treptată egalizare a claselor sociale, motiv pentru care omul modern, în cadrul ierarhiei sociale, este prezent în clasele de mijloc. Individualitatea acestuia se află într-o legătură strânsă cu politicul, cu schimbările care survin și cu care îi este contemporan.

Drama pune accentul pe acțiune, bazată, într-o oarecare măsură, pe situații care fie sunt extrase din realitate (precum este drama istorică) – desigur, cu doza de ficțiune necesară conceperii unei opere literare –, fie care se pot răsfrânge în realitate. Acțiunile din care ia naștere drama se petrec la confluența dintre tragic și comic, dintre sublim și grotesc. Este, dacă putem spune așa, definitivarea tragicomediei într-un gen bine încheiat, a cărui circulație va depăși sfera maselor.

În ceea ce privește apariția dramei în literatura română modernă, la fel ca în contextul european, aceasta coincide cu romantismul românesc. Dacă

³ „Que ferait le drame romantique? Il broierait et mêlerait artistement ensemble ces deux espèces de plaisir. Il ferait passer à chaque instant l’auditoire du sérieux au rire, des excitations bouffonnes aux émotions déchirantes, du grave au doux, du plaisant au sévère. Car, ainsi que nous l’avons déjà établi, le drame, c’est le grotesque avec le sublime, l’âme sous le corps, c’est une tragédie sous une comédie”, Victor Hugo, *Cromwell*, Charpentier, Libraire – Éditeur, Paris, 1844, p. 53.

într-o primă etapă se mizează pe introducerea traducerilor, a spectacolelor, și mai puțin pe factorul original, într-o etapă ulterioară vorbim despre o atmosferă progresistă. Oamenii își îndreaptă atenția către cultură, către ideea de națiune și independența acesteia, societatea este implicată din punct de vedere politic. Cu bagaj cultural occidental, dobândit în urma studiilor efectuate în Franța, Italia și Germania cu precădere, „în luptele pentru formele noi, revoluționarii sunt siliți să aplice formele vechi, și să nască o nouă mentalitate, o nouă cultură în chinga formulelor orientale de smerire” (Tacciu, 1982, p. 78). Explicația este că fundalul pe care ar trebui să se sedimenteze noutatea era unul care nu corespundea cu aceste valori. Iar teatrul a avut un rol important în această direcție, care, deși nu era constituit, promitea să fie un mijloc prin care ideologiile puteau fi transmise într-un mod variat și prin apropierea oamenilor de centrul cultural în formare, prin spectacole. Provocarea avea să fie, însă, cu atât mai mare cu cât Principatele nu aveau nici cultul teatrului, nici gustul pentru acesta. Demersurile în această privință au aparținut unor nume fără de care astăzi nu am fi putut vorbi de arta spectacolului. Astfel, amintim pe Gh. Asachi, pe C.A. Rosetti, Vasile Alecsandri, Kogălniceanu, Costache și Iorgu Caragiale, iar lista rămâne deschisă.

Traducerile au jucat un rol important la începutul secolului al XIX-lea în ceea ce privește manifestarea genului în spațiul românesc. Momentul de căpătâi al reprezentării scenice va fi în anul 1817, atunci când se joacă *Orest* de Alfieri, *Moartea fiilor lui Brutus* de Voltaire, *Dafnis și Chloe* și *Cinna* de Corneille, prin eforturile Domniței Ralu. În Moldova, vorbim de *Mirtil și Hloe* de Jean Pierre Claris, a cărei reprezentare i-o datorăm lui Asachi. Din acest moment, reprezentările capătă o altă înfățișare, repertoriul cuprinzând titluri importante din literatura universală, de la tragedii, la drame și melodrame. Vom aminti doar câteva dintre ele, pentru a observa climatul epocii: *Saul* de Alfieri, *Vicleniile lui Scarpin și Burghezul gentilom* de Molière, *Alzira* de Voltaire, *Emilia Galotti*, *Nathan înțeleptul* de Lessing, *Bărbierul din Sevilla* de Beaumarchais, *Hoții*, *Don Carlos*, *Intrigă și iubire* de Schiller, *Hamlet*, *Richard al III-lea* de Shakespeare, *Dama cu camelii* de A. Dumas-fiul, *Revizorul* de Gogol, *Lapeirus și Văduva vicleană* de Kotzebue. Toate sunt traduceri realizate cu insuficiența limbii și cu trudă, astfel încât repertoriul să fie unul variat, care să ne ofere exemplul care ne lipsea pentru a debuta cu piese originale.

Originalitatea artistică în general și dramatică în special se va manifesta timid, de la *Giudecata femeilor* de Costache Conachi, *Comodia vremii (Franțuzitele)* de Costache Faca, *Petru Rareș* de Gh. Asachi, *O repetiție moldovenească sau Noi și iar noi* de Costache Caragiale ș.a., se trece la piese cu o arhitectură bine pusă la punct, precum opera lui Bogdan Petriceicu Hasdeu, *Răposatul Postelnic*, *Răzvan și Vidra*, la cea a lui Alecsandri, dintre care amintim *Despot-Vodă*, *Fântâna Blanduziei*, *Ovidiu*, la drama cea mai complexă din punct de vedere psihologic, *Năpasta* lui I.L. Caragiale. Cu aceștia din urmă, dramaturgia românească se înscrie în rândul operelor de anvergură europeană, cu o structură

specifică dramei, cu subiecte fie de natură istorică, fie cu implicații mitologice, fie profund psihologice.

Concluzionăm studiul prin a spune că drama și melodrama sunt metamorfozări ale tragediei clasice, specii dramatice caracteristice societății moderne. Datorită primatului trăirilor interioare ale individului, datorită accentului pus pe triumful emoțiilor, al imaginației și al sensibilității, cele două genuri sunt legate strâns de apariția și afirmarea curentului romantic.

Bibliografie

- *** 2002: *Imitations of life. Two centuries of Melodrama in Russia*, Edited by L. and J. Neuberger, Duke University Press Durham & London.
- Dumitrache, M. M., 2008. *Melodrama. O interpretare socio-culturală*, București, Editura Universitară.
- Heilman, R. B., 1973. *The Iceman, the Arsonist, and the Troubled Agent. Tragedy and Melodrama on the Modern Stage*, United States of America, University of Washington Press.
- Hugo, V., 1844. *Cromwell*, Paris, Libraire – Éditeur.
- Liiceanu, G., 2019. *Tragicul. O fenomenologie a limitei și depășirii*, București, Editura Humanitas.
- McReynolds, M., 1976. *Categoriile estetice. Introducere la o axiologie a obiectului estetic*, introducere de Constantin Noica, București, Editura Univers.
- Nemoianu, V., 2013. *Trilogia romantismului*, București, Editura Spandugino.
- Steiner, G., 2008. *Moartea tragediei*, București, Editura Humanitas.
- Tacciu, E., 1982. *Romantismul românesc. Un studiu al arhetipurilor, Vol I*, București, Editura Minerva.
- Ubersfeld, A., 1999. *Termenii cheie ai analizei teatrului*, Iași, Editura Institutul European.
- Vega, Lope de, 1971. *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, Madrid, Consejo superior de investigaciones científicas.
- Volkelt, J., 1978. *Estetica tragicului*, prefață de Alexandru Boboc, București, Editura Univers.

STUART HALL
AND THE MAKING OF CULTURAL STUDIES:
INTELLECTUAL BIOGRAPHY AND THEORETICAL LEGACY

Razane CHROQUI*

Abstract

Stuart Hall remains one of the most influential figures in the field of Cultural Studies. He played a pivotal role in transforming the study of culture into a politically engaged, interdisciplinary field that interrogates power, identity, ideology, and representation within everyday life. This paper begins with a concise biographical overview, then presents his major theoretical contributions, including his rethinking of Marxism through the lens of Antonio Gramsci, his articulation of the concepts of articulation, encoding/decoding, diaspora, and hybridity, and his foundational work on race, ethnicity, and identity in postcolonial Britain. Hall's work did not merely describe cultural processes; it challenged dominant ideologies and emphasized the role of culture as a site of contestation and transformation. This study underscores how Hall's critical engagement with questions of hegemony, media, and representation remains profoundly relevant in contemporary discussions of multiculturalism, globalization, and identity politics. Through an exploration of his theoretical legacy, this paper aims at reaffirming Hall's centrality to Cultural Studies as both a methodological orientation and a political project.

Keywords: cultural studies, identity, representation, hegemony.

Stuart Hall's theoretical and political legacy has had a huge impact on the emergence and the development of Cultural Studies. He is one of the founding figures of British Cultural Studies. He stands as one of the principal architects of Cultural Studies and a thinker whose influence continues to resonate deeply across the humanities and social sciences. Emerging from the charged political climate of postwar Britain and shaped by his own diasporic experience, Hall developed a mode of analysis that treated culture not as a neutral repository of meanings but as a dynamic terrain where power is produced, negotiated, and resisted.

Hall's contributions remain indispensable for understanding how meaning circulates within contemporary societies and how individuals and communities navigate the pressures of globalization, multiculturalism, and mediated public life. His reinterpretation of Marxism through Gramsci's theory

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

of hegemony, his seminal concepts of articulation and encoding/decoding, and his pioneering work on diaspora and hybridity each offered new ways of thinking how “culture” operates within systems of domination and possibility.

By revisiting Hall’s intellectual trajectory and the critical interventions, this research seeks to reaffirm his centrality to Cultural Studies as both a methodological orientation and a political project.

Stuart Hall’s biography

Stuart Hall is one of the leading cultural theorists. He is also an activist and primarily a sociologist who is widely acknowledged as the godfather of multiculturalism. He was born in Jamaica in 1932. He attended Jamaica College. He found the country’s racial and colonial restrictions intolerable. He had the opportunity to leave the country to study at Oxford University when he won a Rhodes scholarship. He obtained his MA and started his PhD, but he did not complete it. He started his career as a teacher in a London Secondary Modern School and in Adult Education from 1958 to 1960. Hall joined E.P. Thompson, Raymond Williams and others and launched the *New Left Review* in 1960 with Hall as the founding editor. Hoggart invited Hall to join the Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) at Birmingham University. In 1968, Hall became the director of the CCCS until 1979. Then, he joined the Open University in the UK as a professor of sociology for about 18 years and in 1997, he got retired. He died in London on 10th February 2014.

He is one the founding figures of British Cultural Studies. He wrote many influential books and articles. His belonging to a particular culture did leave its impact on his works notably in terms of his intellectual preoccupation with class and race (Procter, 2004).

Hall’s main contributions

Stuart Hall has redefined the concept of “Culture” and deconstructed the concept of the “Popular” in Cultural Studies. He explained the practices of representation and its importance in Cultural Studies. As a media theorist, he is a proponent of the reception theory. He developed the encoding and decoding model of communication based on the role of the audience in the process of communication. He is known for expanding the scope of Cultural Studies and he centralized debates round the axis of gender, identity and race within Cultural Studies.

1. Definition of culture and popular culture

Hall has given a historical account of the development of the British popular culture with reference to the social tensions in the late 19th and the early 20th centuries in order to show how these tensions shaped the popular culture. According to Procter (2004:11): « Stuart Hall and the project of cultural studies

have worked to disrupt traditional definitions of what constitutes culture, helping to transform popular culture into an area of serious, even 'popular' academic enquiry. Where the study of culture within universities was once notable for the extent to which it excluded the popular, the culture of cultural studies is almost entirely dedicated to the study of popular culture. »

Hall deconstructed the concept of "popular" and redefined "culture". For Hall, culture is not conceived as separate ways of life but as ways of struggle. It is a critical site of social action and intervention, where power relations are both established and potentially unsettled. Culture is a battlefield, a way of struggle between the dominant and the subordinate. Popular culture is an ongoing process and a continuing conflict with the dominant culture.

Hall (1981) challenged the idea according to which the popular is an authentic, pure expression of the working class. Hall (1981) deconstructed stereotypical connections: popular culture - working class. Popular does not refer to "low culture". It is the point at which power relations are negotiated and contested rather than predetermined in advance. Thus, high culture is not intrinsically "good" and popular culture not intrinsically "bad". Popular culture does not have content inscribed into it.

Popular culture has been viewed in a continuing conflict with dominant culture. Cultural forms, signs and practices may change in time as a result of the new meanings inscribed on them. They are intrinsically related to their representation (Hall, 1986).

2. Representation

According to Hall (1986), culture is the actual grounded terrain of practices, representations, languages and customs of any specific society. Culture is concerned with questions of shared social meanings, that is, the various ways people make sense of the world. Meaning is the product of signs and social practices. Representation is a crucial component of the process by which meaning is produced and exchanged between members having the same culture. It does involve the use of language, signs and images which stand for or represent things, objects and events. An object does not have a conceptual meaning in the real world until it has been represented.

Meaning is the result of the process of "coding" the conceptual map in the brain through a system called "signs". Yet, it is difficult to decode one concept in another's brain without getting the "linguistic codes" that will help one to translate the signs into related concepts. Referring to the constructivist approach, Hall (1997) states that what conveys meaning is the language system or any other system used to represent concepts: "It is social actors who use the conceptual systems of their culture and the linguistic and other representational systems to construct meaning, to make the world meaningful and to communicate about that world meaningfully to others" (Hall, 1997: 25).

Representation through language is therefore central to the processes by which meaning is produced and transmitted. Language, through signs and symbols, constructs meaning and transmits it. It represents our concepts, ideas and feelings in order to enable others to read, decode or interpret their meaning in roughly the same way as we do (Hall, 1997). It is worth noticing that the use of symbols, words for instance, does not derive meaning by reference to items in an independent object world. It is a formulation of “ideas, images, and feelings” in a particular way in order to communicate meanings to other people. Symbols do not have meaning themselves. They just carry meanings that people want to communicate.

Hall (1997) states that there are two systems involved in representation. The first one is the system that correlates all objects, people and events with a set of concepts or mental representations which we carry around in our heads. Language is therefore the second system by which things are named. Language can include written or spoken words, visual images, gestures, body language or music. People may have the same culture as long as they can interpret the world in “similar ways”; they share meaning.

3. Reception Theory and the encoding/decoding model of communication

Reception Theory is generally referred to as audience reception in the analysis of communication models. Hall is one of the main proponents of Reception Theory, first developed in his 1973 essay “Encoding and Decoding in the Television Discourse”. His approach is called the “encoding/decoding model of communication”.

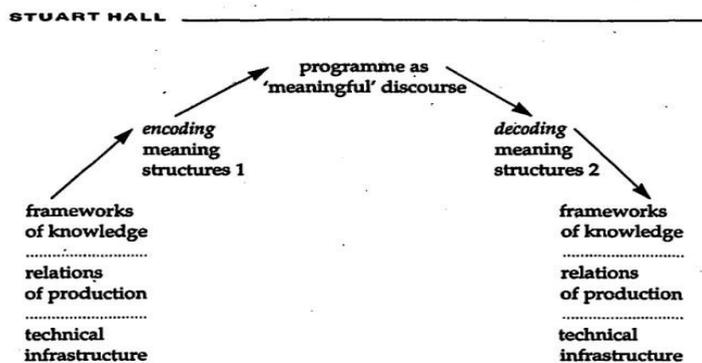


Figure 1: Encoding /decoding model of communication

Source: S. Hall (1973)

Hall (1973) brings attention to the active role that the audience plays. The traditional view (linear) of the process of communication and the process of receiving a particular message functions is static, transparent and unchanging throughout the communication process (sender-message-receiver). Hall argues that the message sent is hardly ever the one received and that communication is systematically distorted. Hall is interested in the way different audiences generate meaning rather than discovering it. Hall challenges three components of the traditional model of communication:

- a. the meaning is not simply fixed or determined by the sender;
- b. the message is never transparent; and
- c. the audience is not a passive recipient of meaning.

He reformulated the linear model of communication and became interested in the ways in which audience generate meaning rather than simply discovering it as it was intended by the sender of the message. The process of communication is an articulation of distinctive moments (stages): production, circulation, distribution/consumption, reproduction (Hall, 1980). There is a mismatch between the moment of the production of the message (encoding) and the moment of its reception (decoding). The frameworks of knowledge, relations of production and technical infrastructure provide a particular meaning which is encoded and programmed as a meaningful discourse (production). Once transmitted (circulation), this meaning might be received (consumption) differently when decoded by the receiver regarding his/her frameworks of knowledge, relations of production and technical infrastructure which is available and with which the receiver is comfortable (reproduction). The meaning of the message is located between its sender and the receiver. The sender encodes meaning in a certain way while the receiver decodes it differently according to his/her personal background as well as the various different social situations and frames of interpretation.

He applies this model to media communication. The institutional structures of broadcasting, with their practices and networks of production, their organized relations and technical infrastructures are required to produce a program. The production constructs the message. The codes of encoding and decoding may not be perfectly symmetrical. Thus, there will be very few instances in which signs organized in a discourse signify only their "literal" meaning.

He states that messages in the media are methodically distorted by the signifying structures (connotations for example). The media overlap ideas about race and class. Western cultures are responsible for misinterpreting representations of ethnic minorities in the media. Analyzing the audience reception of messages, Hall (1980) outlines the multi-accentuality of media messages through three hypothetical reading positions which the decoders/receivers can adopt:

- a. the dominant or hegemonic position: the receiver or the audience accepts the viewpoint which has been presented and also empathizes it. The receiver conforms to a dominant standard.
- b. the negotiated position: the audience, to a certain extent, accepts the dominant codes but don't completely accept them. The audience modifies the message reflecting their own beliefs and interests. It is a mixture of the dominant and oppositional position.
- c. the oppositional position: the audience recognizes and understands the dominant codes used by media messages but actively resists them.

The Reception theory explains how audiences interpret texts differently based on their cultural up-bringing. The mass media create and define issues of social concern through audience reception.

4. Cultural Studies, race and identity, and feminism

In addition to these contributions, Hall is also known for his work on identity, race and feminism. He has been a black diasporic figure himself in his life and a race theorist. Hall's origin forms his intellectual preoccupation with class, race and identity politics. Hall himself has commented that his childhood did impact his thought patterns.

A significant contribution of Hall towards the understanding of race is the idea that there is a certain internality of race in all social processes. He does not work on race as a subcategory, but he rather looks at how the whole social formation has been racialized. The meaning of race is always a relational and a continuous subject to redefinitions in different cultures and at different moments. He does not associate race with any monolithic experiences. According to him, a race is an unstable identity. It is not independent of other facts of history, culture and social forces. Along with class and gender, we find that to Hall, race is a major concept of classification. He calls race a discursive practice, a floating signifier. While directing the CCCS during 1970s, he played an important role in broadening the topics covered in Cultural Studies to include race and gender.

Concerning his definitions of cultural identities, they “undergo constant transformation” throughout history as they are “subject to the continuous ‘play’ of history, culture, and power” (Hall, 1996). Thus, cultural identity is not an essence rooted in the past; it is a matter of positioning. According to him, diasporic cultural identity is a mixture of all these different presences. Therefore, there is no one cultural identity for diasporic people; there is a multiplicity of different cultural identities that share similarities and differences.

Stuart Hall's contributions have influenced the development of cultural studies. He developed the concept of representation in relation to meaning and culture. Influenced by the Reception Theory, he developed the encoding/decoding model of communication. This model describes the

communication process, including production, circulation, consumption and reproduction. He was also interested in the role of mass media in impacting the audience. His childhood impacted his writing. Moreover, the fact of belonging to a specific culture influenced his writing and the issues that he addressed, like race and identity.

References

- Barker, C., 2002. *Making sense of cultural studies: Central problems and critical debates*. SAGE.
- Barker, C., 2004. *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221280>
- Bennett, T., & Frow, J., 2008. *The SAGE Handbook of Cultural Analysis*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608443>
- Hall, S., 1973. *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Hall, S., 1980. „Encoding / Decoding.” In: Hall, D. Hobson, A. Lowe, and P. Willis (eds). *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–79*.
- Hall, S., 1981. „Notes on Deconstructing the Popular”. In: *People's History and Socialist Theory*. London: Routledge.
- Hall, S., 1986. Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity. *Journal of Communication Inquiry*, 10(2), 5–27. doi:10.1177/019685998601000202
- Hall, S., 1996. Cultural identity and diaspora. In: Mongia, P (ed.) *Contemporary Postcolonial Theory: A Reader*. London: Bloomsbury Academic, pp. 110–121.
- Hall, S., 1997. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London Thousand Oaks, California: Sage in association with the Open University. ISBN 9780761954323.
- Hall, S., 2020. The work of representation. In T. Prentki & N. Abraham (Eds.), *The Applied Theatre Reader* (2nd ed., pp. 74–76). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429355363-15>
- Hutasuhut, M. L., 2009. *Language, Culture And Society: A Theoretical Analysis Of Stuart Hall's Representation And Signifying Practices*. 6.
- Kovala, U., 2002. Cultural Studies and Cultural Text Analysis. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 4(4). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1169>
- Peck, J., 2001. Itinerary of a Thought: Stuart Hall, Cultural Studies, and the Unresolved Problem of the Relation of Culture to Culture” *Cultural Critique*, 48(1), 200–249. <https://doi.org/10.1353/cul.2001.0038>
- Procter, J., 2004. *Stuart Hall*. London: Routledge.
- Solomos, J., 2014. Stuart Hall: articulations of race, class and identity, *Ethnic and Racial Studies*. 37:10, 1667-1675, DOI: 10.1080/01419870.2014.931997.

SELF-ACTUALIZATION IN AMERICA AND THE FULFILMENT OF EUROPEAN DREAMS IN THE 2023 *ARNOLD* DOCUMENTARY SERIES

Teodora LEON*

Abstract:

America has fed people's imagination since its emergence on the map, proving to have a malleable identity that has been shaped according to how both inhabitants and outsiders have perceived the nation in time. While establishing its essence, the United States has automatically altered the shaping of other countries and continents, unofficially becoming a model for the rest of the world. The most prominent comparison has appeared between America and Europe, and despite the fact that the latter has been portrayed as a sophisticated, civilized space, there are theorists, such as Jean Baudrillard, who have noticed a supposedly more beneficial development in the case of the former country, precisely because of its compact historical timeline and its ability to even transcend history itself, ending up in a domain called "hyperreality" (as presented by Baudrillard). As a result, dreams and ideals formed by people are thought to have a better chance of materializing in the United States, leading to the formation of a "Utopia achieved" – which gives the name to one of Baudrillard's chapters from the study called America. The following paper resorts to some of the main ideas brought forth in the alluded critical text, and traces them in the 2023 documentary series about Arnold Schwarzenegger. By considering the path of an individual that blends Europe with America, I will pinpoint not only the principal differences between two such cultural spaces, but also the way in which they get to influence one another, up until they may visibly converge and generate a new kind of self-reflection at a global level.

Keywords: identity, self-actualization, hyperreality, immigration.

Since the "birth" of the American nation, numerous people across the world have had the opportunity to be "reborn" themselves, by leaving their homes behind and starting anew in a context which seemed to promise more "success" from the very beginning. It can be said that, as a result of influxes of immigrants, the United States has undergone multiple rebirths in time, it being defined by each individual that automatically carries with them a smaller or more significant portion of cultural baggage. There is an ensuing influence between America and the rest of the world, the former being a prime example of active perpetual change, due to the diverse backgrounds of its inhabitants.

* PhD candidate, University of Bucharest, teodora_leon@yahoo.com

Consequently, there may be a risk of other cultural spaces receiving an “unfavorable” reputation, when placed in contrast with a seemingly ostentatious representation of the United States. Such impressions have emerged even within comparisons between Europe and America, a conglomerate of nations apparently not being able to keep up with the standards of a singular country. There have been various perspectives on the image of America, a lot of them alluding, sooner or later, to the unique conditions in which the nation has developed, pushing other corners of the globe towards self-reflection. In the following paper, I will consider the 2023 documentary series about Arnold Schwarzenegger (dir. Lesley Chilcott), as a concise case study of the European individual building their way up in the American environment. The main aspects to be addressed will be presented with the help of ideas brought forth in Jean Baudrillard’s chapter called “Utopia achieved” (from the study *America*).

The indicated chapter bears an intriguing name, hinting towards a contradictory situation, since a utopia typically stays in an imaginary realm. Baudrillard himself does point out that Americans “live in paradox (for a realized utopia is a paradoxical idea)” (Baudrillard 79) – and yet, they happen to prevail in it, as well. Paradisiacal portrayals of America have surged from its early days, as it is frequently considered to be the Garden of Eden, the new Canaan or the Promised Land. In Baudrillard’s text, Europeans are depicted as “nostalgic utopians” (78), which may be another clashing choice of terms, but the author explains that “[Europeans’] problem is that [their] old goals – revolution, progress, freedom – will have evaporated before they were achieved, before they became reality. Hence [their] melancholy” (78). According to this perspective, Europe goes through a recurrent loss of ideals that never get to be materialized; in this sense, at the opposite end stands America, where dreams happen to become palpable. This is the notion lying at the core of *Arnold*, with its three episodes emphasizing, from the first moments, precisely Schwarzenegger’s ability and drive to make his dreams come true in multiple directions. His career has seen him go from being a professional bodybuilder and an actor to becoming a politician (more specifically, the 38th Governor of California). The very first episode of the documentary accurately sets the tone for the series: “My whole life, I had this unusual talent that I could see things very clearly in front of me. If I can see it, then it must be achievable. The idea was to sculpt the body to your will. But it also can be used to shape your mind, to do the things that everyone calls impossible” (*Part 1: Athlete*, 0:00:27 – 0:01:34). Born and raised in Austria, Schwarzenegger instantly comes forth as the European figure that does not remain stuck in the belief that visions cannot be concretized, regardless of how ambitious they may be. Curiously enough, the star admits to feeling estranged in his own country and environment (the village Thal), back when he was only a child, knowing for certain that he could not settle for leading an “Austrian life,” which implied, for him, the classic milestones throughout someone’s existence

– school graduation, finding work, marriage and establishing a family (0:03:36 – 0:03:57). With focus on Schwarzenegger’s childhood, the first episode of the documentary features the star’s retrospective acknowledgement of the fact that he had grown up in a defeated Austria, in the aftermath of World War II. The collective sense of loss reflected in smaller contexts, as well, having led to young generations suffering the consequences, since they were exposed to the turbulent behaviors of their affected fathers – an aspect also touched upon by Schwarzenegger in his autobiography, *Total Recall*:

We were growing up among men who felt like a bunch of losers. Their generation had started World War II and lost. [...] They were all beaten and also frightened that any day the Russians might come and take them away to rebuild Moscow or Stalingrad. They were angry. They tried to suppress the rage and humiliation, but disappointment was deep in their bones. Think about it: you are promised you will be a citizen of a great new empire. [...] Instead, you come home to a land in ruins, there’s very little money, food is scarce, everything needs to be rebuilt. The occupying forces are there, so you’re not even in charge of your country anymore. Worst of all, you have no way to process what you’ve experienced. (Schwarzenegger 8-9)

In this case, we are offered the picture of a continent that would host countries with jarring models, while trying to recover from past events, including the First World War itself, which undoubtedly accentuated nationalist feelings. In an online article called “The Everyday Psychology of Nationalism,” the author, Monica Kim, takes into account Henri Tajfel’s social identity theory, which reveals that “a person’s identity is based in part on his or her group, so a group’s status and importance affects the individual’s own.” Within a chain of detrimental historical events, with people wishing “to view [their] nation as being superior to others [so as] to increase [their] own self-esteem, creating ‘in-group favoritism’ and ‘out-group devaluation,’ ” Europe is represented with an ever-augmented historical baggage that burdens individuals and has them hostile towards “neighbors” and themselves. From Baudrillard’s lens, these can be pinpointed as “a crisis of historical ideals facing up to the impossibility of their realization” (Baudrillard 77). Regarding young Schwarzenegger and his generation, a subsequent question may be whether prolonged trauma left a mark on them and whether they interiorized what had happened to older peers, irrespective of their positions as the oppressors or the oppressed. This can be reminiscent of Marianne Hirsch’s concept of postmemory, the possibility of “an uneasy confrontation of personal memory with public history” (Hirsch 158). However, with the Cold War establishing the extremes (pro- and anti-communist tensions), the emerging waves of young people were situated

on a new threshold, a symbolic buffer zone where they had the chance to choose their path or “model” for the future.

With Schwarzenegger’s case taken as a reference point, it is significant to underline, once again, his sense of displacement in a context that did not seem to suit his needs. He even confesses his uncertainty about his roots and connection with his father: “As I was getting older and the more I read stuff about the outside world, outside of Austria, the more I started feeling like, ‘I don’t think that I was brought up in the right place.’ [...] for a while, I thought, ‘Maybe my dad isn’t really my dad. Maybe it’s some American soldier.’” (*Part 1: Athlete*, 0:08:32 – 0:08:57). Baudrillard writes about the magnification of American features, including “the reality of everyday life,” which rather comes across as a “hyperreality” that “displays all the characteristics of fiction” (Baudrillard 95). What hyperreality stands for is a simulation of reality, up to the point where one may not be able to differentiate what is real or not. In this situation, Baudrillard draws attention to the fact that fiction here is not to be confused with imagination, since “[the former] anticipates [the latter] by giving it the form of reality” (95). Europe is said to remain in – or be “condemned to” (95) – the sphere of the imaginary (the mental utopia), whereas the United States goes a step further and actualizes that utopia, for the “American way of life is spontaneously fictional, since it is a transcending of the imaginary in reality” (95). In other words, inside a simulation as such, a person not only plays out different scenarios or realities (either simultaneously or one at a time), but can actually get to see them taking shape.

Looking at how Schwarzenegger’s career has unfolded, one might notice that there is an inherently emblematic side to it. His early years as a bodybuilder can be viewed as the starting point for not just an act of sculpting the body, but one of molding the self in the American world – an act which also puts one of the star’s remarks under a new light: “To me, bodybuilding represented a sport that is American” (*Part 1: Athlete*, 0:11:29 – 0:11:33). The hyperreality here allows Schwarzenegger to successfully experience three lifetimes, at an international scale, as well. What helps him advance is also an attitude of taking action and being anchored in the present moment, so as to pave the future; this image can be likened to the one of the modern man, constructed by Jung, in his study called *Modern Man in Search of a Soul*. The Jungian outlook suggests the idea that the modern man is “unhistorical in the deepest sense and has estranged himself from the mass of men who live entirely within the bounds of tradition” (Jung 197) – and this is easily a characteristic harking back to Schwarzenegger’s own “alienation” among his peers, and his drive to confirm his place in America, the same “unhistorical” place, “created in the hope of escaping from history, of building a utopia sheltered from history” (Baudrillard 80). The United States is said “[to have] known no primitive accumulation of time,” ending up “[living] in a perpetual present” (76); this is not to negate the string of historical events

and ideas born in America, but it is rather contrasted with Europe's "slow, centuries-long accumulation" of history (76). Naturally, one such perpetuity of the present grants someone like Schwarzenegger the opportunity to undergo self-actualization on multiple occasions, as his visions would come into being: "this is exactly what my life has been about. I saw the peak of bodybuilding. I climbed that peak. Then I saw the other peak. The leading man. The movie star" (*Part 2: Actor*, 0:00:26 – 0:00:37). The peaks he has sought can be evocative of Jung's "modern man" who "stands upon a peak, or at the very edge of the world, the abyss of the future before him, above him the heavens, and below him the whole of mankind with a history that disappears in primeval mists" (Jung 196). Due to this representation, we may be inclined to believe that Schwarzenegger has always had access to a comprehensive picture of America and the world; at the same time, we should also not omit the fact that his impressions of the United States came from his position as an immigrant, eager to change the surroundings and stay focused on the positive aspects of his future home:

When I came here in the '60s and '70s, America had problems. The Manson murders and protests against the war. Hippies were rising up. An immigrant like myself doesn't look at any of those things. I'm going to the shining city on a hill. Yes, it maybe has its faults and awful stuff, but I don't see that. To go and be able to step from one world to the next, from bodybuilding to show business and acting... only in America. (*Part 2: Actor*, 0:21:34 – 0:22:36)

Under these circumstances, the intriguing part is that even a "limited" perspective as such does not actually prove to be counterproductive; instead, Schwarzenegger chose early on to abide by the grandeur conveyed in movies and emphasize their connection with reality: "In America cinema is true because it is the whole of space, the whole way of life that are cinematic. The break between the two, the abstraction which [Europeans] deplore, does not exist: life is cinema" (Baudrillard 101). As a result of influencing one another, both cinema and life disclose a substantial degree of authenticity, with Schwarzenegger himself declaring that the United States did meet his expectations when he first arrived there; consequently, he never had to "fake [his] happiness and excitement when [he] played Hercules visiting Times Square in [his] first movie, *Hercules in New York*, in 1969" (Schwarzenegger 2). Essentially, idea(l)s that used to be only tackled in films are set to reflect the actual conditions in America.

For the last general remark of the paper, it is worth mentioning that an observation made by Baudrillard can be challenged in this context: "In the future, power will belong to those peoples with no origins and no authenticity who know how to exploit that situation to the full" (Baudrillard 76). As seen previously, authenticity is, in fact, present in Schwarzenegger's case; in addition, despite stepping forward as an "unhistorical" figure, who would feel "out of

place” in the world where he was born, the star indirectly demonstrated, during his time as the Governor of California, that he would make use of his origins. He would exhibit a collectivist spirit (particular to Europe) that would also blend well with his individualist one (typical of the United States). Schwarzenegger could be seen relying on authenticity and his cultural background, therefore what frequently helped him “exploit the situation to the full” (76) was an innocence that would be often linked to the American person, as opposed to the cultivated European. As part of his transition from a movie star to a politician, Schwarzenegger kept on recognizing that life and art get to imitate each other, as he would identify with the main character from the film called *Twins* (1988): “[Julius]’s kind of the innocent guy that had a mind like a sponge. But he still had to learn and he had this kind of open mind” (*Part 3: American*, 0:26:46 – 0:26:59). The last episode of the documentary interestingly reveals in the title that Schwarzenegger becomes an American, after trying the mantles of an athlete and an actor. Taking on the American identity is not made possible just through acquiring citizenship, but through benefiting from one’s initial status as an outsider, as well, one who is set to become a role model for all immigrants that are searching for a place and meaning in the United States: “It was very clear that the people felt comfortable with the idea of having [Governor Gray Davis] replaced with an outsider like me” (0:14:33 – 0:14:40), “I’m gonna be a public servant and serve the people” (0:25:34). Much like the individual seemingly “devoid” of history, Schwarzenegger ventured into the political domain with the innocence that has been alluded to above, letting him be effective and “uncorrupted” by prior knowledge, as Willie Brown, former Mayor of San Francisco, puts it: “Arnold was blessed with the absence of knowledge about how other people did it. He did it the way it needed to be done, without the political baggage” (0:27:36 – 0:27:51). Schwarzenegger started off as a Republican politician, only to end up promoting more of a Centrist approach, by working alongside Democrats and building a team of diverse people, with women and minorities appointed to high positions. If, at first, Schwarzenegger had to be Americanized for the public, as an up-and-coming movie star – by attenuating his thick accent and temporarily having his name changed to Arnold Strong (*Part 2: Actor*, 0:01:55) –, by the end of the docuseries, we witness a Senior Advisor stating that a less filtered Schwarzenegger already “personifies [...] the essence of California” (*Part 3: American*, 0:45:11). Fundamentally, it is not just a matter of adaptability to current conditions, but a matter of Schwarzenegger fairly acknowledging that his story of self-realization would have never taken off without the support of all the people he had been collaborating with, throughout his life: “‘The only thing that is self is kind of my motivation and my visualization [...]’ There were endless amounts of people that were helping me. [...] don’t ever call me ‘self-made man,’ because I’m not” (0:56:19 – 0:56:35). We are shown an innovative input and a shift of the American narrative, of the

nation that would be considered “detached,” with people purely revolving around self-interests. European immigrants are to arrive in the United States with a clear visualization of their dreams, but, on top of that, they are provided with the context of an ever-developing “achieved utopia” that assists them in actualizing their aspirations.

To conclude, this paper has intended to briefly follow the course of Schwarzenegger’s career, as showcased in the *Arnold* documentary series, by resorting, in parallel, to some of the principal ideas put forward by Baudrillard, in the chapter “Utopia achieved.” Through this pairing of sources, I have reiterated, throughout the article, that Europe and America have had different evolutions, with the former launching forth objectives that get to be realized in the latter cultural context. However, a possible takeaway from this analysis could be that Europe is not actually “destined” to go from one imminent failure to another; with America being permanently shaped by individuals of different nationalities (who get to cooperate), these designs of success serve as blueprints for the rest of the world, to a certain extent. Other continents like Europe may not prosper exactly like the United States – the so-called “original version of modernity” (Baudrillard 76) – but they do help shape and *actualize* the American world itself, in reality. In time, one can hope that gaps will be bridged more easily through an increasingly synchronized mutual impact, proving that the notions of “achieved utopia” and self-actualization are meant to transcend national connotations and be comprehended at a global level.

References

- Baudrillard, J., 1988. “Utopia achieved.” *America*, translated by Chris Turner, Verso, pp. 75-105.
- Hirsch, M., 2012. *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture after the Holocaust*. Columbia UP.
- Jung, C. G., 1933. *Modern Man in Search of a Soul*. Harcourt, Inc.
- Kim, Monica. “The Everyday Psychology of Nationalism.” *The Atlantic*, 4 March 2014. <<https://www.theatlantic.com/health/archive/2014/03/the-everyday-psychology-of-nationalism/284188/>>
- Schwarzenegger, A., 2012. *Total Recall*. Simon & Schuster.
- Arnold*. Directed by Lesley Chilcott, performance by Arnold Schwarzenegger, A Defiant Ones Media Group Production, 2023.

ROMA ÎN *DIVINA COMEDIE*

Cristian UNGUREANU*

Abstract

The paper aims both to present Dante Alighieri's relationship with Rome and to comment on the meaning of the appearance of the eternal city in various contexts of the Divine Comedy. For the Florentine author, Rome is the city par excellence, a civil model for any form of earthly government and, at the same time, the center of the spiritual world ruled by the papacy. Dante establishes a very clear distinction between the two powers responsible for earthly, respectively spiritual, well-being, the two suns, as he calls them in Purgatory. In Dante's vision, Rome, the perfecta civitas, takes us beyond the limits of history, politics, or the mundane horizon, and through a metaphorical transposition, Paradise (the divine city) is called Rome, while Christ is called Roman (Purg., XXXII, v. 100-102).

Keywords: Dante Alighieri, Roma, religion, poetry, Vergilius.

Primul din sutele de orașe și localități pe care Dante Alighieri le va menționa de-a lungul *Divinei Comedii* este tocmai orașul Roma¹. În cele ce urmează vom selecta semnificațiile mai importante ale contextelor în care Dante menționează acest oraș. În primul cânt din *Infern*, după ce poetul cade în pădurea întunecată de unde niciun muritor nu a ieșit teafăr (*che non lasciò già mai persona viva, Inf.*, I, v. 27) și răătăcește calea cea dreaptă, se va întâlni cu cel care-i va fi călăuză pe parcursul a două lumi dincolo, infernul și purgatoriul. Din fericire, o umbră vine în ajutorul poetului florentin chiar în momentul în care acesta, sub imperiul fricii și al viciilor (lupoaiaca, leul și pantera²), decide să renunțe la drumul către lumină, care ar putea fi și drumul către salvare. Această umbră este Vergilius, despre care Dante ne spune că s-a născut din părinți lombarzi pe timpul lui Cezar și care a trăit la Roma în timpul lui Octavian Augustus, când lumea se închina zeilor păgâni.

* Lecturer, PhD., "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, cristiungureanu@libero.it

¹ Scartazzini, în *Enciclopedia dantesca. Dizionario critico e ragionato di quanto concerne la vita e le opere di Dante Alighieri*, consemnează 18 apariții ale orașului Roma, de 4 ori în *Infern*, de 7 ori în *Purgatoriu* și de 7 ori în *Paradis*.

² Cele trei animale apar în primul cânt din *Infernul* lui Dante și simbolizează trei vicii capitale, avariția, mândria și desfrâul.

*Nacqui sub Iulio, ancor che fosse tardi,
e vissi a Roma sotto 'l buono Augusto
al tempo de li dei falsi e bugiardi.*

(*Inf.*, I, vv. 70-72)

*Deși târziu, sub Iuliu mă născui,
Și Roma sub August, pe când domnise
Mințiții zei ce mint, eu o văzui.*³

Pentru Dante Roma este orașul prin excelență, este capitala vechiului Imperiu Roman, centrul lumii și model civil pentru orice guvernare pământească.

De-a lungul celor trei cantice ale *Divinei Comedii*, *Infern*, *Purgatoriu* și *Paradis*, autorul, care este și personajul principal, vorbește despre o mulțime de locuri geografice reale; pe unele dintre ele le-a cunoscut în mod direct, despre altele doar a auzit sau a citit undeva.

Pentru autorul florentin, Roma este orașul imperial forma supremă de guvernare lumească, dar în același timp centrul lumii spirituale conduse de papalitate. Roma a dat naștere conceptului însuși de oraș, văzut ca *civitas*.

*non pare indegno ad omo d'intelletto;
ch'e' fu de l'alma Roma e di suo impero
ne l'empireo ciel per padre eletto*

(*Inf.* II, vv. 19-21)

*Nu e nedemn să creadă cel cuminte
c-a fost ales, din Cerul cel mai sus,
imperului și Romei ca părinte*

În versurile citate mai sus și în cele imediat precedente se vorbește despre puținii aleși care au avut privilegiul de a călători în lumea de dincolo încă din timpul vieții lor pământești. Printre aceștia Dante îi nominalizează pe Enea și pe Sfântul Pavel. Enea este perceput ca fiind părintele Romei, oraș care mai apoi va deveni scaunul Sfântului Petru, iar Dante face aici o aluzie la concepția providențială conform căreia Dumnezeu a stabilit ca imperiul Roman să fie la cârma lumii, loc propice unde se va naște și se va dezvolta creștinismul. Regăsim aici una dintre ideile centrale ale viziunii sale istorice, conform căreia Imperiul roman a primit autoritatea de a governa lumea de la însuși Dumnezeu.

Dante introduce o distincție foarte clară între cele două puteri responsabile de binele pământesc și de cel spiritual, *sori*, cum le numește el în *Purgatoriul*:

*Soleva Roma, che 'l buon mondo feo,
due soli aver, che l'una e l'altra strada
facean vedere, e del mondo e di Deo*
(*Purg.*, XVI, v. 106-108)

*Doi sori avut-a Roma când făcu
pământul bun, ca dublul drum să-l vadă,
și-al cerului și-al lumii*

Odată cu domnia universal a lui Augustus, lumea a devenit un loc mai bun; astfel a fost pregătită calea pentru apariția și răspândirea creștinismului. Cele două căi, luminate de cei doi aștri, sunt foarte diferite, deși se întrepătrund, pentru că reprezintă cele două direcții ale omului, cea temporală (lumească), imperiul, și cea spirituală (eternă), Biserica.

³ Toate traduceriile din Dante sunt preluate din Dante, *Divina Comedie*, în românește de George Coșbuc, comentariu de Alexandru Balaci, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București, 1957.

Este foarte probabil ca Dante să fi ajuns la Roma cel puțin o dată în timpul vieții sale, deși nu există documente concrete care să ateste lucrul acesta. În vremea aceea, călătoria de la Firenze la Roma dura aproximativ șapte zile (circa 232 kilometri), iar condițiile de drum nu erau dintre cele mai confortabile. Se vorbește despre anul 1301, în care se presupune că poetul a făcut parte dintr-o delegație care avea rolul de a negocia un acord de pace între orașul Firenze și papa Bonifaciu al VIII-lea. Unii exegeți ai operei lui Dante consideră că acesta ar fi călătorit la Roma și cu un an mai devreme, în 1300, în calitate de pelerin la jubileul organizat de același papă Bonifaciu.

În viziunea dantescă, Roma, *perfecta civitas*, ne duce dincolo de limitele istorice, politice sau ale orizontului mundan, iar printr-o transpunere metaforică Paradisul (orașul divin) este numit Roma, în timp ce Cristos este numit *roman*:

*Qui sarai tu poco tempo silvano;
e sarai meco senza fine cive
di quella Roma onde Cristo è romano.*
(*Purg.*, XXXII, v. 100-102).

*Puțin vei sta-n pădure-aici, și, scos,
în veci tu cetățean vei fi cu mine
în Roma-n care e roman Cristos.*

Beatrice, pentru că ea este cea care vorbește în terțina de mai sus, prefigurează destinul ceresc al pelerinului Dante, care va ajunge în locul pe care Augustin l-a numit *civitas Dei*, iar autorul Dante numește acest oraș divin Roma, iar pe conducătorul (suveranul) său, Cristos, îl numește *roman*. Ceea ce face Dante în această terțină este să înlocuiască, în mod intenționat, ceea ce în mod tradițional era desemnat prin expresia „Ierusalimul ceresc”, adică Paradisul.

În vremea lui Dante, Vaticanul, acest loc faimos al Romei, reprezenta locul prin care a pătruns creștinismul și care ulterior va deveni reședința conducătorilor Bisericii Catolice. El apare de multe ori menționat în *Divina Comedie*. Era locul unde se află mormântul celui mai important apostol al lui Cristos, Sfântul Petru, și al multor alora care, asemenea lui, și-au dat viața pentru crezul lor, devenind martiri:

*Ma Vaticano e l'altre parti elette
di Roma che son state cimitero
a la milizia che Pietro seguette.*
(*Par.*, IX vv. 139-142)

*Dar Vaticanul și-alte părți de-a rândul
Alese-n Roma, foste cimiterii
Celor ce s-au luptat pe Petru-urmându-l.*

Deși în vremea lui Dante Vaticanul nu era încă reședința papilor, era recunoscut ca locul central al creștinătății. Locul, așa cum arată el astăzi, s-a modificat radical față de ceea ce ar fi putut vedea Dante atunci, deja de multe secole Vaticanul se identifică cu sediul potifical, cu palatele sale renascentiste.

În cântul din care este preluată următoarea terțină, Dante îl întâlnește pe Guido da Montefeltro, care lansează o invectivă împotriva Papei Bonifaciu al VIII-lea, un om față de care Dante nu-și ascunde niciodată antipatia pe tot parcursul *Divinei Comedii*. Descris drept prințul noilor farisei, Bonifaciu al VIII-lea este criticat pentru că nu se războiește cu alte religii (războaiele religioase

erau ceva obișnuit la acea vreme), ci este angajat într-un război intern în cadrul Lateranului⁴, de unde se poate înțelege că este împotriva altor creștini. De fapt, acest papă, în inima creștinătății care era atunci Lateranul, avea un conflict deschis cu familia Colonna, rivala familiei Caetani, din care provenea el însuși, dus pentru supremația asupra Romei:

*Lo principe d'i novi Farisei,
avendo guerra presso a Laterano,
e non con Saracin né con Giudei,
(Inf. XXVII, vv. 85-87)*

*Dar prințul nouăi lumi de farisei,
Având pe-atunci război la Laterani,
Și nu cu saracini ori cu iudei.*

Primul Jubileu al Bisericii a fost promulgat de Papa Bonifaciu al VIII-lea în februarie 1300. Oricum, de mai multe decenii, mormintele apostolilor deveniseră din nou destinația a numeroase pelerinaje, așa cum se întâmplase deja în primele secole ale Evului Mediu.

În general, cercetătorii cred că Dante s-a numărat printre florentinii care au mers în pelerinaj la Roma în 1300, deși nu există documente credibile care să ateste acest lucru. Singura vizită a lui Dante la Roma care este sigură a avut loc în anul următor, în septembrie 1301, când a făcut parte din ambasada trimisă de Florența la Papă pentru a-i atrage atenția către această regiune importantă a peninsulei. De ce unii cercetători ai Divinei Comedii cred că participarea lui Dante la Jubileu este aproape sigură? În primul rând, ei se referă la un pasaj din *Divina Comedie*, mai exact din cântul al XVIII-lea din *Infern*. Aici, Dante compară marșul în sens opus al celor două grupuri de păcătoși din prima bolgie cu pelerinii care se intersectau pe podul Ponte Sant'Angelo în timpul Jubileului, unii îndreptându-se spre Bazilica Sfântul Petru, alții întorcându-se la Monte Giordano:

*come i Roman per l'essercito molto,
l'anno del giubileo, su per lo ponte
hanno a passar la gente modo colto,

che da l'un lato tutti hanno la fronte
verso 'l castello e vanno a Santo Pietro;
da l'altra sponda vanno verso 'l monte.
(Inf., XVIII, vv. 28-33)*

*Precum pentru-mbulzeală mult-aflară
Romanii-un mod de-a circula pe punte
În anul jubilar și-așa așezară

Să aibă toți, pe-o lature-a lor frunte
Spre Sanct-Angelo, câți spre dom mergeau
Iar pe-altă parte cei ce merg spre munte.*

În terținele de mai sus, Dante face referire la mulțimea de persoane care s-au perindat la Roma cu ocazia jubileului organizat de către papa Bonifaciu al VIII-lea. Podul Sant'Angelo (acum poartă numele acesta), care va fi folosit mereu de pelerinii care se îndreaptă spre Bazilica Sfântul Petru, dă spre *castello*, Castelul Sant'Angelo, pe care Dante îl cunoaște ca fiind un reper pentru pelerinii vremii. Cu siguranță aspectul ambelor construcții era mult diferit de ceea ce se poate

⁴ Palatul Lateran era în vremea aceea sediul papal și al curiei pontificale.

vedea astăzi dacă te afli în locurile respective, adică toată scenografia barocă proiectată și gândită de Gian Lorenzo Bernini.

Așadar, pentru Dante, Roma este orașul prin excelență. L-a vizitat cel puțin o dată, ca membru al delegației (deci în calitate oficială), deși contextele în care este reprezentat în *Divina Comedie* indică, prin detalii, faptul că ar fi fost acolo și cu un an mai devreme. Pelerinul nu poate decât să aspire să fie prezent în acest oraș, pe de o parte ales de Dumnezeu pentru a fi capitală a creștinismului și, pe de altă parte, un oraș idealizat, echivalent cu paradisul ceresc, al cărui conducător este Cristos.

Bibliografie

- Dante, 1993. *Tutte le opere*, Introduzione di Italo Borzi, Commenti a cura di Giovanni Fallani, Nicola Maggi e Silvio Zennaro, Grandi Tascabili Newton, Roma.
- Dante, 1994. *Divina Commedia. Inferno. Purgatorio. Paradiso*, con il commento di Anna Maria Chiavacci Leonardi, Milano, Arnoldo Mondadori editore.
- Dante, 1957. *Divina Comedie*, în românește de George Coșbuc, comentariu de Alexandru Balaci, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă.
- Ferroni, G., 2020. *L'Italia di Dante. Viaggio nel paese della Commedia*, La nave di Teseo editore, Milano.
- Gorni, G., 2008. *Dante. Storia di un visionario*, Laterza, Roma-Bari.
- Scartazzini, G. A., 1899. *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, Milano.

Language, Culture and Change, 6/2025

LANGUAGE, CULTURE AND CHOICE IN A CHANGING WORLD

SECTION 3

TEACHING, APPLIED LINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES

DEZMEMBRAREA GIGANȚILOR

DISMANTLING GIANTS

Dragoș COJOCARU*

Abstract

In Purgatory, XII, Dante contemplates, represented in reliefs arranged on the ground he walks on, the eloquent parables of the arrogant punished by Divinity for the capital sin of which they were guilty. Lines 31-33 contains a Greek-Latin mythological reference, taken over by the poet from the work of Ovid and Statius: The Giants defeated by Jupiter in the Battle of Phlegra. Starting from Dante's text, we will carry out a contrastive analysis of the translations of this stanza, in the order of the editorial appearances of all the full versions of Purgatory in Romanian.

Keywords: Dante, *Purgatory*, Giants, pride, translation, Romanian.

În cântul XII al *Purgatoriului*, Dante contemplă, reprezentate în reliefuluri dispuse pe solul pe care pășește, pildele elocvente ale trufașilor pedepsiți de Divinitate pentru păcatul capital de care s-au făcut vinovați. Terțina 31-33 conține o referință mitologică greco-latină, preluată de poet din opera lui Ovidius și a lui Statius: Giganții înfrânți de Iuppiter în bătălia de la Flegra. Pornind de la textul dantesc, vom efectua analiza contrastivă a traducerilor acestei terține, în ordinea aparițiilor editoriale ale tuturor versiunilor integrale ale *Purgatoriului* în limba română.

Ca întotdeauna într-un asemenea demers, punctul de plecare îl constituie textul în limba italiană (*Purg. XII, 31-33*): „*Vedea Timbreo, vedea Pallade e Marte/ armati ancor, intorno al padre loro,/ mirar le membra d'i Giganti sparte*”. Pe românește, în traducere literală: „Vedeam pe Timbreu, vedeam pe Pallas și pe Marte,/ înarmați încă, în jurul tatălui lor,/ privind măduarele Giganților împrăștiate”. În aparatul critic al ediției după care ne ghidăm îndeobște, Natalino Sapegno oferă lămuriri în privința lui Timbreu, apelativ al lui Apollo rezultat din cultul dedicat zeului în templul de la Timbra. Nici „tatăl lor” (al lui Pallas Athena și al lui Marte), adică Iuppiter, nu rămâne fără o notiță de subsol. Iar noi avem prilejul de a formula o primă observație de ordin stilistic: prin reiterarea predicatului „vedeam” (*vedea*), Dante: mai întâi Apollo, introdus printr-un epitet,

* Professor Dr. Habil., “Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, dragos68cojocaru@yahoo.com

zeu complex, care îmbină activitatea războinică și cea artistică; mai apoi Athena și Marte, zeii specializați în activitatea militară, la rândul lor aspecte complementare (rațiune strategică versus cruzime primitivă) ale înfruntării militare la nivelul divinului. Repetiția verbului *vedea*, căruia i se asociază pe rând cele două complemente directe (primul simplu, al doilea compus), marchează succesiunea privirii efective a poetului, sugerând o posibilă continuare a enumerării, prin acumulări în cele din urmă excluse din narațiune. În același sens, modelitatea enumerativă a repetiției în sine a predicatului este una asindetică, ceea ce întărește această interpretare... În fine, o constatare de filiație literară: priveliștea mădularilor împrăștiate ale Giganților înfrânți pe câmpul de bătălie de la Flegra provine, cum tot Sapegno lămurește, din consultarea dantescă a surselor literare latine (Ovidius, *Metamorfoze*, X, 150 și urm., precum și Statius, *Tebaida*, II, 595-601).

Trecem acum la analiza contrastivă a traducerilor acestei terține în limba română. Pioniera din veacul romantic Maria P. Chițiu oferă o traducere în proză care tinde să nu se despartă de originalul italian (1888): „Vedeai pre Timbreu, vedeai pre Pallas și pre Marte[/] încă armați în giurulă tatălui loră, [/] uitându-se la membrele giganților împrăștiate.” Traducătoarea trece verbele predicative din primul vers la persoana a doua singular, de care se folosește în accepția impersonală, fără să afecteze sensul pasajului, în care doar implică mai zdravăn cititorul de azi, ori ascultătorul de odinioară (și, poate, de mâine). Pe de altă parte, încă din această primă versiune românească, ne confruntăm cu diferențierea specifică a complementului direct în limba română, unde acesta este normalmente precedat de prepoziția „pe” (în forma veche „pre”), absent în limba italiană. Această prepoziție nu ridică probleme în traducerea în proză, dar o va face în toate variantele versificate în tiparul endecasilabic, unde va ocupa silabe ce contează și care vor trebui recuperate... În ceea ce privește aparatul critic întocmit de Maria P. Chițiu, nota 13 (cu plecare de la finalul frazei: „Apoline e supranumitū *Thymbraeus* de la Timbra cetate în Troada, unde avea unū templu. *Palas* e Minerva fiica lui Joe, deșița înțelepciunii, a resbelului și a artelorū frumoșe. Apoline Minerva și Marte, câte trei depinși armați în momentulū când giganții suntū înfrânți”). Participiul „depinși”, singura vocabulă problematică din întregul pasaj explicativ, nu corespunde verdului „a depinde”, ci este calchiat după italianul *dipinti* („pictați”, adică „reprezentăți” – din verbul *dipingere*, „a picta”).

George Coșbuc (1927) este primul care, în contextul care ne interesează, se confruntă cu rigorile metricii originale: „Văzui pe Palas, pe Timbreu și Marte/ armați pe lângă Zevs privind răzlețe/ mari membre de-uriași pe câmp departe.” Prepoziția „pe” antepusă complementului direct în limba română, îl determină să excludă repetiția predicatului „vedeam”, pe care oricum îl trece la perfectul simplu. În italiana literară de peste secole, imperfectul va fi utilizat poetic ca înlocuitor al unui timp perfect (simplu sau compus), ceea ce ne spune ori că traducătorul cunoștea această practică italică, ori că a adoptat-o intuitiv.

Prozodia îl silește, pe de altă parte, să modifice ordinea enumerativă a zeilor din primul vers, unde „Timbreu” se pomenește re poziționat între Athena și Marte. În continuare, sintagma „părintele lor” este explicată prin „Zeus” (opțiunea grecească), Adjectivul „răzlețe” este mutat din finalul terținei în finalul versului al doilea și, prin caracterul părții de vorbire, e mai static decât participiul „împrăștiate” din original. Locul său din finalul strofei e preluat de adaosul adverbial „departe”, pertinent semantic în contextul narativ. Vocabula „giganți” este tradusă sinonimic prin „uriași”, familiară cititorului român din basme. În fine, adaosul „mari” asociat proclitic și (poate intenționat, poate nu) aliterativ cu „membre”, e redundant (și) semantic în raport cu „uriașii” menționați ulterior... Ramiro Ortiz comentează ajutor în prima ediție a traducerii coșbuciene: „Minerva, Apollo (zis «Timbreul» dela Timbra unde era adorat) și Marte, zei care se luptară împreună cu Zeus împotriva Giganților”. În edițiile de mai apoi, Alexandru Balaci: „Un alt exemplu de trufie pedepsită sînt giganții ale căror membre mutilate, răspîndite pe cîmpul de bătaie le privesc învingători, alături de tatăl lor Zeus, Palas Atena, Apolo (numit Timbreu după cetatea Timbra unde i se ridicase un templu), și Marte”. Ambii comentatori mențin ordinea modificată a enumerării din traducerea lui Coșbuc.

Alexandru Marcu (1933) recurge din nou la proză, pe care se străduiește să o cosmetizeze dincolo de rimă și de metrica originară: „Vedeam și pe Timbrèul, pe Pallas și pe Marte[/] cu armele ș’acuma pe ei, în preajmă stându-i părintelui cel mare,[/] uitându-se la trupul Giganților tăiați.” Primul „și” (un adaos) leagă pasajul de narațiunea prealabilă. În schimb, Marcu nu repetă predicatul „vedeam” (pe care îl menține strict la imperfectul gramatical). După adaosul strident „stându-i”, „părintele lor” este redat prin „părintele cel mare”, soluție care nu periclitează identificarea lui Iuppiter, dar, prin caracterul ei universalizant, diluează un pic semantica de coliziune inclusiv genealogică a vlăstarelor divine ce își flanchează liderul patern. Soluția adverbială „ș’acuma” introduce o ambiguitate între momentul narat și momentul narațiunii. În finalul pasajului, singularul „trupul” e în dezacord cu pluralul Giganților, iar „împrăștierea” dispare, iar imaginea poetică e astfel ciunțită de două ori... Trecând la aparatul critic, notăm că nota 8 a traducătorului pornește de la „Timbrèul”, dar explică tot pasajul: „Apollo (cel cu templu din Timbra), alături de Minerva și de Marte, privind, în jurul tronului lui Jupiter, Giganții uciși în bătălia dela Flegra, spre a fi pedepsiți pentru trufia lor”. Remarcăm coerența latină a numelor zeilor, de care ținuse seama și Ramiro Ortiz, în timp ce detaliul „tronului” jupiterian îi aparține italianistului traducător și comentator.

Eta Boeriu înfruntă, după Coșbuc, tiparul metric dantesc (1965; apoi 1982 și următoarele), iar varianta ei arată în felul următor: „Vedeam pe Pallas, pe Timbreu, pe Marte/ cu scut și sulii lîngă-al lor părinte,/ privind cum zac uriașe trupuri moarte.” Predicatul din primul vers apare din nou, ca în original, la imperfect. Însă nu este repetat din lipsa de spațiu provocată de prepoziția „pe”.

Ordinea enumerării complementelor directe este cea introdusă de Coșbuc. Spre deosebire de acesta, însă, Eta Boeriu recurge la o formulare asindetică prin care sugerează potențiala extindere a enumerării, iar această soluție ne apare ca o ameliorare a variantei coșbuciene. În continuare, în versul al doilea, sintagma dantescă „înarmați încă” este reformulată prin sinecdoca antonomastică „cu scut și sulii”, elocventă în principiu, dar adecvată riguros mai curând pentru Pallas Athena decât pentru arcașul Apollon ori pentru paloșul lui Marte. Sintagma „al lor părinte” respectă originalul. În ultimul vers, „mădularele Giganților” se recompun sub forma unor „uriașe trupuri”, pastrând așadar dimensiunea, dar ignorând identitatea, fie și colectivă, a cadavrelor contemplate de zeii biruitori. O dată cu „mădularele”, dispăre și „împrăștierea” acestora, înlocuită în traducere prin completivă directă „cum zac”, ce, în pofida adaosului „moarte” asociat „uriașelor trupuri”, nu dă seama de caracterul fioros al măcelului anterior. În sfârșit, o constatare de ordin fonetic: cuvântul „uriași” se cere citit cu sinereză: *u-ria-șe* (forțând pronunția standard cu hiat: *u-ri-a-șe*), pentru menținerea endecasilabului. Nu e nici prima, nici ultima oară când Eta Boeriu recurge la această licență prozodică... Cât privește aparatul critic al primei ediții (1965), îngrijitorii Alexandru Duțu și Titus Pîrvulescu formulează nota 31 de subsol, referitoare la versul respectiv: „Zeitățile care au luptat contra Giganților: Pallas (Miverva), Timbreu (Apollo), Marte”. Pentru edițiile ulterioare, prelungite până în actualitate, Alexandru Balaci își variază propriul comentariu la traducerea lui Coșbuc după cum urmează: adaugă o virgulă binevenită după „giganții” și una după „Timbra”, iar după sintagma „cîmpul de bătaie” inserează completivă „atunci cînd au vrut să dea asalt cerului”. Iar cititorul modern se lămurește și mai abitor.

Pentru George Buznea, textul dantesc e un pretext pentru extravagante derapaje (1978): „Văzui pe zeul lirei suverane/ Și în armuri pe Pallas și pe Marte,/ Privind spre rămășițele titane”. Dacă părintele divin dispăre cu totul, Apollon ni se înfățișează în ipostaza de patron al artelor frumoase, complet irelevantă în contextul mitologic evocat de Poet. În „interpretarea” lui George Buznea, doar Minerva și Marte figurează în postură războinică, iar această postură îi diferențiază explicit de suveranitatea lirică apolinică. Cât privește sintagma „rămășițele titane”, avem de-a face cu o formulare deopotrivă reductivă și neclară. Însă Buznea nu o lămurește nici în aparatul critic din finalul volumului. Acolo, nota 31 ne spune despre: „Apollon, în original Timbreo, cum era supranumit orgoliosul și frumosul rege al poeziei olimpicienilor și stăpînul celor nouă muze” (insistând pe aspectul irelevant al patronajului artistic). Iar nota 32 îi caracterizează succint pe ceilalți doi zei: „*Pallas-Athena*, mîndra zeiță a înțelepciunii antice, Marte, trufașul zeu al războiului”. Expulzat din textul traducerii, Iuppiter nu are ce căuta nici în notele explicative. Dar, mai important, observăm că, în aceste note, Apollon, Minerva și Marte, despărțiți în traducere prin atribute contrastante, apar regrupați semantic sub umbrela comună a superbiei, denunțată sinonimic prin adjectivele „orgoliosul” (Apollon), „mîndra”

(Minerva) și respectiv „trufașul” (Marte). După cum rezultă, Buznea a înțeles că pedepsitorii lui Dante sunt cei pedepsiți: iată o viziune, ca să spunem așa, tipic modernă...

Giuseppe Cifarelli (care a tradus în anii '40, dar a fost publicat abia în 1993), oferă o variantă care, la fel ca în alte nu puține situații, prezintă asemănări frapante cu traducerea Etei Boeriu, unde primul vers al terținei e același: „Vedeam pe Pallas, pe Timbreu, pe Marte/ încă 'narmați, privind, pe lângă tată,/ membre de-uriași zăcute-n orice parte.” Tot ca la Eta Boeriu (despre care se poate presupune că a avut acces la manuscrisul lui Cifarelli depus la Biblioteca Academiei), scandarea cuvântului *u-riași* (aici, substantiv) se cere forțată prin sinereză (două silabe în locul celor trei normale), pentru funcționarea metrică a endecasilabului... Bizară este utilizarea adjectivală a participiului „zăcute” câtă vreme verbul e intransitiv; o soluție convenabilă ar fi fost manipularea similară la gerunziului cu rezultatul „zăcânde”, echivalentă cu participiul prezent sau activ din italiană (și din latină). Sau găsirea unui alt cuvânt... Nota 31 de final a îngrijitorului Titus Pârvulescu: „Pallas Atena (Minerva); Apollo, numit așa după templul din Timbra care îi era dedicat; Marte: zeul războiului”; ca și nota 32: „Tată: Jupiter” sunt concise și elocvente. Poate că acei „uriași” care, în textul traducerii, și-au pierdut articularea determinativă necesitau și ei o lămurire.

Geo Vasile (2021) dispune în „versuri” o variantă de proză similară cu cele realizate odinioară de Maria P. Chițiu și, respectiv, de Alexandru Marcu: „Văzutu-i-am pe-Apollo, pe Minerva și pe Marte,/ cu armele pe ei, stându-i în preajma Părintelui/ cel Mare, privind ale Giganților tăiate mădulare.” Trecerea la perfectul compus a verbului inițial e funcțională, dar inversiunea ce antrenează complementul pronominal apare mai degrabă ca un factor de îngreunare a lecturii. „Apollo” apare explicitat, „Minerva” e reformulată pe latinește; continuitatea înarmării dispăre în lipsa unui adverb precum „încă” (sau, ca la Marcu: „ș'acuma”); dacă la Marcu era „în preajmă stându-i”, aici găsim „stându-i în preajma” (iar corectura ar fi putut adauga „pălăria” pe *a*-ul final); „părintele cel mare” tot al lui Marcu e aici onorat cu majuscule, după modelul domnitorilor din istorie; În paragraful explicativ corespunzător, traducătorul informează că: „Apollo, numit Timbreul după templul lui din Timbra, este alături de Minerva și Marte”. Dar expresia „Timbreul” nu figurează în traducere, în timp ce partea a doua a „explicației” e o simplă redundanță a textului „explicat”. Nimic despre „Părintele cel Mare”; nici despre „ale Giganților tăiate mădulare”, care, în loc de a se afla „împrăștiate”, ne pot duce cu gândul la anumite fapte anterioare, în ordinea hesiodică a evenimentelor... Mai rămâne de elucidat rostul editorial al acestei ultime traduceri.

În concluzie, am putea afirma că, fără a fi perfectă, varianta coșbuciană e cea mai recomandabilă, deoarece atât forma externă, cât și conținutul ei semantic respectă în cea mai mare măsură textul sursă italian.

Bibliografie:

Dante în italiană și în traduceri românești:

- Dante, 1995.³ *La Divina Commedia: Purgatorio*, a cura di Natalino Sapegno, Firenze, La Nuova Italia.
- Dante, 1993. *Divina Comedie*, în românește de Giuseppe Cifarelli, îngrijire de ediție, note și comentarii de Titus Pârvulescu, Craiova, Editura Europa, [și Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1998].
- Dante, 1965. *Divina Comedie*, în românește de Eta Boeriu, București, Editura pentru Literatură Universală, [și *Purgatoriul*, București, Editura Minerva, 1982].
- Dante, 1888. *Purgatoriul*, traducțiune cu note după principalii comentatori de Maria P. Chițiu, Craiova, Tipo-Litografia Națională Ralian și Ignat Samitca.
- Dante, 1927. *Purgatoriul*, în românește de George Coșbuc, București, Editura Cartea Românească, [și ESPLA, 1956].
- Dante, 1943³. *Purgatoriul*, tradus de Alexandru Marcu, Craiova, Editura Scrisul Românesc, (prima ediție: 1933).
- Dante, 1978. *Purgatoriul*, interpretare românească și note de George Buznea, București, Editura Univers.
- Dante, A., 2022. *Purgatoriul*, versiune în limba română, note și prefață de Geo Vasile, București, Editura Eikon.

THE COMPLEXITY OF EDUCATION NOWADAYS IN A DYNAMIC WORLD

Carina BRÂNZILĂ*

Abstract

The modern educational landscape is undergoing rapid transformation due to technological advancements, globalization, and shifting labor market demands. For business educators, particularly those teaching Business English, the challenge lies in preparing students for a dynamic world where decision-making skills are paramount. This article explores the complexities of contemporary education, focusing on how educators and institutions must adapt their curricula and pedagogical approaches to cultivate critical thinking, adaptability, and strategic decision-making in students. Drawing on theoretical frameworks and practical case studies, this paper argues that a multidisciplinary, flexible approach is essential to equip future business professionals with the skills needed to navigate uncertainty.

Keywords: Business education, decision-making, dynamic environments, Business English, curriculum development, critical thinking.

Introduction

Education today is far more complex than it was even a decade ago. The rise of artificial intelligence, remote work, and globalized business operations has fundamentally altered the skills students need to succeed. For Business English educators, the task extends beyond teaching language proficiency; it involves fostering decision-making abilities in an unpredictable economic climate. The main idea of our present research is that traditional, rigid educational models are insufficient for today's fast-changing world. Instead, a fluid, interdisciplinary approach is necessary to prepare students for the real-world challenges of today's workplace.

The changing landscape of Business Education

Technological advancements such as AI, big data, and automation are reshaping industries. Business students must not only understand these tools, but also learn to make strategic decisions about their implementation.

With businesses operating across borders, Business English is no longer just about grammar and specific vocabulary, it is about negotiating, persuading, and collaborating in multicultural settings. Decision-making in this context

* Lecturer PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, carinabranzila@gmail.com

requires cultural intelligence and good language skills in use. Furthermore, the traditional career path if we can call it this, is rapidly disappearing. Students must be prepared for project-based work, freelancing, and continuous upskilling, as required by the work-market nowadays. Educators must therefore focus their teaching input so as to emphasize self-directed learning and entrepreneurial thinking.

Business English courses of today should integrate case studies, simulations, and problem-solving exercises that mirror real-world situations, which are not always clear and easy to deal with. Students must learn to analyze data, weigh risks, and even make informed choices under pressure.

Adaptive learning methodologies

Some of the modern approaches in teaching Business English, disregard of the level taught, are concepts like the flipped classrooms, experiential learning like the use role-plays and business simulations in class, as well as including interdisciplinary projects that may combine language skills with subjects like finance, marketing, ethics, etc.

The globalization of modern business has created an urgent need for professionals who possess both technical expertise and multilingual competence. Traditional language instruction in business schools often fails to adequately prepare students for real-world communication challenges, necessitating more innovative pedagogical approaches. Recent research demonstrates that integrating flipped classroom models with experiential learning and interdisciplinary projects can significantly enhance foreign language acquisition in business education contexts (Abeysekera & Dawson, 2015; DeLozier & Rhodes, 2017).

The flipped classroom approach, which inverts traditional instruction by delivering content through pre-class materials while using class time for interactive application, has shown particular promise in business language education. Studies indicate this model improves academic performance (standardized mean difference = 0.57) and student satisfaction (SMD = 0.48) compared to traditional lecture-based formats (PMC, 2023). However, implementation challenges include ensuring student engagement with pre-class materials and providing adequate faculty training for this pedagogical shift (Eberly Center, Carnegie Mellon University, 2023). A Turkish university's French for Business program successfully addressed these challenges by having students review email etiquette videos before class and then practice peer-reviewed drafting exercises during sessions (Academia.edu, 2021).

Experiential learning methods, grounded in Kolb's (1984) learning cycle theory, complement flipped classrooms by providing authentic language practice opportunities. Research from Northeastern University (2023) found that students in experiential courses retained 58% more specialized business

vocabulary than those in traditional lectures. Virtual exchange programs, where students collaborate internationally on business projects in the target language, have proven particularly effective for developing intercultural communication skills while remaining cost-effective (International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2022).

Interdisciplinary projects that combine language learning with core business disciplines offer additional benefits. At Mexico's Anáhuac University, students participating in cross-departmental projects demonstrated 22% greater problem-solving agility in bilingual contexts (FLGlobal, 2023). Such initiatives help students develop the ability to produce professional documents like bilingual SWOT analyses and annual reports, skills highly valued by employers (Edward Elgar, 2023).

The most effective programs integrate all three approaches. For example, students might: (1) review German supply chain terminology through pre-class videos (flipped classroom); (2) participate in logistics negotiation role-plays (experiential learning); and (3) collaborate on a bilingual CSR report for an automotive company (interdisciplinary project). Vanderbilt University's Center for Teaching provides comprehensive guidelines for designing such integrated courses while addressing potential challenges like technology disparities and faculty resistance.

Emerging trends point to the growing role of AI tools for providing automated feedback on language skills and the development of micro-credentialing systems for business language proficiency. The Flipped Learning Global Initiative's certification framework (FLGI 3.0) offers particularly promising standards for faculty training in these integrated pedagogies (FLGlobal, 2023). Future research should focus on longitudinal studies of career outcomes for graduates from programs employing these innovative approaches.

Conclusion

The globalization of business has heightened the need for professionals with multilingual competence, making foreign language education in business schools more critical than ever. Traditional language instruction may often fail to bridge the gap between theoretical knowledge and real-world application, particularly in business contexts. This paper aimed to explore three innovative pedagogical approaches: flipped classrooms, experiential learning, and interdisciplinary projects, and their synergistic potential to enhance foreign language acquisition in business education. Drawing on empirical studies and theoretical frameworks, we analyzed their efficacy, implementation challenges, and relevance to 21st-century business communication needs. The complexity of modern education demands a shift from passive learning to active decision-making development. Business English, as a bridge between language and strategy, plays an important role in preparing students for volatile,

uncertain environments. By embracing adaptive teaching methods and interdisciplinary approaches, educators can offer the next generation of business leaders the skills to thrive in the challenging work environment of today.

References

- Abeysekera, L., & Dawson, P., 2015. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Allegranzi, B., et al., 2023. Global implementation of WHO's multimodal hand hygiene improvement strategy. *The Lancet Infectious Diseases*, 23(4), e149–e160. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(22\)00800-1](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(22)00800-1)
- Berrett, D., 2012. How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*.
- DeLozier, S., & Rhodes, M., 2017. Flipped classrooms: A review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29, 141–151. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9354-6>
- Kolb, D. A., 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Srichailard, U., et al., 2019. A conceptual framework of a flipped classroom by project-based learning by analyzing students on David Kolb's learning styles. *Interdisciplinary Research Review*, 14(5), 7–12.

CULTURAL FACETS OF MEDICAL HUMANITIES

Laura Ioana LEON*

Abstract

This paper sets out to highlight an insufficiently explored territory in our medical schools, particularly that of Medical Humanities. At prestigious medical schools around the world, courses on topics related to Medical Humanities have been delivered for more than 20-30 years now. Studies show that doctors who have been trained to understand music, painting, literature, the arts in general are more likely to develop better communication skills, better relationships with their patients, being able to show greater empathy and better observational skills. Thus, literature and culture can be used together in order to study people's mentalities and behaviors, as our health choices are always culturally dictated. With these new perspectives on foreign language classes, students will be better prepared to face the challenges of today's world.

Keywords: culture, language, Medical Humanities, ESP, medical students.

Technology has developed so much in the field of healthcare, that the tendency nowadays is to solely rely on medical apparatuses and lab test. Studies show that medical doctors are no longer that interested in listening to the patients' story (which used to be a central element in taking the medical history) as lab tests are increasingly taking over what used to be the formulation of the initial diagnosis (i.e. the one made by the doctor before the actual medical lab tests). This paper is going to explore some of the benefits of integrating Medical Humanities into the medical students' training, not only to avoid the above-mentioned side effect of the technological development, but also to reinforce the idea that medicine has never been only pure science. Medicine is not only about treating diseases, but rather about the deeper understanding of illness and consequently of the human being. Therefore, in an era when the idea of listening to the patient decreases, healthcare professionals have to understand that healing is not only about the body, but also about the mind and the spirit and sometimes about a whole social context. It is only by means of these ideas that we gain access to the cultural dimensions of health and illness. Patients should always be treated as separate individualities who have to be understood in their cultural context. Failing to do so is likely to lead to misunderstanding, incorrect diagnosis, and lack of compliance. This paper will show some of the

* Associate Professor, PhD, "Gr. T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iasi, lauraileon@yahoo.com

ways in which culture can be used as a tool in exploring the field of Medical Humanities along with the idea that a cultural perspective integrated in these studies is likely to develop medical students' better understanding of patients and human condition by and large.

Culture shapes the way in which people experience health and illness, but obviously, we can take all these things to a more profound level today, in the sense that we can say that by getting familiarized with the idea of culture, medical students may develop their critical reflection and consequently be encouraged to have a more holistic approach to medicine. Traditionally, Medical Humanities has come to be seen as a field that draws its roots from history, philosophy, ethics, arts, anthropology and religion. Nonetheless, adding the cultural perspective to all these may enable healthcare professionals to see patients as individuals with their own stories, identities and values. The immediate outcome of such an approach is that of improving patient care and also giving a social dimension to the idea of health. Understanding patients in their context, with their cultural beliefs, is a must today as we live in a multicultural world.

Knowing that health and illness are not perceived everywhere the same, we start to understand the importance of acquiring cultural competence. Cultural competence can be more easily gained by means of foreign language courses as learning a foreign language is always about accessing a new culture. Moreover, getting the level of proficiency in a foreign language can only come when a student, besides the acquisition of grammar and vocabulary, has come to understand language in context. Understanding a language in the context in which it is produced means becoming familiar with the cultural elements of that particular background. Linguists and methodologists have discussed such effective ways that would take a learner to this level of proficiency. By the time medical students get familiar with the field of Medical Humanities already know these things. The next level is to be able to detect and understand the cultural side of Medical Humanities and its relevance in their medical training. How can a foreign language course open the path to the cultural perspective on Medical Humanities? If language is culture, both Big C Culture and little c culture (Garza 2010), it means that language can facilitate the study of culture. In our context Big C Culture is probably the only sector of interest as it is the only one to give access to what really important and valuable in one's culture, those details that are meant to reveal a people's mentality, behavior and psychology. Literature (fiction) is part of Big C Culture, therefore we are going to see how the study of literature can take medical students to the next level of understanding the human condition. However, we must state that we no longer refer here to the traditional ways of using literature as part of medical students' training. Most of the times literature is seen as a tool to understand the experience of illness. Most of the times medical students are provided with examples of such literature

where they are given accounts of such stories that describe the experience of illness along with the therapeutic value of storytelling. Basically, narrative medicine trains medical students to read, write, and interpret patients' stories with the same attentiveness used in literary analysis. Such an approach may develop empathy and teach them how to formulate a correct diagnosis, also revealing aspects of the patient's life that may not become so evident in standard interviews.

No one can deny the effectiveness of such an approach. It has proven its value in time, this is exactly the way in which they started to use fiction as part of medical students' training. Nonetheless, a more modern approach would not necessarily have in view this literature that deals with the idea of illness. This is not exactly an approach that would give access to the understanding of a cultural background or a people's mentality and way of behaving. These are more subtle things that one can grasp from the actual study of fiction, that was not meant to describe the idea of illness.

A very useful technique is that of looking at that literature written in the 1st person narrative meant to disclose the inner perspective of the author. We mainly had in view here the contemporary Romanian literature as a way to discover some important features of the Romanian people that are going to be reflected in the Romanian patient's attitude towards health and illness. Contemporary Romanian writers are a new territory for medical students as most of the times they were not part of their undergraduate curricula (so students are not biased when approaching their fiction). Medical students are going to discover a new universe in which a whole new world is disclosed to them. First and foremost, most contemporary writers share their own experiences as 1st person narratives are always inviting to self-reflection and dealing with inner experiences.

Most of such examples deal with traumatic experiences lived by such contemporary authors. By looking at such examples our students are going to discover that a unifying element of such literary works is that, in order to overpass a past trauma or bad event in someone's existence, an efficient technique used by Romanian writers is that of denying or fictionalizing reality. Once they detect that this is a common feature of all these writers who choose to write in the 1st person narrative, we can take them to Mircea Eliade's theory of the "terror of history" (Eliade 261), a study upon our ballad, *Miorița*. In this study Mircea Eliade explains the Moldavian shepherd's gesture (that of "choosing not to protect himself once his sheep warns him about the decision of the other two shepherds to eliminate him). It seems that in fact we do not witness here an episode in which the Moldavian shepherd chooses to remain passive in front of this bad destiny. Eliade identifies here a national feature of the Romanian people that has actually helped us survive throughout history. The Moldavian shepherd does not remain passive in front of history, on the contrary,

he proves to have a higher understanding of things. You cannot change the course of things, if they are meant to happen, but there is always a way out, which, in our case, is choosing to fictionalize this harsh reality.

A good example that we can use in this respect, to exemplify the way in which we survived in history using this technique is Mircea Cărtărescu's poems. Reading these poems will also make our students discover the city of Bucharest as it was during Communism (studying the culture of cities is also part of cultural training, cities being representative for both Big C Culture and little c culture). As depicted in Mircea Cărtărescu's poems, the city of Bucharest becomes a place from where one can see Paris or Istanbul (Cărtărescu 268-9), in times where almost nobody could travel abroad. Or they could discover the paradox of discovering happiness every time you will miss your fingers as you attempt to hit them with a hammer (Cărtărescu 407). These examples will help them understand that there may be a certain feature of the Romanian patient who may also try to find a coping mechanism with the disease by avoiding to accept reality, preferring to live in denial. This would definitely require a different approach of the patient in order to make them better cope with their disease and treatment plan, ultimately leading to better health outcomes.

In the same manner they can learn about the subtleties of storytelling, understanding its central role in the doctor-patient interaction. If in the past storytelling was used as a way to understand the experience of illness, this new endeavor makes them understand more about the actual act of narration. Knowing how to read and interpret fiction, understanding the layers of a story and the chronology of events may lead our students to better understand their future patients' stories. Most of the Romanian writers who write in the 1st person narrative allow us to discover important details about the way in which our minds work when dealing with traumas, how a storyteller may manipulate the reader the same way a patient may do with a doctor. It is important for our students to understand finding meaning in these literary works overlaps with the act of investing with meaning some stories told by their patients in the future. Therefore the doctor-patient relationship can be described as a semiotic one. The death of a parent (Radu Vancu's *Zodia Cancerului*, Tatiana Țibuleac's *Vara în care mama a avut ochii verzi*), the parents' divorce (Florin Irimia's *Misterul mașinulelor chinezești*), the death of a younger brother (Dana Bădica's *Părinți*) are only a few examples that will help students understand the power of storytelling, both from the point of view of discovering its subtle layers and the potential to manipulate, but also to discover some aspects related to our own way of dealing with traumas.

Likewise, the study of film can expose students to diverse cultural representations of illness, but a different cultural approach refers to the way in which movies become representations of both Big C Culture and little c culture. One way in which I used movies in class was that trying to see the way in which

the American campus has changed over 20 years that separate Curtis Hanson's Movie, *Wonder Boys* (2000) from the Netflix series, *The Chair* (2021). At the end of the discussion, in an attempt to compare the Romanian campus to the American one, we had to see whether, from a cultural standpoint we situate ourselves closer to the atmosphere depicted in *Wonder Boys* or to the more recent *The Chair*. The conclusion was interesting as it pointed out that we had hardly experienced things as they were described in the most accurate movie about campus life (Egbert 2000), i.e. *Wonder Boys*, but we are certainly challenged with pretty much the same issues as in *The Chair*. Another good use of movies in class was that in which we tried carry out a mentality study by looking at two major cities, Bucharest and New York. Though we also had in view the comparison of two books which told both stories, of New York and Bucharest (Gabriela Tabacu's anthology, *Bucureștiul meu* and Alessandra Mattanza, *My New York: Celebrities Talk about the City*) the image of New York was completed by some TV series in which one can easily discover this amazing city (*Dash and Lily*, *Modern Love* and *Only Murders in the Building*). This activity showed students the way in which they can infer meaning on a people's mentality – the two books, on New Yor and Bucharest, taught them how we are shaped as a people to perceive reality through a more pessimistic perspective, while the American perspective is always a more optimistic one. This would have consequences on the way we perceive and give meaning to life itself.

Last but not least, another aspect of culture that can be discussed in relation to Medical Humanities is communication. Effective communication is critical in medicine, yet it is often understood differently falters across cultural boundaries. Language barriers, differing health beliefs, and unfamiliar social customs can all impede doctor-patient communication. Medical humanities education can address all these by incorporating cultural competency and intercultural communication training. Therefore, developing communication skills is very important. Culture is an important influencing factor in the doctor-patient interaction for the simple reason that doctors and patients may not always share the same cultural values. Thus, in all medical encounters doctors need to understand the patient's frame of reference in order to be able to communicate effectively. It is very difficult to anticipate what kind of issues every encounter will bring about; therefore, a doctor should never make assumptions but rather wait to get to know the patient's cultural frame. The doctor will have to be sensitive to cultural differences and show respect for the beliefs of others. Doctors should never pretend they understand cultural patterns they are unsure of or are not familiar with. They should never make assumptions about the way in which a patient's cultural pattern may influence the outcome of the treatment plan. Likewise, they should not assume that cultural issues are not that important if they did not show up during the first encounter, as they may come along at any later stage of the interaction.

We can only conclude that the study of Medical Humanities is very important in medical students' training. These new insights into the cultural aspect of the field show the fact that health can be understood as a culturally embedded experience as it shapes our own attitude towards illness. Nowadays we live in a multicultural society therefore we will not be able to solve problems without cultural sensitivity. By getting access to these relatively new perspectives, medical students are likely to develop some new skills such as more self-awareness, greater empathy, better communication and observation skills. All these skills are meant to make them better professionals in the field of healthcare, understanding that at the core of their activities is a good understanding of the patient's needs.

References

- Cărtărescu, M., 2015. *Poezia*. București: Editura Humanitas.
- Ebert, R. 2000. "Wonder Boys", retrieved from <https://www.rogerebert.com/reviews/wonder-boys-2000>
- Eliade, M. 1995. *De la Zalmoxis la Genghis-Han*. București: Editura Humanitas.
- Garza, T.J. 2010. "Culture in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill", retrieved from <http://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/culture/>.

ENHANCING TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE TO STIMULATE STUDENTS' MOTIVATION VIA THE POEMS PROJECT

**Irina GHEORGHIU, Carmen ANTONIȚA,
Gabriela PASCAL, Emil JUVERDEANU***

Abstract

Students' intrinsic motivation tends to diminish with age, and teachers often struggle to stimulate it. The self-determination theory (Ryan and Deci, 2000) suggests that activities addressing students' needs for autonomy, competence, and relatedness enhance motivation. Choice is the common nominator for these needs. However, for teachers to successfully implement this approach, they must have knowledge and good understanding of students and possess a high level of emotional intelligence. The article is based on the Poems Project, which equips teachers with a self-assessment test to evaluate their emotional intelligence competence and an online course to help them improve their skills and knowledge.

Keywords: choice, motivation, emotional intelligence, test, course.

1. Motivation in education and using choice as a teaching strategy

Motivation is essential in education, driving students to engage with and pursue learning. It can be categorized into two types: intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation refers to engaging in activities out of genuine interest or personal satisfaction, while extrinsic motivation involves performing tasks to achieve external rewards or avoid negative outcomes. Though distinct, they can complement each other—extrinsic motivation may support or evolve into intrinsic motivation when aligned with students' values and interests. In education, fostering both is essential for sustaining engagement, as intrinsic motivation promotes deeper learning and creativity, while well-structured extrinsic incentives can guide persistence and effort, especially when intrinsic interest is low. Developing both types in the classroom nurtures a more motivated and resilient learner (Deci et al, 1991; Boekaerts, 2010; Tohidi & Jabbari, 2012; Stirling, 2013; Urhahne & Wijnia, 2023).

However, intrinsic motivation—an internal drive rooted in genuine interest—often declines with age, making it increasingly challenging for

* Albert Ludwigs Freiburg University (Germany), irina.gheorghiu16@gmail.com, Liceul EuroED Iași, camen.antonita@euroed.ro, Liceul EuroED Iași

educators to inspire students. According to the Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), self-motivation flourishes when students' needs for autonomy, competence, and relatedness are fulfilled.

Intrinsic motivation emerges when learners find personal interest in a subject. Cognitive Evaluation Theory, a sub-theory of the Self-Determination Theory, suggests that social-contextual factors such as positive feedback and meaningful incentives can enhance intrinsic motivation. Competence, defined as the perception of effectiveness and mastery, is best supported by tasks that match students' cognitive abilities. However, competence alone is insufficient; students must also feel autonomous, experiencing a sense of volition and control over their actions. Relatedness, the need for interpersonal connection, can be fostered by promoting peer acceptance and collaboration (Katz & Assor, 2007; Katz et al., 2006).

Extrinsic motivation, in contrast, refers to performing tasks for specific outcomes and appears in four ways: external regulation (behavior driven by external rewards or demands), introjected regulation (actions motivated by internal pressures like guilt), identified regulation (engagement aligned with personal goals and values) and integrated regulation (behavior fully assimilated into one's sense of self) (Ryan & Deci, 2000).

Incorporating both intrinsic and extrinsic motivation in the classroom is essential for sustaining student engagement. While intrinsic motivation tends to decline over time, extrinsic motivation remains relatively stable. Unfortunately, schools often impose more rules and reduce student choice just as the need for autonomy increases (Lepper et al., 2005). This can cause students to perceive school tasks as lacking relevance or value.

To counter this, offering meaningful choices in the classroom is a powerful strategy. When choices align with students' interests, values, and goals, they bolster both autonomy and competence. Research shows that choice enhances motivation, engagement, perceived competence, and aspirations. Students often feel more in control, which positively influences cognitive, emotional, and academic outcomes.

Children, more than adults, are especially responsive to choice, with optimal motivation arising from two to four meaningful options. As Katz and Assor (2006) emphasize, "Choice is motivating when the options are relevant to the students' interests and goals (autonomy support), are not too numerous or complex (competence support), and are congruent with the values of the students' culture (relatedness support)". Offering students thoughtful alternatives throughout their education enhances self-determination, nurtures interest, and builds decision-making skills.

2. Choice as a teaching strategy and teachers' emotional intelligence

Using choice as a teaching tool, improving students' decision-making ability, and teachers' emotional intelligence are interwoven, and all these aspects form a dynamic foundation for fostering student motivation and engagement in the classroom (Noreen & Kazim, 2021; Rahman et al., 2024). These elements are interdependent and mutually reinforcing, creating a classroom environment that supports both academic achievement and personal growth.

Using choice as a teaching strategy empowers students by enhancing their sense of ownership, autonomy, and relevance in learning. When students are given meaningful options, they are more likely to find personal value in their work, which increases engagement and enjoyment (Cordova and Lepper, 1996; Katz, 2006; Patall, Cooper, & Robinson, 2008; Evans & Boucher, 2015). Offering choices accommodates diverse learning styles and fosters independence, encouraging students to take responsibility for their education.

Research suggests that providing students with opportunities to make decisions supports the development of critical thinking and decision-making skills (Beymer & Thomson, 2015). As students assess options and weigh potential outcomes, they build confidence in their ability to make informed choices. Repeated practice in a supportive environment helps strengthen self-efficacy - the belief in one's capacity to influence outcomes, which, in turn, enhances motivation and perseverance.

Emotional intelligence (EI) is a vital competency for teachers, aiming to create a nurturing and responsive learning environment. Teachers with high emotional intelligence are adept at recognizing and responding to students' emotional needs, creating classrooms that are both empathetic and motivating. These educators can effectively balance support and autonomy, adapting their approach based on students' emotional states and developmental needs.

When offering choices, emotionally intelligent teachers are better equipped to determine the appropriate level of autonomy for each student. They can scaffold decision-making experiences to match the student's readiness, fostering both competence and emotional resilience. By modeling emotional regulation and healthy interpersonal interactions, teachers help students develop the emotional skills necessary for effective decision-making and academic success.

Strong teacher-student relationships, built on trust and empathy, are central to fostering intrinsic motivation. In such environments, students feel safe to take risks, engage deeply with content, and embrace challenges. This climate enhances academic outcomes and nurtures social-emotional development.

Research underscores the positive correlation between teachers' emotional intelligence and students' academic motivation (Salovey & Sluyter; Durlak et al., 2011). Teachers who understand emotional triggers and foster a

positive emotional climate can enhance student participation, engagement, and achievement. Integrating EI training into teacher education and professional development programs is essential for cultivating emotionally intelligent educators (Brackett & Katulak, 2013).

Moreover, emotionally intelligent teachers serve as role models, demonstrating key emotional competencies such as self-awareness, self-regulation, empathy, and social skills. These five dimensions of EI have been shown to influence student motivation significantly, promoting both personal and academic growth. Students are more likely to engage when they feel understood, supported, and capable of managing their own emotional responses.

The interplay between choice, decision-making, and emotional intelligence creates a synergistic effect that enhances motivation, engagement, and self-efficacy. Teachers who incorporate choice and demonstrate high emotional intelligence foster a learning environment that values student voice, encourages reflection, and promotes resilience. This integrated approach equips students not only with academic knowledge but also with the emotional and cognitive tools needed for lifelong learning.

In high-pressure learning situations, emotions can significantly affect decision-making. Emotional intelligence helps both teachers and students manage these emotions, improving clarity, judgment, and goal-aligned behavior. By learning to regulate emotional responses, students can make better decisions that support their academic and personal objectives.

The thoughtful integration of student choice, decision-making development, and emotional intelligence in teaching practices significantly enhances the learning experience. Teachers who effectively balance these components can create motivating, empowering, and emotionally healthy classrooms that support the holistic development of every learner.

Research shows that teachers' emotional intelligence (EI) and their students' motivation to learn are linked in a good way. This shows how important it is to teach EI as part of teacher education and professional development programs (Salovey & Sluyter, 1997; Durlak et al., 2011). Knowledge of individual emotional triggers and encouragement of enthusiasm enable teachers to create a concentrated learning environment that enhances student participation and academic achievement. Similarly, adding emotional intelligence training to teacher preparation programs can increase the effectiveness of instruction and strengthen the relationship between the teacher and the students (Brackett & Katulak, 2013). Teachers with high emotional intelligence may also effectively model emotional skills, which fosters an emotionally healthy classroom environment that stimulates students to study and participate fully (Brackett and Katulak, 2013). Teachers aiming to support students and enhance the whole educational process will find EI to be an excellent tool. The findings further show that students' motivation to participate

in learning activities is significantly influenced by the five elements of emotional intelligence: self-awareness, self-regulation, self-motivation, empathy, and social skills.

To estimate our teachers' perceptions of the role that giving students a choice has in learning, what they think about choice strategy, teachers' emotional intelligence, and whether teachers need training in developing their emotional intelligence, we administered a questionnaire to 30 teachers from schools in Iasi. The questionnaire included questions to gauge their experiences and opinions on these topics. The responses provided valuable insights into how teacher awareness of emotional intelligence can influence their approach to empowering student choice in the classroom, and therefore enhancing their motivation.

1. Do you think providing students with choices is relevant? Why do you use choice?

Teachers widely agreed that offering students choice is highly relevant in today's diverse classrooms, as it promotes equity and creates opportunities for all learners to succeed. Providing choice supports multiple learning styles, encourages positive behaviors, and fosters student ownership. It creates a more engaging and inclusive environment, allowing teachers to focus on small groups or individuals needing extra support while others work independently. This approach promotes creativity, critical thinking, and innovation (Katz, 2006; Patall, Cooper & Robinson, 2008; Evans & Boucher, 2015).

Student choice also sparks excitement and deepens interest in topics and curriculum content, making learning more meaningful. Teachers noted that incorporating choice leads to a shift in mindset, empowering students and fostering a more dynamic, student-centered classroom culture.

2. In the classroom, how and where can teachers use choice strategies?

Teachers reported using choice strategies at various points during instruction—when introducing new topics, providing practice, or assessing learning. Many referenced the Universal Design for Learning (UDL) framework, which encourages flexible approaches to content delivery, engagement, and assessment. UDL recommends presenting content in multiple formats (e.g., text, audio, video, hands-on activities) and allowing students to demonstrate understanding in various ways—through tests, presentations, or creative projects.

Teachers also used tools like Know/Want-to-Know/Learned (K-W-L) charts to guide instruction based on student interests. As the unit progressed, they offered activities aligned with learning goals but allowed students to choose how to demonstrate their learning. Options included completing a set number of tasks linked to outcomes, selecting resources such as videos or leveled texts,

or choosing formats like writing, performing, or producing multimedia presentations.

Other strategies included giving students control over due dates, pacing, group selection, or research topics. These methods promoted autonomy, supported individual learning preferences, and encouraged self-regulation (Maxwell, 2002). Overall, teachers found that choice helped make learning more relevant, inclusive, and motivating.

3. Why do you use choice?

Teachers consistently reported that choice increased student engagement. They expressed frustration with students who displayed apathy, low motivation, or lack of confidence. By offering choices, teachers observed improved ownership and participation. Students felt more in control of their learning and more connected to the content.

Choice helps personalize learning, accommodate varied interests, and build students' self-confidence. It encourages independence and self-regulation, key components of lifelong learning. When students perceive relevance in what they are learning, their motivation naturally increases. Teachers noted that providing choices not only helped students feel more capable but also fostered intrinsic motivation by allowing them to make meaningful decisions related to their learning goals.

4. Are there any detrimental effects of choice? How do you avoid choice overload?

While teachers valued choice, they acknowledged potential drawbacks. Offering too many options can overwhelm students and lead to indecision or regret. To avoid this, teachers recommended limiting the number of choices and ensuring each option is purposeful and manageable.

They emphasized the importance of scaffolding—building students' background knowledge and interest before offering options. If students feel unprepared or unfamiliar with a subject, choosing can become frustrating or intimidating. In such cases, students may prefer decisions to be made for them, rather than risk appearing incompetent.

Teachers suggested tailoring choices to students' cognitive levels by offering activities of varying difficulty. Providing small sets of equally challenging options can help students make more informed decisions. In multicultural classrooms, promoting peer acceptance and culturally relevant content is also essential when using choice-based strategies.

5. Is there a relation between choice strategy and teachers' emotional intelligence?

Yes, teachers highlighted a strong connection between choice-based strategies and emotional intelligence (EI). Allowing students to choose helps them develop decision-making skills, responsibility, and emotional regulation.

When students select tasks that resonate with them, they are more likely to feel positive emotions, contributing to a productive and focused learning environment.

Emotional intelligence supports both students and teachers in managing emotions during the learning process. Teachers with high EI can better respond to student needs, manage classroom dynamics, and model emotional awareness and regulation. They can recognize when students are overwhelmed, disengaged, or in need of encouragement, adjusting instruction accordingly.

Emotionally intelligent students are more likely to make thoughtful, balanced decisions, considering both immediate outcomes and long-term goals. This supports deeper engagement and more respectful classroom interactions. Teachers with high EI also contribute to building students' emotional skills, further enhancing the overall learning climate.

6. Do teachers need training in developing and enhancing their emotional intelligence competencies?

Most teachers agreed that emotional intelligence is a critical competency that directly influences student motivation, engagement, and academic achievement. Training in EI should be an essential component of teacher education and professional development.

When teachers are equipped with emotional intelligence skills, they create focused, empathetic learning environments that strengthen relationships with students and increase instructional effectiveness (Salovey & Sluyter, 1997; Durlak et al., 2011; Brackett & Katulak, 2013). Teachers who model emotional awareness and resilience foster emotionally healthy classrooms that support motivation, collaboration, and academic risk-taking.

The integration of emotional intelligence, choice-based strategies, and decision-making development creates a responsive and empowering classroom culture. Together, these elements promote student motivation, self-regulation, and lifelong learning.

3. The Poems project

The POEMS project fills a gap and meets teachers' needs as it seeks to enhance teachers' knowledge and understanding of emotional intelligence (EI) to create an effective and inclusive learning environment for students.

3.1. The project objectives

The POEMS project is *funded by the European Commission under the Erasmus+ programme and implemented by the EuroED Foundation, Iasi, Romania, in a partnership of universities, schools, and NGOs from Italy, Latvia, Spain, Turkey and Romania*. The project aims to foster the development of students' and teachers' emotional intelligence as a key competence that can contribute to enhancing inclusion at lower secondary school level; Support teachers in

creating an educational environment in which students can develop their emotional intelligence skills to consolidate their key competences; Improve student capacity to develop their personal and interpersonal key competences based on emotional intelligence.

3.2. The project target groups

The main target groups are lower secondary school teachers (teaching students aged 11-15) and students (aged 11-15) who need to develop their personal and social skills based on EI. Teachers play a crucial role in supporting students' development and are chosen based on their ability to understand and develop EI.

3.3. The project will produce the following results:

- A complete Digital Training package, which includes a self-assessment tool and training materials to address teachers' needs to deepen their knowledge on the relevance of emotional intelligence and on the educational methods and tools necessary to foster emotional intelligence as a key competence at school.
- A collection of Lesson Plans on how to make use of innovative methodologies based on emotional intelligence to enhance personal and interpersonal key competences of the students, in order to impact on school communities in terms of solidarity and inclusion.
- A publication promoting awareness of the link between mastering emotional intelligence and enhancing the inclusiveness of the learning environments.

4. The digital training package

4.1. The self-assessment tool for teachers

The self-assessment tool for teachers consists of three online multiple-choice questionnaires based on Salovey and Mayer's definition of Emotional Intelligence (the "Ability model"). Upon completing the questionnaires, users receive feedback that provides specific scores for each of the four competencies: perception of emotion, use of emotions, understanding emotions, and managing emotions. Based on their scores, teachers are directed to suitable training materials tailored to enhance their skills in these areas.

4.2. The project online course

The project online course has been designed to enhance teachers' knowledge and understanding of emotional intelligence as a means of facilitating the acquisition of key competences for developing a more effective and inclusive learning environment for their students.

The word “emotional intelligence” (EI) was used for the first time by Salovey and Mayer, who identified five domains of EI: self-awareness, managing emotions, motivating oneself, empathy and handling relationships. The dimensions of emotional intelligence have long-term impacts, which is why it is increasingly included in company employee training programs, where for example, high levels of motivation correspond to an increase in productivity. For this reason, it is important to cultivate EI from school, not only to increase academic performance, reduce stress and anxiety, but also to encourage the building of healthy relationships and responsible civic engagement.

The project consists of four modules plus one zero module:

0. What is emotional intelligence
 1. Perception of emotion: focused on the ability to perceive emotions in oneself and others
 2. How to develop students’ competence to use emotions to facilitate critical thinking
 3. How to develop students’ competence to understand what emotions are and how to understand emotional information and causes
 4. How to become an emotionally competent teacher

Each module, lasting 60 minutes, consists of three parts:

1. Introduction to present the topics of the module
2. Multimedia material consisting of papers and chapters to read, a toolkit and a handbook to practise, videos and presentations to watch
3. A test for the self-assessment of acquired knowledge.

At the end of the modules there is also an additional bibliography on the topics covered.

Module 0 serves as an introduction to emotional intelligence, emphasizing its significance for self-understanding, social interactions, and coping with daily challenges, while identifying five key areas: self-awareness, self-regulation, self-motivation, social awareness, and social skills. Cultivating emotional intelligence is crucial for developing an emotionally intelligent and inclusive society, beginning in educational settings, as low levels of emotional intelligence can lead to disruptive behaviors (Serrat, 2017).

Module 1, titled "Perception of Emotion," focuses on recognizing emotions in oneself and others, discussing the six primary emotions identified by Ekman (1967): anger, disgust, fear, happiness, sadness, and surprise. The module covers historical theories of emotional intelligence, including the ability, mixed, and trait models of emotional intelligence.

Module 2 explores how emotions influence learning, helping teachers leverage emotions to enhance cognitive processes. It discusses the relationship between emotions and learning, supported by brain imaging research (Attard et al., 2022). Pekrun (2014) identifies four categories of "academic emotions" that

promote student learning, highlighting the need to understand the specific focus of emotions in educational contexts.

Module 3 distinguishes between emotions and states of mind and addresses secondary and complex emotions arising from social interactions and cultural differences. It introduces the concept of cultural humility, defined by Tervalon and Murray-Garcia (1998) as a commitment to ongoing self-reflection and openness to cultural diversity, essential in multicultural educational settings.

Module 4 emphasizes the role of teachers in developing emotional awareness and managing students' emotions to foster a safe learning environment. It discusses emotional regulation strategies, highlighting the importance of self-regulation for both teachers and students in creating effective learning environments. Research (Sutton et al., 2009; Johnson, 2016) suggests that self-regulation is often overlooked in teacher training, despite its importance in preventing disruptive behaviors.

5. Teachers' testimonials

We introduced the project—including its objectives, target groups, and main concept of Emotional Intelligence along with the online course—and showcased its platform to teachers and principals from the schools in our network. We invited them to take part in evaluating the online course. This phase involved 30 teachers from seven schools in Iasi, comprising three high schools (both vocational and theoretical) and four lower secondary schools with diverse backgrounds, including private institutions and state schools catering to students at risk of dropping out. The feedback from the teachers' questionnaires assessing the e-learning training package has been positive and encouraging (Figure1).

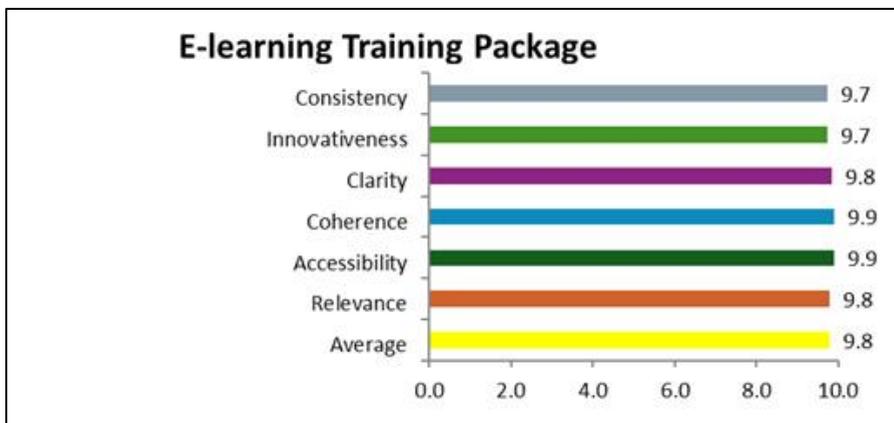


Figure 1

The scores vary from 9.7 to 9.9, with an overall average of 9.8 assigned to the course. Participants valued the project for its grounding in reality and its alignment with contemporary concerns mentioned by the initiative. Module 4 was thought to be the most intriguing (30% of respondents), followed by Module 2 at 22% and Module 3 at 20% (Figure2).

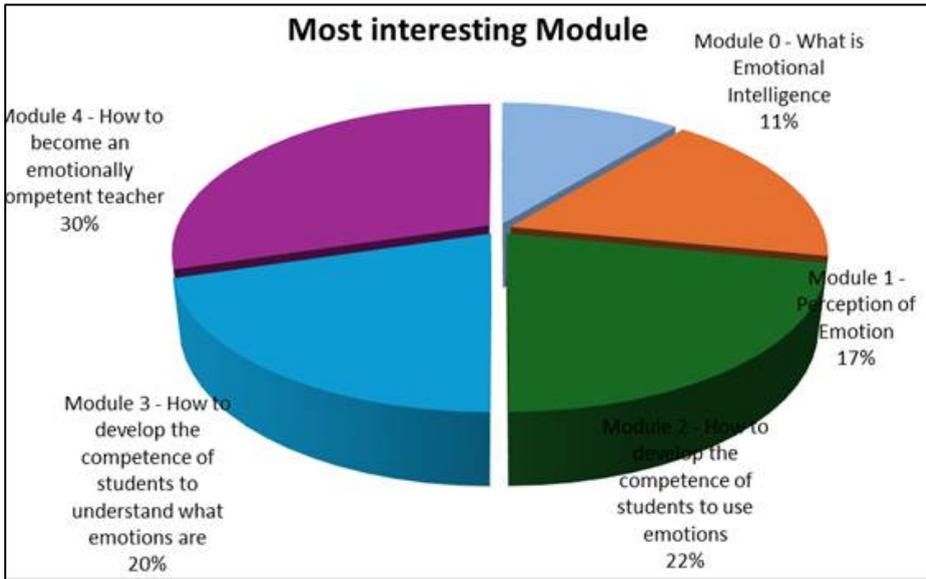


Figure 2

Coherence and accessibility are vital components of the online course on Emotional Intelligence in educational institutions, achieving an impressive rating of 9.9 from teachers. Coherence guarantees a logical and organized advancement of knowledge, enabling concepts to build up, hence helping teachers in comprehending and implementing emotional intelligence principles in varied classroom settings. Accessibility improves this experience by offering a user-friendly platform that caters to various learning styles and levels of technological proficiency. Collectively, these attributes cultivate an inclusive atmosphere that allows educators to interact with the material with ease, thus facilitating the development and application of their emotional intelligence competencies in pedagogical practices.

I appreciate the seamless transitions between modules and the thoughtful organization of materials, which together foster an engaging and enriching learning experience that supports both their professional development and student outcomes (LM- teacher).

Clarity and relevance are essential attributes much appreciated by teachers, achieving a score of 9.8. Clarity guarantees that course materials are

direct and intelligible, enabling educators to readily understand intricate ideas pertaining to emotions and interpersonal dynamics in the classroom.

The e-learning training package deepens my knowledge of Emotional intelligence. The online course, which encourages teachers to develop students' emotional intelligence, sparked my interest in this concept. It is well-structured and clearly organised (AA- teacher).

This project provides clear practical resources and reliable strategies to implement exactly when we need them. I highly appreciated the package, which offers hands-on materials and techniques to use in classes presented in a clear way. This clarity enables teachers to easily integrate these resources into their lesson plans, enhancing student engagement and understanding. Both teachers and students can benefit significantly from the structured support it provides (CA-teacher).

The teachers also found the e-learning training package relevant to their context (score 9.8):

In today's digitally driven educational landscape, an online course focusing on Emotional Intelligence (EI) in schools is vital for fostering a balanced approach to learning. As students increasingly engage with technology, they may struggle to navigate their emotions, leading to challenges in social interactions and mental well-being (DV- teacher).

This course equips educators with essential EI skills, enabling them to recognize, understand, and manage their emotions while effectively utilizing digital tools. By integrating EI into the curriculum, schools can create a nurturing environment that promotes empathy, resilience, and healthy relationships, ensuring that students not only thrive academically but also develop the emotional competencies necessary for success in an increasingly complex world (MM- teacher).

Consistency and innovation are the attributes teachers valued next, receiving scores of 9.7. In the context of an online course on emotional intelligence in schools, consistency and innovativeness are crucial for improving the learning experience for educators.

I think that the package is a very consistent and innovative resource, which ensures that teachers can rely on a structured course that effectively helps them integrate emotional insights with digital technologies.

The innovative training package encourages us, educators, to explore new methodologies and tools that foster deeper connections with students. By combining these two features, the course not only maintains a solid foundation but also adapts to the evolving needs of both teachers and learners, ultimately promoting a more engaging and impactful educational environment (CZ- teacher).

The innovative training package inspires creative approaches and fresh ideas, fostering an engaging learning environment that keeps educators motivated and responsive to new challenges in the classroom. Finding a good balance between these aspects not only helps participants learn more about emotional intelligence,

but it also gives them the tools they need to handle the challenges of using both emotional awareness and new technology in their teaching (RS- teacher).

This online course on emotional intelligence in schools has proven to be a valuable resource for teachers, equipping them with practical tools and insights to foster a supportive learning environment. The e-learning training package serves as a powerful motivator, encouraging educators to enhance their professional practice and effectively address the challenges posed by at-risk students. All participants agreed that the materials are reliable, contextually relevant, and help them and their students develop emotional intelligence. Importantly, this project lays a foundation for ongoing professional development, guiding teachers in implementing competency-focused approaches that prioritize student-centered learning. To make this initiative even better, it would be great to include ways for educators to work together and share their experiences and strategies. This would help the whole educational community become more emotionally intelligent.

6. Conclusions

The decline in students' intrinsic motivation as they age presents a significant challenge for educators, highlighting the need for effective strategies to rekindle this motivation. The Self-determination theory emphasizes the importance of addressing students' needs for autonomy, competence, and relatedness, with choice being a key element in meeting these needs. To implement this approach successfully, teachers must have a strong understanding of their students and possess a high level of emotional intelligence.

The POEMS Project serves as a valuable resource for teachers, offering a self-assessment tool and an online course designed to enhance their emotional intelligence skills. This course has proven effective in providing educators with practical tools and insights, thereby creating a supportive learning environment that benefits at-risk students. Participants have found the training materials to be reliable and relevant, contributing to their personal growth and the emotional intelligence development of their students.

However, our study had limitations in terms of time and application. It was conducted for just one month, and we did not assess the students' progress after the teachers completed the course. This will be explored in future studies.

This project lays the groundwork for ongoing professional development, encouraging educators to adopt competency-focused, student-centered approaches. The course modules provide essential resources for lower secondary school teachers, enhancing their capacity to cultivate emotional intelligence and positively impacting students' academic and social outcomes.

Acknowledgements

This article is based on a study of The POEMS project (Project number: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000157972), which is developed in the framework of the Erasmus+ Programme, KA2 - Strategic Partnerships for School Education.

References

- Attard, K. & Schembri Frendo, C., 2022. "The Neuroscience of Emotions and the Role Emotions Play in Learning" in *Malta Journal of Education*, 3(1), 15-36. (<https://ife.gov.mt/wp-content/uploads/2023/03/Institute-for-Education-Symposium-vol-03-no01-LR-15-36.pdf>)
- Beymer, P. N., & Thomson, M. M., 2015. "The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice?" in *Support for Learning*, 30(2), 105-120. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12086>
- Boekaerts, M., 2010. "The crucial role of motivation and emotion in classroom learning" in H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 91–111). Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A., 2007. "Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students" in J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp. 1–27). New York, NY: Psychology Press.
- Cordova, D., & Lepper, M. R., 1996. "Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice" in *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M., 1991. "Motivation and education: The self-determination perspective" in *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B., 2011. "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions" in *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Ekman, P., & Keltner, D., 1970. "Universal facial expressions of emotion" in *California mental health research digest*, 8(4), 151-158.
- Evans, M., & Boucher, A., 2015. "Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning" in *Mind, Brain, and Education*, 9(3), 10.1111/mbe.12073.
- Johnson, G. M., & Cooke, A., 2016. "Self-regulation of learning and preference for written versus audio-recorded feedback by distance education students" in *Distance Education*, 37(1), 107-120.
- Katz, I., & Assor, A., 2007. "When choice motivates and when it does not" in *Educational Psychology Review*, 19(4), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Bereby-Meyer, Y., 2006. "Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference" in *Social Psychology of Education*, 9(1), 27–42. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-2863-7>

- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S., 2005. "Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates" in *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.
- Maxwell, L., 2022. "Giving students choice in the classroom increases engagement" in *Edutopia*, <https://www.edutopia.org/article/giving-students-choice-classroom-increases-engagement/>
- Mayer, J. D., & Salovey, P., 1993. "The intelligence of emotional intelligence" in *intelligence*, 17(4), 433-442.
- Noreen, S., & Kazim, B., 2021. "Impact of teachers' emotional intelligence abilities on student motivation and their interaction with students in secondary school classrooms" in *Journal of Educational Psychology and Pedagogical Sciences*, 1(1), 17-37.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C., 2008. "The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings" in *Psychological bulletin*, 134(2), 270.
- Pekrun, R., 2014. "Emotions and Learning. International Academy of Education. (http://staging.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf)
- Rahman, M. H., Bin Amin, M., Yusof, M. F., Islam, M. A., & Afrin, S., 2024. "Influence of teachers' emotional intelligence on students' motivation for academic learning: An empirical study on university students of Bangladesh" in *Cogent Education*, 11(1), 2327752.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2000. "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions" in *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Salovey, P., & Mayer, J. D., 1990. "Emotional intelligence" in *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P. E., & Sluyter, D. J., 1997. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Serrat, O., 2017. "Understanding and Developing Emotional Intelligence" in O. Serrat, *Knowledge Solution. Tools, Methods, and Approaches to Drive Organisational Performance*, Springer Singapore, 329-339. (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0983-9_37)
- Stirling, D., 2013. "Motivation in education" in *Aichi Universities English Education Research Journal*, 29(2013), 51-72.
- Sutton, R. E., R. Mudrey-Camino, and C. C. Knight. "Teachers' emotion regulation and classroom management" in *Theory into practice* 48.2 (2009): 130-137.
- Tervalon, M., & Murray-Garcia, J., 1998. "Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education" in *Journal of health care for the poor and underserved*, 9(2), 117-125.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M., 2012. "The effects of motivation in education" in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- The Poems project. (n.d.). <https://poems.pixel-online.org/>
- Urhahne, D., & Wijnia, L., 2023. "Theories of motivation in education: An integrative framework" in *Educational Psychology Review*, 35(2), 45.

STORYTELLING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Laura-Rebeca STIEGELBAUER*, Otilia ZENE**

Abstract

The essence of storytelling transcends cultural boundaries, serving as a fundamental mode of human expression that permeates various facets of daily communication. The evocative phrase “Once upon a time,” resonates universally, echoing through generations as a cherished recollection from childhood, often imparted by maternal or ancestral figures. Narratives, ingrained in the fabric of human experience, evolve into steadfast companions for individuals as they mature, fulfilling diverse roles of entertainment, inspiration, motivation, education, and the preservation of historical narratives. This abstract encapsulates the intrinsic value of storytelling in English language pedagogy, highlighting its profound impact on language acquisition and cognitive development within educational contexts.

Keywords: storytelling, English language teaching, ELT, language acquisition, cognitive development, English language pedagogy.

Introduction

Storytelling, as a pervasive and timeless form of communication, has long been acknowledged for its capacity to transcend cultural and linguistic barriers, serving as a fundamental mode of human expression and knowledge transmission (Bruner, 1991; Green & Brock, 2000). From traditional oral narratives marked by phrases such as “Once upon a time” to contemporary digital storytelling formats, narratives have remained essential tools for conveying cultural heritage, imparting moral lessons, and fostering social cohesion (Egan, 1986; Robin, 2008). Within the context of English Language Teaching (ELT), storytelling has emerged not only as a pedagogical instrument aimed at enhancing language proficiency but also as a means of promoting cognitive, emotional, and social development (Wright, 2008; Ellis & Brewster, 2014).

The application of storytelling in ELT aligns well with modern theories of language acquisition, including communicative language teaching (CLT) and task-based language learning (TBL), which emphasize the importance of contextualized input, meaningful interaction, and learner engagement (Richards & Rodgers, 2001; Nunan, 2004). By providing authentic, relatable, and

* Associate Professor, Ph.D., “Vasile Goldiș” Western University of Arad, stiegelbauer.laura@uvvg.ro

** Teacher of English at Liceul Teologic Baptist “Alexa Popovici”, Arad

emotionally resonant contexts, storytelling facilitates comprehensible input, a crucial element in language acquisition according to Krashen's Input Hypothesis (Krashen, 1985). Moreover, research suggests that storytelling enhances vocabulary acquisition, improves retention, and stimulates creativity and critical thinking, particularly when learners are actively involved in the storytelling process (Isbell et al., 2004; Tsou, Wang & Tzeng, 2006).

In recent years, technological advancements have expanded the scope of storytelling in ELT, introducing new modalities such as digital storytelling and multimodal narrative construction, which cater to diverse learning preferences and enhance learner motivation (Robin, 2006; Sadik, 2008). These innovative approaches complement traditional storytelling techniques by integrating visual, auditory, and textual elements thereby enhancing comprehension and language retention (Lambert, 2013).

This paper briefly explores the multifaceted role of storytelling in English Language Teaching, examining its benefits, historical evolution, relationship with language acquisition, and typical applications within the classroom. The findings suggest that storytelling remains a powerful and adaptable instructional tool capable of enhancing linguistic competence and promoting holistic educational development. The concluding section discusses future directions for integrating storytelling into ELT, emphasizing the potential of digital storytelling and innovative methodologies to optimize learning outcomes.

The benefits of stories in ELT

All teachers of English all over the world complain that they have this common enemy, time pressure as they have to cover the syllabus, the student's book, and the workbook, extra sheets containing grammar exercises or books that prepare students for the academic exams that lie ahead, extra work with students who are behind, address discipline issues which are so time-consuming, etc. The question inevitably comes: *Where squeeze in stories then?* If we consider that storytelling lies right at the core of language learning, then our approach changes. They stand right at the heart of teaching, being the essential tools to create a connection between students and language. In *Introducing Books to Children*, Chalmers (1973, 181) concludes that "As children listen to the stories, verse, prose of all kinds, they unconsciously become familiar with the rhythms and structure, the cadences and conventions of the various forms of written language. They are learning how to print "sounds", and how to "hear" it in their inner ear. Only through listening to words in print being spoken does anyone discover their colour, their life, their movement, and drama."

Harmer and Puchta (2018, 33) mention the direct forms of influence that storytelling has on the development of language are:

– Storytelling stirs up students’ reading skills. We can expect students who like stories to become eager readers with the guidance of a teacher who can provide proper reading materials.

– Students get exposed to the language – especially those valuable chunks and lexical phrases. Being exposed to them regularly, students start noticing them; this is an important mental process that leads to understanding, processing, and remembering language.

– Storytelling also has a beneficial effect on students’ writing skills. The more pieces of language they become familiar with through engaging stories, the better they will remember them. The more lexico-grammatical strings of words they store in their long-term memory, the better their production will become. The more familiar they become with the structures of good narratives, the easier it will be for them to structure their own stories in speaking and writing.

– Stories offer food for thought. They make them ponder issues they would rarely have tackled without the intellectual stimuli offered by good ones. Stories, too, develop students’ ability to engage in image creation and that has a very important impact on meaning-making and their ability to think. Collins and Cooper sum this up by saying that “storytelling enhances critical and creative thinking skills.” (1997,16).

Regarding things in perspective, storytelling contributes to our students’ future academic success. Practising storytelling from a young age and all along their school years, they develop the habit to stay focused and concentrated on the presented topic and get skilful at extracting the necessary pieces of information and use them appropriately. Their comprehension abilities build up while listening to stories, they understand who the characters are, what the plot is, and what theme it presents. They can predict the actions and the facts. The after-listening stage can create beneficial opportunities in which, under the teacher’s guidance they will analyse the characters’ motivation and give their reasoning why they would have acted the same or differently. This way the students develop critical thinking skills within the classroom.

In conclusion, it is wise to invest time in storytelling during our classes; what we do is build up their language future.

The Use of Stories in English Language Teaching over the Years

For many years teachers had used stories with a prior focus on language, especially the grammar item that was to be taught, so the grammar element had been approached separately and not in the flow of the story; all the exercises were focused on that topic. This is not through the beneficial approach of introducing stories.

We know that stories are introduced or should be introduced to children at a very young age. Reading to a toddler is essential in communication, it also

stimulates his creativity and helps him develop listening, speaking, and writing skills. As the little child tastes the rhythm of the day, spending time with books should become a routine. They have soothing effects on children, there is also the bond that is created between the listener and the storyteller, the child's imagination is ignited and his world becomes colourful, full of life and excitement, and vivid; stories also offer assurance for young folks in their process of discovering the world. They will develop a sense of belonging to the cultural universe and perceive little by little the need of integrating.

Stories and storytelling must become part of the curriculum. At the beginning of the primary classes, the teacher will notice that children are excited and curious, but their attention spans are quite short. Through the inflections of the voice, gestures, mime, pictures, and puppets teachers can keep them involved and engaged so that stories offer the maximum educational effect.

Language Acquisition and typical uses of stories in ELT

Teachers see how effective stories are for children at the early stages of their development concerning language acquisition. The use of repetitive words and phrases in storytelling provides the children's personal language progress. Storyteller David Heathfield (2014,10) believes that "if you regularly tell stories in your class, your students will soon want to become storytellers too." They seem to acquire the language almost naturally. Later on, in their teen years, "engagement with social media in a second or additional language can help

effective language improvement." (Krashen, 1985). Some language learning experts think that the basis of language development at any age is this kind of subconscious processing that Krashen talks about.

Here is an example of a wall picture that has the role of helping students write the story by looking at the images. It is meant to help them improve their writing skills. If necessary, teachers can pre-teach some vocabulary and by using the elicitation technic they can ask leading questions for each picture.



https://www.eslprintables.com/Reading_worksheets/Tales_and_stories/Picture_story/

This way the students have been led to produce their own writing story. It is intended for Pre-intermediate (A2) level. Their language production will turn out similar to this one:

The picnic
 One beautiful Sunday morning the Fox family decided to go for a picnic.
 "It is really a nice day. Look at the sun. It's going to be very hot today", said Mrs Fox.
 "That's fine, let's have a picnic", answered Tom and Susan.
 Mr Fox put the badminton equipment into a box, and Mrs Fox took some food and drinks into a basket.
 Soon they left their house and Mr Fox drove the car.
 On the way they heard music and looked out of the windows.
 After a while they found a site for their picnic.
 The children played badminton and Mr and Mrs Fox prepared the picnic on a blanket.
 Everybody enjoyed the day.
 In the afternoon they left their site and went home.
 They left all the rubbish behind them, paper, egg-shells, tins, boxes, a broken racket and other things.
 Two boys just came here and saw the rubbish.
 They were very angry.
 "Not here!" they said.
 They put all the rubbish into the big box and saw the address.
 They decided to send it back to Mr Fox.
 On Wednesday afternoon a postman brought a parcel.
 "What is it, Mum?" asked Tom.
 "I don't know", answered Mrs Fox.
 When they opened the parcel there was a big surprise.
 It was all their rubbish they left behind on Sunday.
 There was a letter from the boys, too.
 "You left something behind on Sunday afternoon from your picnic and we found it. You will be fined if you do that again.
 "Don't do that again. Next time we'll tell it the police. ..." they read.
 Yes, it really was forbidden and they decided to

https://www.eslprintables.com/Reading_worksheets/Tales_and_stories/Picture_story/

The teachers may use this story picture to help the students use the Simple Past tense verbs correctly, but the purpose of using stories in the classroom is much deeper and it goes beyond the use of a certain grammar language correctly, actually, we want to focus on the acquisition of vocabulary and the fluency of the language more naturally as it comes with the flow by being exposed to the spoken native language as much as possible. We want to get the students emotionally engaged with the story. We might ask them what the people in the story did wrong, how they would act when the picnic has ended, or we could ask them to compose a complaint letter to the local police. Harmer and Puchta (2018, 40) emphasize that "our concerns are that students should be allowed to respond emotionally to the stories *as stories*; that the stories should act as a springboard for re-telling in different ways; and that students should be able to harvest the language in the stories for their future use...rather than principally seeing stories as an engaging resource for teaching specific pieces of language, we should see stories as something significantly richer, and in so doing make the experience of storytelling – both as listeners and as tellers – more productive in terms of content and language enhancement."

Conclusion

The exploration of storytelling in English Language Teaching (ELT) underscores its enduring significance as a versatile pedagogical tool that transcends various methodological frameworks and technological advancements. Storytelling, as both a traditional and contemporary instructional strategy, continues to prove effective in enhancing learners' language skills and fostering meaningful engagement within the learning process (Bruner, 1991; Wright, 2008; Robin, 2008). Its multidimensional benefits encompass linguistic, cognitive, social, and emotional development, promoting vocabulary acquisition, grammar comprehension, pronunciation improvement, and the development of essential language skills such as listening, speaking, reading, and writing (Krashen, 1985; Ellis & Brewster, 2014; Wright, 2008).

Moreover, storytelling fosters creativity, critical thinking, empathy, and cultural awareness, thereby contributing to a holistic educational experience (Egan, 1986; Isbell et al., 2004). As noted by Krashen (1985), the provision of comprehensible input through storytelling creates favorable conditions for natural language acquisition, facilitating both implicit and explicit learning processes. Additionally, storytelling aligns effectively with contemporary approaches to language teaching, such as communicative language teaching (CLT) and task-based language learning (TBL), which emphasize contextualized input, meaningful interaction, and learner engagement (Richards & Rodgers, 2001; Nunan, 2004).

The evolution of storytelling from traditional oral narratives to include written stories, digital storytelling, and learner-generated narratives highlights its adaptability to technological advancements and diverse educational settings (Robin, 2008; Sadik, 2008; Lambert, 2013). Digital storytelling, in particular, has expanded the scope of storytelling in ELT, providing multimodal resources that enhance comprehension, retention, and motivation (Robin, 2008; Tsou, Wang & Tzeng, 2006). As Lambert (2013) emphasizes, the integration of visual, auditory, and textual elements within digital storytelling frameworks allows learners to engage with language in more dynamic and personalized ways.

Furthermore, storytelling supports differentiated instruction by catering to diverse learning styles and promoting inclusive educational practices (Egan, 1986; Ellis & Brewster, 2014). Activities such as read-aloud sessions, role-playing, dramatization, storytelling by teachers, and learner-generated narratives have consistently demonstrated positive impacts on learners' confidence, comprehension, and language retention (Wright, 2008; Isbell et al., 2004).

In conclusion, storytelling remains a robust and adaptable pedagogical strategy within English Language Teaching, capable of addressing the needs of diverse learners across various proficiency levels and educational contexts. As technological advancements continue to transform the educational landscape, exploring innovative methods for incorporating digital storytelling, multimodal

storytelling techniques, and collaborative storytelling practices could further enhance language acquisition and engagement (Robin, 2008; Sadik, 2008). Future research should investigate how storytelling can be effectively integrated with emerging technologies and pedagogical approaches to optimize learning outcomes and foster a more inclusive and more dynamic language learning environment.

References

- Bruner, J. 1991. *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Chalmers, M. 1973. *Introducing Books to Children*. Heinemann Educational Books.
- Collins, R., and P. J. Cooper. 1997. *The Power of Story: Teaching Through Storytelling*. Allyn and Bacon.
- Egan, K. 1986. *Teaching as Storytelling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. The University of Chicago Press.
- Ellis, G. and Brewster, J., 2014. *Tell It Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. British Council.
- Green, M. C., and Brock, T. C., 2000. "The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives." *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 79, no. 5, pp. 701–721.
- Harmer, J., and H. Puchta, 2018. *Story-Based Language Teaching*. Helbling Languages.
- Heathfield, D., 2014. *Storytelling With Our Students: Techniques for Telling Tales from Around the World*. Cambridge University Press,
- Isbell, R., et al., 2004. "The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children." *Early Childhood Education Journal*, vol. 32, no. 3, pp. 157–163.
- Krashen, St. D., 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Lambert, J., 2013. *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Routledge.
- Nunan, D., 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., and Rodgers, Th. S., 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed., Cambridge University Press,
- Robin, B. R., 2008. "Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom." *Theory Into Practice*, vol. 47, no. 3, pp. 220–228.
- Sadik, A., 2008. "Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning." *Educational Technology Research and Development*, vol. 56, no. 4, pp. 487–506.
- Tsou, W.i, Wang, W.-C., and Tzeng, Y.-T., 2006. "Applying a Multimedia Storytelling Website in Foreign Language Learning." *Computers & Education*, vol. 47, no. 1, pp. 17–28.
- Wright, A., 2008. *Storytelling with Children*. Oxford University Press.

Webography:

https://www.eslprintables.com/Reading_worksheets/Tales_and_stories/Picture_story/ - last accessed on the 20th November 2024

PROFILING TEAM COMMUNICATION TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE

Anca Irina CECAL*

Abstract

Although technology facilitates collaboration in interdisciplinary and linguistically diverse teams, effective performance ultimately depends on human communication skills. Success requires task-focused contributions, as well as careful sequencing of interactions, socio-emotional awareness, and reflexive adaptability. Systematic profiling provides a practical framework for developing linguistic and intercultural competence, particularly for undergraduate non-native business students. Drawing on Bennett's DMIS, Byram's ICC model, Trompenaars' cultural dimensions, Hall's high- and low-context theory, and Kauffeld and Lehmann-Willenbrock's interactional analyses, this approach identifies patterns in functional, interactional, socio-emotional, and reflexive behaviours. Applied to German and American business contexts, therefore, profiling enables students and professionals to anticipate intercultural challenges, refine communication strategies, and cultivate effective, culturally attuned collaboration skills. By linking theoretical insights with practical interventions, communicative profiling supports both short-term team performance and long-term professional development in multicultural and multilingual work environments.

Keywords: communicative profiling, intercultural competence, interactional sequencing, socio-emotional behaviour, reflexivity, adaptability.

Introduction

Advances in communication and collaboration technologies have transformed the way interdisciplinary and linguistically diverse teams operate. Tools such as real-time translation, collaborative platforms, and automated discussions offer greater efficiency, allowing geographically dispersed participants to share knowledge more easily. Yet, even with these tools, effective teamwork is far from guaranteed. Technology can assist with logistics and clarity, but it cannot replace the human skills required to manage intercultural interactions. Team performance continues to depend on how individuals sequence interactions, contribute relevant insights, navigate socio-emotional dynamics, and adapt flexibly to emerging challenges. Even teams supported by technology often encounter misunderstandings, uneven participation, or

* Lecturer Dr., "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, anca.cecal@uaic.ro

misaligned goals, particularly when members come from different disciplinary or linguistic backgrounds.

In this context, systematic profiling has been emerging as a valuable learning resource. By examining functional, interactional, socio-emotional, and reflexive aspects of communication, profiling enables both trainers or educators, as well as managers or team leaders to map patterns of contribution, identify gaps, and guide targeted development. Rather than regarding technology as a cure-all, profiling emphasises the human element—demonstrating how individual behaviours interact with technological affordances to shape team outcomes. This structured approach enhances both task effectiveness and intercultural competence, preparing undergraduate business students to perform more effectively in diverse face-to-face and online environments.

Literature Review

Previous research has explored intercultural communication styles and ways of interacting in team problem-solving, yet the models developed have largely remained descriptive, providing only a limited understanding of how these dynamics work in educational settings. This limitation is relevant especially for non-native business undergraduates, for whom language proficiency, cultural adaptation, and professional communication skills influence collaborative efficiency and performance. Against this background, profiling has been investigated as a tool for developing intercultural competence; this study therefore examines how it can support more reflective team interactions. A useful framework for understanding such competence is the Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) (Bennett, 1986–1993), which conceptualizes intercultural competence as a continuum from ethnocentric stages, denial, defence, and minimization, to ethno-relative stages, acceptance, adaptation, and integration. Cultural sensitivity develops as individuals increasingly perceive, interpret, and navigate differences. Within teams, DMIS shows that awareness and adaptation alone are insufficient; team effectiveness also relies on cognitive understanding, emotional empathy, and organisational factors, highlighting how profiling can be applied to support reflective team practices.

Byram's Intercultural Communicative Competence (ICC) model (1997) complements DMIS by conceptualizing competence as a combination of knowledge, skills, attitudes, and critical cultural awareness. Knowledge (*savoirs*) involves understanding both one's own culture and the social norms, values, and practices of others, while attitudes (*savoir-être*), such as openness and curiosity, support ethical engagement considering cultural differences. Skills of interpreting and relating (*savoir-comprendre*) and of discovery and interaction (*savoir-apprendre / savoir-faire*) support adaptive communication across cultural contexts, and critical cultural awareness (*savoir s'engager*) encourages

reflection and responsible action. Together, these dimensions prove that intercultural competence extends beyond linguistic proficiency – it is ethical, reflective, and adaptive. In combination with DMIS, ICC provides a framework for understanding how profiling can be used not only to describe team interactions but also to actively develop reflective and effective intercultural practices in a learning context.

Other frameworks, such as Trompenaars' cultural dimensions (1997) and Hall's high- and low-context distinctions (1976), offer additional insight into cross-cultural interactions. Trompenaars identifies seven dimensions – ranging from universalism versus particularism to sequential versus synchronic time – that shape values, decision-making, and interpersonal communication. Profiling team members along these dimensions can help anticipate conflicts, align expectations, and develop inclusive communication strategies. Hall's framework, in turn, emphasises how meaning is conveyed: implicitly in high-context cultures or explicitly in low-context cultures. Awareness of all these differences enables teams to balance subtlety and clarity, fostering trust, collaboration and overall effectiveness.

Empirical studies reinforce these theoretical insights. Lehmann-Willenbrock, Allen, and Meinecke (2014) analysed over 5,000 communication behaviours in German and U.S. teams, finding that Germans tended to favour structured problem analysis, whereas Americans emphasised solution generation and socio-emotional support. Kauffeld and Lehmann-Willenbrock (2012), using the act4teams coding scheme, demonstrated that functional behaviours, such as problem-focused discussion, action planning, and constructive feedback, were associated with higher satisfaction, productivity, and long-term outcomes. In contrast, dysfunctional behaviours, including complaining or blaming, were linked to lower performance.

For ESP practitioners working with native professionals, these models provide tools to profile communication tendencies, anticipate intercultural challenges, and design interventions that strengthen functional, socio-emotional, and adaptive behaviours. Integrating such frameworks into classroom learning enables students to navigate cultural differences more strategically, thus improving collaboration, decision-making, and overall team effectiveness in multicultural non-native contexts.

Interactional Models

Kauffeld and Lehmann-Willenbrock (2012) highlight that interactional processes are critical to team performance, and that communication can be systematically analysed to determine whether it supports or hinders collaboration. Their approach categorises each communicative act according to its function: functional statements include proposing ideas, summarising, or constructively building on contributions, whereas problem-oriented behaviours

involve complaining, rejecting ideas without offering alternatives, or derailing discussions. By examining sequences of interactions, this method illustrates how contributions can sustain, redirect, or block dialogue. Constructive moves often generate further engagement, while disruptive behaviours may trigger counterproductive cycles. Indifferences influence communication, enabling educators design interventions that promote reflectiveness and collaboration.

It is essential to evaluate whether an individual's statements tend to promote or hinder team progress. Promotive contributions, such as "If we split tasks across sub-teams, we can finish before the client review," drive constructive engagement and sustain collaborative cycles. In contrast, counteractive remarks, like "This is pointless; management will change the plan again anyway," can discourage participation and reinforce negative interaction patterns. Profiling enables individuals, particularly non-natives, to reflect on whether their contributions consistently support solution-oriented behaviour, or unintentionally perpetuate dysfunctional cycles, and therefore foster adaptive, culturally aware, and effective communication within teams.

The sequential placement of communication within teams also requires close attention. Team members may initiate new discussion threads, connect ideas across turns, or inadvertently divert focus. For example, "We haven't yet considered how this impacts our suppliers-let's map that out" initiates discussion, whereas "That ties into what Anna said about delivery times" links ideas and maintains cohesion. In contrast, a disruptive comment, such as "Speaking of deliveries, has anyone seen my lunch order?" fragments attention and interrupts the flow of interaction. Profiling these interaction sequences enables non-native business undergraduates to reflect on how their contributions relate to preceding and subsequent turns, thus fostering culturally aware turns and ensuring that interventions support rather than disrupt collaborative team processes.

Socio-emotional tone represents another critical dimension of team interaction. Teams function most effectively when members offer affirmation, encouragement, or humour, which promotes cohesion and trust. Conversely, negative socio-emotional behaviours, such as dismissiveness, withdrawal, or inattentiveness, can undermine morale and hinder collaboration. Profiling enables non-native undergraduate speakers to reflect on whether their contributions strengthen or strain the group's relational climate, promoting culturally sensitive engagement in diverse settings.

Reflexivity further supports adaptive team communication, particularly for non-native business undergraduates working in diverse groups. By monitoring habitual behaviours, students can adjust their contributions to sustain task progress, while maintaining positive social dynamics across cultural differences. Pausing to clarify points, simplifying complex terminology, or seeking confirmation exemplifies reflexive responsiveness in practice. This

ongoing adjustment helps align individual behaviour with collective team needs, encouraging constructive interaction cycles, reducing unproductive patterns, and promoting culturally sensitive and effective collaboration.

Established models, including Bales' Interaction Process Analysis (1950) and functional group communication theory (Gouran & Hirokawa, 1983), highlight the interconnectedness of functional balance, interactional sequencing, socio-emotional contributions, and reflexivity, demonstrating how these dimensions collectively shape task outcomes and team climate. Attention to these dimensions enables individuals balance task-oriented and problem-focused contributions, integrate discussion threads effectively, foster positive socio-emotional engagement, and practise reflexivity to support adaptive, collaborative, and culturally sensitive teamwork.

Using Communicative Profiling for a Comparison of German and American Business Cultures

Applying a communicative profiling framework allows an examination of differences between German and American business cultures across functional contribution, interactional sequencing, socio-emotional behaviour, and reflexivity. Regarding functional contribution, German business communication typically emphasises precision, thoroughness, and structured problem-solving. Native German professionals often produce highly task-focused, solution-oriented statements, such as, "We need to validate the assumptions before moving forward with implementation." This approach promotes analytical rigour and reduces the likelihood of errors, though it can sometimes slow decision-making. In contrast, American business communication often prioritises rapid idea generation and forward momentum. Statements like, "Let's try this approach and iterate if needed," reflect an action-oriented style that encourages experimentation but may occasionally overlook finer details. Recognising these functional orientations allows professionals to anticipate differences and balance careful analysis with proactive execution in cross-cultural teams.

Regarding interactional sequencing, German teams usually follow formal turn-taking and linear discussion patterns, carefully linking ideas and maintaining thematic coherence. For example, a connective statement such as, "Building on your analysis, we should also consider regulatory constraints," exemplifies this structured approach. Interruptions are rare, and hierarchical norms are generally observed. By contrast, American teams often exhibit more flexible sequencing, with overlapping speech, rapid topic shifts, and open brainstorming. A comment like, "What if we try this angle while also looking at marketing trends?" can simultaneously introduce and connect discussion threads. Profiling these patterns helps professionals navigate conversational

flow more effectively in multicultural teams, supporting smoother collaboration and mutual understanding.

Socio-emotional behaviour also differs noticeably between German and American teams. German communication often prioritises task achievement over overt social reinforcement; explicit encouragement or humour is relatively uncommon, and acknowledgment tends to be subtle. By contrast, American professionals frequently employ positive socio-emotional moves, such as explicit praise, “Great insight, that really helps the team!”, or humour to maintain engagement and rapport. Awareness of these norms is important for accurately interpreting cues and avoiding misread intentions in cross-cultural collaboration. Profiling these behaviours helps learners adapt their own socio-emotional reactions for smoother interactions and higher cohesion.

Finally, reflexivity and adaptability manifest differently across these cultures. Germans may prefer deliberate reflection before modifying communication patterns, ensuring that adjustments are logically justified. Americans, on the other hand, often adapt rapidly, adjusting language, tone, or focus in response to immediate feedback. For instance, an American team member might quickly reframe a proposal upon receiving input, whereas a German colleague may pause to systematically evaluate alternatives. Recognising these tendencies enables professionals to calibrate their communication in ways that align with both task objectives and relational expectations.

Viewed through a communicative profiling lens, business professionals gain a nuanced understanding of how cultural norms shape functional, interactional, socio-emotional, and adaptive communication. This awareness contributes to more effective collaboration in multicultural teams and strengthens intercultural competence in business contexts.

Conclusions

This study demonstrates that successful collaboration in interdisciplinary and linguistically diverse teams relies primarily on human communication skills rather than on technological tools alone. Systematic profiling of functional, interactional, socio-emotional, and reflexive behaviours provides a practical framework for understanding and improving the way teams work together. Drawing on established frameworks, such as Bennett’s DMIS, Byram’s ICC model, Trompenaars’ cultural dimensions, Hall’s high- and low-context distinctions, and Kauffeld and Lehmann-Willenbrock’s interactional analyses, profiling enables students and professionals to notice habitual communication patterns, anticipate intercultural challenges, and adjust their approach to support more effective, adaptive and culturally sensitive collaboration.

Applied to German and American business contexts, profiling illustrates how cultural norms influence task contributions, turn-taking, relational cues, and adaptive responses. For undergraduate non-native business students, this process encourages reflection, sharpens language skills, and develops intercultural competence. It supports learners in balancing careful analysis with flexible responsiveness, accurately interpreting both explicit and subtle cues, and collaborating effectively in culturally diverse teams.

Communicative profiling bridges theoretical ideas from intercultural communication research to practical strategies for real-world collaboration. By enhancing awareness, adaptability, and relational skills, it equips students to work confidently in multicultural, technology-supported environments, strengthening both short-term team performance and long-term professional development. Overall, communicative profiling offers structures, evidence-based approach for developing intercultural competence, reflective communication, and adaptive teamwork, making it a valuable tool for training non-native business undergraduates for the challenges of globalized professional working environments.

Study Limitations

While this profiling model provides a practical approach to developing linguistic and intercultural competence, its focus on German and American business contexts may limit the generalisability of the findings. Communication styles, workplace norms, and cultural expectations vary widely across other regions, including high-context or collectivist societies, and insights from these two contexts may not fully capture such differences. Additionally, the model has primarily been applied to undergraduate non-native business students, leaving open questions regarding its effectiveness with professionals or teams possessing different levels of linguistic and intercultural experience.

Future research should investigate how the framework performs across a broader range of cultural environments and assess its impact on long-term team performance in both educational and professional settings. Investigating the integration of technological tools with human-centred profiling could also provide valuable insights into optimising collaboration in increasingly digital and multicultural workspaces. Addressing these areas would enhance the flexibility and applicability of the model, supporting effective intercultural teamwork across diverse contexts.

References:

- Bales, R. F., 1950. *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Addison-Wesley.
- Bennett, M. J., 1986–1993. *Developmental model of intercultural sensitivity*. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 21–71). Intercultural Press.

- Byram, M., 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Gouran, D. S., & Hirokawa, R. Y., 1983. *Functional theory of group decision making*. Springer.
- Hall, E. T., 1976. *Beyond culture*. Anchor Books.
- Hirokawa, R. Y., 1990. Functional group communication theory. In C. R. Berger & S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science* (pp. 95–120). Sage.
- Kauffeld, S., & Lehmann-Willenbrock, N., 2012. Meetings matter: Effects of team meeting communication on team and organizational success. *Small Group Research*, 43(2), 130–158.
- Lehmann-Willenbrock, N., Allen, J. A., & Meinecke, A. L., 2014. The longitudinal effects of team meeting communication styles on team performance. *Small Group Research*, 45(6), 631–662.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C., 1997. *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business* (2nd ed.). McGraw-Hill.

MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS EN EL PROCESO
DE TRADUCCIÓN DEL INGLÉS AL ESPAÑOL
Y AL RUMANO DE TÍTULOS DE PELÍCULAS
GANADORAS DEL OSCAR

LINGUISTIC CHANGES IN THE TRANSLATION PROCESS
FROM ENGLISH TO SPANISH AND ROMANIAN OF
ACADEMY AWARD-WINNING FILM TITLES

Raluca GAZDAC*

Abstract

When translating audiovisual products, such as movies, from the beginning of the process there may arise linguistic and/or semantic difficulties, in the attempts to find an equivalent for certain cinematographic title. In this information transfer from a source language to a target language, the essential aspect of the title and movie in question has to be kept, especially in the case of Oscar awarded productions. Thereby, depending on each case, translating films of this caliber from English to Spanish and to Romanian, may involve some linguistic and/or semantic changes, in which the outcome differences can be significant.

Keywords: translation, analysis, audiovisual products, Academy Award, titles.

En la época actual, como bien sabemos, los productos audiovisuales, como largometrajes, series o documentales, forman parte de la vida cotidiana cada vez más, convirtiéndose así, en una de las modalidades principales de entretenimiento a nivel mundial. Este hecho se debe a los avances tecnológicos, que nos permiten el acceso a todo tipo de dispositivos mediante los cuales la traducción audiovisual se hace cada vez más y más presente. Asimismo, los medios que ofrecen estas producciones han pasado, sobre todo a lo largo de los últimos años, de la transmisión televisiva a la creación de plataformas especializadas que contienen un número muy elevado de dichas creaciones cinematográficas, como, por ejemplo, las plataformas Netflix o HBO Max.

A primera vista, es posible que el trabajo del traductor parezca sencillo, pero este hecho está lejos de la realidad. Aunque no se trata de lenguaje literario

* PhD candidate, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași,
ralucagazdac1988@gmail.com

o espacializado, que presenta una rigidez en lo que respecta el traslado de una lengua a otra, el proceso de traducción audiovisual trae consigo un número elevado de restricciones, las limitaciones siendo de tipo cultural, social, geográfico, lingüístico, psicológico y técnico, este último imponiendo barreras aún más difíciles de superar.

A la hora de abordar el traslado de títulos cinematográficos, el traductor debe tener en cuenta la idea que se transmite a través de dichos títulos, ya que, en muchos casos, su trabajo puede ser obstaculizado no solo por factores de índole lingüística. Por lo tanto, en este proceso pueden surgir cambios de tipo semántico o lingüístico, mediante los cuales se consigan diferencias de resultado significativas. Además, es importante resaltar que, al tratarse de producciones ganadoras del premio Óscar, el traductor debe tener en cuenta el hecho de que estas gozan de una posición referencial en el mundo cinematográfico.

Presentaremos ocho títulos de películas estadounidenses que a lo largo de los años ganaron el Óscar, y realizaremos un análisis lingüístico sobre cómo se tradujeron dichos títulos del inglés al español y respectivamente al rumano, siguiendo de cerca las transformaciones que pueden surgir con la traducción o adaptación de estos y centrándonos también, en las diferencias halladas en las traducciones resultantes.

La primera película, de 1939, pertenece a los géneros romance, histórico y bélico y ganó un total de 10 premios Óscar. *Gone with the wind* está ambientada en la época de la Guerra Civil y la Reconstrucción, en el sur de los Estados Unidos, retratando la vida de una joven de buena familia, cuya vida cambia para siempre a causa de la guerra. El título de esta obra maestra fue traducido en español como “*Lo que el viento se llevó*” y en rumano, “*Pe aripile vantului*”. Primeramente, observamos que la forma original se compone del participio *gone* (“ido”) que según el diccionario Oxford significa “haberse marchado de algún lado”, y del sintagma preposicional, *with the wind*, “con el viento”. Para la traducción se introdujeron un pronombre de complemento directo, es decir, “lo”, el pronombre relativo “que” y el verbo reflexivo “se llevó”. Desde un punto de vista lingüístico y semántico, los primeros dos elementos añadidos aumentan el título y hacen referencia más directa a los eventos de la película, indicando el hecho de que algo en concreto se ha perdido, mientras que la versión original es menos sugestiva, ya que no contiene esta referencia. Sobre la forma en rumano, esta contiene el uso de una metáfora, mediante la introducción de un sintagma preposicional, “sobre las alas”, formado por la preposición “pe” y el sustantivo concreto “aripile”. Aunque lingüísticamente la versión en rumano es disminuida, no se pierde el significado inicial del título, más bien se concentra, puesto que este nuevo sustantivo indica también la idea de movimiento, de partida, de pérdida. A la hora de parangonar las dos traducciones, estas no presentan diferencias significativas en lo que respecta a la semántica, pero difieren entre sí desde una perspectiva lingüística, por la introducción de un elemento

sustantivo en rumano, que no aparece ni en el título original, ni en la versión española, o sea, “aripile”.

The sound of music es un drama musical de 1965, ganador de 5 premios Óscar. La producción refleja la vida en Austria de finales de años 30, tratando sobre una joven austriaca cuyo destino toma un rumbo diferente, después de convertirse en gobernanta para los siete hijos de un severo viudo. Como título en castellano se eligió “Sonrisas y lágrimas” y para el de la versión rumana, “Sunetul muzicii”. Desde una perspectiva lingüística, el título español se aparta totalmente del original, ya que, el sintagma nominal en inglés fue reemplazado por una construcción de dos nuevos sustantivos. Semánticamente, esta versión difiere a la original, puesto que el título en inglés es más abstracto, mientras que, el castellano se centra en los protagonistas. Dicho de otra manera, los dos títulos aluden a la trama desde diferentes ángulos, ya que la versión inglesa destaca la importancia de la música en la vida de los personajes, y la española hace referencia directa a los estados anímicos y a sentimientos de estos. Podemos decir que “sonrisa”, que, según la RAE, es el sinónimo de “gesto” y el equivalente a “la acción y efecto de sonreír”, denota el concepto de felicidad de los personajes y “lágrima”, que, conforme a la misma, representa “cada una de las gotas que segrega la glándula lagrimal”, indica claramente el concepto de tristeza. En cambio, para la versión rumana, no se aplicaron cambios ni desde un punto de vista lingüístico, ni semántico, por la posibilidad de haber aplicado una traducción literal. Por ende, podemos observar que, a diferencia de la traducción en rumano, en la versión española se produjeron modificaciones lingüísticas mayores, además de cambiarse el enfoque de significado con respecto al título original.

Some like it hot, en español “Con faldas y a lo loco” y en rumano, “Unora le place jazul”, es una comedia musical de 1959, que ganó un premio Óscar. Esta trata sobre dos testigos involuntarios de un asesinato cometido por la mafia, que, para sobrevivir, se disfrazan de mujeres y se unen a un grupo musical para poder pasar desapercibidos. Lingüísticamente, si la forma inglesa está formada por una oración completa, “algunos lo prefieren caliente”, la española se compone del sintagma nominal “con faldas” y la locución adverbial coloquial, “a lo loco”. Según la RAE, esta última es el equivalente a “con inconsistencia o sin reflexión”. Desde el punto de vista semántico, este hecho hace que el título en castellano sea mucho más preciso en lo que respecta a los eventos de la película, pues indica claramente cómo se desarrollarán los sucesos, además señala que la producción será una comedia. Sin embargo, la versión rumana, que mantuvo la misma forma, es decir, una oración, se aparta del significado en inglés, dado que el adjetivo *hot* es sustituido por el sustantivo “jazz”. Desde el punto de vista semántico, este reemplazo señala un cambio de punto de vista, ya que la atención se centra en la preferencia por un género musical, y no en el aspecto físico, como sucede con el título original. Claramente, las dos traducciones difieren no solo desde el punto

de vista lingüístico, ya que se emplean construcciones distintas, sino que también ponen de relieve diferentes significados, la versión en español centrándose en el modo de actuar de los protagonistas, mientras que la segunda, pone de relieve el gusto musical.

La siguiente película ganadora de 3 premios Óscar es *Jaws*, un largometraje de terror, aventura y thriller de 1975, que retrata unos ataques mortales causados por un enorme tiburón blanco. “Tiburón” es el título con el que el filme se estrena en España, y “Fălci”, en Rumanía. En castellano, el sintagma nominal es diferente al original, ya que fue convalidado con “tiburón”. Semánticamente, si la forma inglesa designa algo menos concreto, puesto que no se sabe solamente del título de que animal se trata, la forma traducida hace referencia directa al animal en cuestión. En cambio, en la versión en rumano, se optó por una traducción literal, o sea, “fălci”. Este hecho hace que, en este caso, se mantengan los rasgos lingüístico y semántico propios de la versión original, al no producirse cambios en la forma o en el significado. En lo que respecta a las dos traducciones, observamos no solo diferentes construcciones, sino que también significados distintos.

Eternal sunshine of the spotless mind es una película de 2004, que ganó un premio Óscar. El drama romántico y ciencia ficción trata sobre una joven que decide borrar, mediante un experimento científico, la parte de su memoria que está vinculada a la relación con su novio. La traducción al castellano, “¡Olvidáte de mí!”, representa una reducción del título original, que, lingüísticamente, está compuesta por una oración exclamativa, que, a su vez, contiene el verbo reflexivo en imperativo “olvidáte” y el sintagma preposicional “de mí”. Semánticamente y pese a esta reducción, la versión alude de una manera directa a los sucesos del film, puesto que los protagonistas tienen el propósito de olvidar. En lo que respecta a la traducción en rumano, “Strălucirea eternă a minții neprihănite”, observamos que se optó por una traducción palabra por palabra, en la cual no se produjeron modificaciones lingüísticas ni semánticas, ya que los términos en rumano tienen el mismo significado que los del inglés. Podríamos decir que, además de las diferencias lingüísticas, las dos traducciones aluden a la trama desde dos ángulos distintos, la primera describiendo las cualidades del psíquico de los personajes, y la segunda, en el propósito de estos, el olvido.

The Help, “Criadas y señoras”, y en rumano, “Culoarea sentimentelor”, es un drama de 2011, ganador de un premio Óscar, que presenta el estilo de vida de los años 60, en Mississippi, Estados Unidos. En lo que concierne a la traducción en español, el sintagma nominal en inglés, que según el diccionario Cambridge es sinónimo de “consejo, recomendación”, fue sustituido por una construcción diferente, formada por dos nuevos sustantivos, unidos por la conjunción copulativa, “y”. De acuerdo con la RAE, “criada” es el equivalente a “sirvienta”, y “señora”, es sinónimo de “persona a la que sirve un criado”, y a la vez, es antónimo de “criada”. Por ende, podemos notar que ambos títulos señalan

hacia los sucesos de la película, aunque desde ángulos distintos, puesto que el título en inglés designa un concepto generalizado, mientras que el castellano indica directamente hacia la discrepancia entre las clases sociales de la época, al juntar estos dos antónimos. En el caso de la traducción rumana, se produjo, de igual manera, una modificación lingüística, al introducir un sintagma diferente al original, formado por una metáfora. Igual que la primera traducción, esta es diferente también en lo que respecta al significado, la atención centrándose, de una manera figurada, en los sentimientos de los personajes, independientemente de su raza. Por lo tanto, además de las formas lingüísticas diferentes, las dos traducciones se concentran semánticamente en dos conceptos distintos, una subrayando el contraste entre posiciones sociales y la otra, en el lado afectivo de las personas.

Rain Man, “Cuando los hermanos se encuentran” u “Omul ploii”, es un largometraje de 1988, ganador de 4 premios Óscar, que cuenta la historia de dos hermanos que se descubren en la madurez. La versión en español presenta un aumento de título, el sintagma nominal en inglés siendo reemplazado por una construcción diferente, la oración subordinada temporal, formada por el nexos “cuando”, el sintagma nominal “los hermanos” y el verbo reflexivo recíproco, “se encuentran”. Si la forma en inglés indica el modo en el cual Charlie llamaba de pequeño a su hermano, la versión en español subraya la idea fundamental de la película, o sea, el redescubrimiento y encuentro de los dos hermanos ya adultos. En la versión rumana, que es una traducción literal, podemos notar que, desde el punto de vista semántico, el título hace referencia a la trama desde una perspectiva distinta que la versión española, manteniéndose el significado del original.

12 Years a Slave es un drama británico-estadounidense de 2013, ganador de 3 premios Óscar. Basado en hechos reales, se adentra en la época de la esclavitud, presentando la historia de un músico de color que en 1850 es drogado y raptado por unos hombres, que lo venden. Este título fue sustituido en castellano por “12 años de esclavitud” y en rumano, por “12 ani de sclavie”. Desde una perspectiva lingüística, ambas formas, equivalentes entre sí, presentan cambios menores en lo que respecta al título inglés, puesto que, *a slave*, traducible como “un esclavo” y “un slav”, fue reemplazado por “de esclavitud” y “de sclavie”. Semánticamente, el empleo de estos nuevos sustantivos no cambia de una manera significativa el título original, teniendo lugar solo un cambio en cuanto a los matices de significado. Dicho de otro modo, las nuevas versiones pasan de lo particular a lo general, ya que no se centran en un solo personaje, a través del sintagma preposicional *a slave*, sino que subrayan un concepto generalizado, más ambiguo, mediante otro sintagma preposicional.

Del análisis de un total de ocho títulos cinematográficos que han ganado el premio Óscar, hemos llegado a la conclusión que, desde el punto de vista lingüístico y semántico, la mayoría de las formas traducidas en español presentan cambios significativos en lo que respecta a la elección de los términos,

ya que, se opta por sustituir sintagmas nominales por otros, se reemplazan unas clases de palabras por otras o se sustituyen unas construcciones, consiguiéndose significados distintos, nuevos, frente a la semánticidad de los títulos originales. Por consiguiente, podemos sostener que estas formas son adaptaciones. A pesar de estos cambios, las versiones castellanas siguen aludiendo a la trama, aunque desde diferentes ángulos, habiendo modificaciones en lo que respecta a los matices de significado. Para detallar, el título original *The sound of music* fue traducido al castellano como “Sonrisas y lágrimas”. Observamos que la versión española se aparta totalmente de la forma original, el sintagma nominal inicial siendo sustituido por dos nuevos sustantivos que no aparecen en el título inglés. Asimismo, notamos que, semánticamente, esta variante difiere a la original, por la razón de que el significado de esta se centra en los estados anímicos de los personajes, mientras que el título en inglés es más abstracto, poniendo de relieve el concepto de la música y su la importancia en los sucesos de la película.

De igual manera, hemos identificado un solo ejemplo de traducción en castellano en la cual no hay cambios lingüísticos o semánticos significativos en español, como es el caso del título *12 Years a Slave*, que fue convalidado con “12 años de esclavitud”. Desde una perspectiva lingüística, esta variante presenta cambios menores, puesto que a *slave*, traducible como “un esclavo”, fue reemplazado por un sintagma preposicional que contiene un nuevo sustantivo, “esclavitud”. Semánticamente, el empleo de este nuevo sustantivo no cambia de una manera significativa el título en inglés, teniendo lugar una modificación en cuanto a los matices de significado, dado que el título en español no se centra en el protagonista en sí, sino que subraya un concepto generalizado, más ambiguo.

Cuando hablamos sobre las traducciones del inglés al rumano, hemos observado que la mayoría de estas nuevas versiones se mantienen fieles a los originales en cuanto a la forma y al significado, al no presentar cambios frente a los originales, y si es el caso, estos son menores. Hemos identificado solamente tres ejemplos en los cuales hallamos transformaciones significativas. Uno de estos ejemplos es *The Help*, convalidado con “Culoarea sentimentelor”, en donde pudimos notar transformaciones significativas en lo que respecta los términos elegidos y a la semánticidad. El sintagma nominal inicial fue sustituido por otro totalmente distinto, compuesto por una metáfora. Conforme al diccionario Cambridge, *help* es sinónimo de “consejo, recomendación”, mientras que la forma rumana se compone de dos nuevos sustantivos. En lo que atañe al significado de esta nueva versión, la atención se centra, de una manera figurada, en los sentimientos de los personajes, mientras que el título original designa un más ambiguo.

Uno de los ejemplos en rumano en el cual se mantienen los rasgos lingüísticos y semánticos propios del título original es *Jaws*, traducido como “Fălci”, puesto que no se producen modificaciones en la forma o en el significado. Además, ya que fue posible, en este caso se aplicó una traducción literal.

A la hora de parangonar las traducciones, concluimos que, desde el punto de vista lingüístico y semántico, en la mayor parte de los títulos en español se produjeron cambios significativos con respecto a las formas originales, mientras para la mayoría de las formas rumanas, se optó por realizar unas traducciones más fieles a los originales. Observamos que el aspecto lingüístico no fue una condición necesaria para el traslado en español, mientras que las versiones rumanas se acercan lingüísticamente a los títulos originales. De igual modo, la gran parte de las traducciones presentan formas y significados distintos entre sí, como es el ejemplo de *The Help*, traducido como “Criadas y señores” y “Culoarea sentimentelor”. Concluimos que los traductores optaron por buscar significados nuevos a través de las versiones traducidas, que aluden a los sucesos de las películas desde perspectivas distintas, como en los ejemplos ofrecidos anteriormente.

Bibliografía:

Cambridge Dictionary, disponible en: <https://dictionary.cambridge.org>

Oxford Learners Dictionary, disponible en: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, disponible en: <http://dle.rae.es>

INTRODUIRE DES ÉLÉMENTS CULTURELS PENDANT LES COURS DE FOS

INTRODUCING CULTURAL ELEMENTS DURING THE FSO COURSE

Ana SANDULOVICIU*

Abstract

One way of increasing the interest of students in the French for Specialised Purposes course is to cover aspects of French culture and civilisation. This will increase students' motivation and give them a better understanding of the practical benefits of learning French for their future. In this article, we will take a reverse approach to cultural elements, seeking to discover the events, memorable figures and personalities whose names have been linked to our city, Iasi, and who have influenced the life of this city and, as we shall see, the history of our country through their actions and ideas.

Keywords : cultural elements, itinerary of the French presence, Iasi, historical facts.

Dans cet article, nous sommes partie d'une idée qui reste toujours actuelle, bien que pas du tout récente, dans l'enseignement des langues étrangères, à savoir comment introduire la culture ou, plus exactement des éléments qui lui appartiennent pendant un cours de Français Langue Etrangère, de sorte que les apprenants deviennent plus réceptifs au message du professeur ?

Tout d'abord, on doit préciser que le public visé est formé d'étudiants en master du tourisme, qui devraient se former pendant le cours une bonne connaissance des aspects concernant la géographie et le tourisme français. Le fait d'être familiarisés avec ces aspects pourrait les aider plus tard dans la pratique de leur métier.

Voilà pourquoi, une fois de plus, enseigner le français du tourisme demande de passer des éléments de langue, de vocabulaire ou de communication à un autre niveau, puisque ce domaine se prête bien à une telle approche. Et il existe aujourd'hui beaucoup de manières pour étudier le phénomène qu'est devenu, actuellement, le tourisme : du point de vue sociologique, anthropologique, culturel, etc.

* Associate Professor, PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, analexa2003@yahoo.fr.

Comme on a déjà affirmé, quand on enseigne le français, on parle toujours, comme c'est d'ailleurs normal, des régions, des monuments, des spécificités que le territoire français nous offre. Mais pourquoi ne pas découvrir, cette fois-ci, une direction inversée, en essayant de chercher des signes et des témoignages de la France et des Français ici, dans la ville de Iași ?

Il s'agit, plus exactement, de découvrir un espace très proche de nous, mais le plus souvent inconnu aux étudiants, aux jeunes ou même aux habitants de la ville. Et le mot « espace » comprend deux volets : celui matériel, des maisons, immeubles, monuments qui ont résisté, malgré le temps, jusqu'à nous et celui immatériel, des figures, des personnalités françaises qui ont contribué, grâce à leur présence à Iași, au développement et au progrès de notre ville et, pourquoi pas, aux changements bénéfiques pour notre histoire.

Cette démarche est assez compliquée, puisque plusieurs domaines, histoire, littérature, architecture, s'unissent si l'on veut présenter à nos étudiants l'« aventure » de la présence française à Iași. Mais on va se résumer à un schéma constitué des principaux événements historiques et des personnalités françaises les plus connues.

L'une des raisons pour lesquelles on a choisi cette piste de travail a été de motiver les étudiants pour apprendre le français. Vu que l'intérêt des apprenants pour cette langue a diminué aujourd'hui, cet aspect ne devrait pas être négligé. Ainsi, on a essayé de leur expliquer l'importance que la France et les Français ont jouée dans notre histoire et leur faire également connaître les étapes de l'introduction et de la présence de la langue française à et l'ancienneté de ce phénomène.

Une première étape a été de présenter les contextes et les principaux événements historiques qui ont démontré le « rôle » joué par notre ville et la présence de quelques figures providentielles de Français qui ont changé l'histoire grâce à leurs actions.

Événements historiques de grande importance à Iași

Si, comme observent Felicia et Olivier Dumas dans leur livre *La France et Iași. 600 ans d'une histoire d'amour*, l'ancienneté des liens franco-roumains remonte même à l'antiquité latine, quand « des Gaulois, dans leur migration conquérante, s'établirent dans le voisinage des Daces »¹ et sera marquée par plusieurs autres contacts, comme les croisades, les missions catholiques arrivées à l'Est des Carpates, etc.², deux événements de grande importance doivent être retenus, constatent les mêmes auteurs.

Le premier concerne l'Union des Principautés Roumaines de Moldavie et de Valachie et l'élection commune d'Alexandru Ioan Cuza comme prince pour

¹ Iași, Demiurg, 2009, p. 11.

² *Ibidem*.

les deux pays qui auront désormais une seule capitale à Bucarest, réalisation accomplie grâce au soutien de Napoléon III et de son consul à Iași, Victor Place, ami et conseiller d'Al. I. Cuza. Elu premièrement à Iași, puis à Bucarest, parce que la Convention de Paris ne s'opposait pas explicitement à l'élection du même prince dans les deux pays, Alexandru Ioan Cuza a une mission très difficile, de gouverner et de centraliser du point de vue administratif les deux pays.

Le second événement aura lieu au XXe siècle, dans un autre contexte historique, pendant la première guerre mondiale, quand la ville de Iași devient la capitale provisoire de la Roumanie. L'armée roumaine, affaiblie, a besoin de soutien. Encore une fois, la France viendra à l'aide de sa petite sœur latine en envoyant une mission humanitaire et militaire commandée par le général Henri Berthelot, qui aidera l'armée roumaine à se ressaisir.

Présence des Français et langue française à Iași

Pour comprendre l'importance que la langue française a eu pour Iași mais aussi pour notre pays, nous avons cherché de découvrir et après de présenter aux étudiants comment celle-ci est « arrivée » dans notre ville et a commencé à être enseignée par des précepteurs et professeurs venus de France et apprise et parlée par les gens ayant un esprit ouvert ; espérant que leur pays progresse aussi. On sait que la connaissance de la langue représente un premier pas dans la découverte de la culture d'un autre pays. C'est ce qui s'est passé avec ceux qui apprenaient le français, ici, à Iași. L'étape supérieure a été de voyager en France pour y faire des études et de découvrir la richesse de la culture française et son esprit.

Mais voyons comment cette langue, venue d'une terre si lointaine, a commencé à être enseignée dans des écoles et dans les maisons des boyards de premier rang, et construire cette longue et belle histoire d'attachement aux Roumains.

Un premier moment a eu lieu au XVIIIe siècle, celui des règnes phanariotes. Les princes phanariotes sont provenus des familles riches de Grecs de Constantinople, que la Porte Ottomane utilisait comme drogman (traducteurs). Ils avaient, pour la plupart, une large ouverture culturelle, parlaient plusieurs langues étrangères entre lesquelles le français. La Porte les mettra sur les trônes des Pays Roumains n'ayant plus confiance aux princes indigènes, dont le dernier sera en Moldavie Dimitrie Cantemir. Après lui, la Moldavie aura un premier prince phanariote, Nicolae Mavrocordat (1711-1715). Dans ce paysage controversé des règnes phanariotes, la figure de Nicolae Mavrocordat se distingue, en opposition avec celles qui vont lui suivre, comme l'une des plus honnêtes, marquant une période heureuse grâce à quelques

actions bénéfiques pour le pays³ ; il fonde également, la première Académie Princièrè de Iasi (1714)⁴. Bien qu'il existe de nombreux éléments négatifs, même néfastes, qu'on reproche au régime phanariote, vu longtemps seulement comme un instrument de la domination ottomane sur les Principautés Roumaines, il existe, toutefois, un aspect positif, celui visant le progrès culturel de la Moldavie et de la Valachie ; d'ailleurs, certains historiens considèrent qu'il a aussi contribué à la modernisation de la société roumaine en plan politique, social, économique et culturel, étant, quand même, une époque de réformes⁵.

En tout cas, la langue française, connue et pratiquée par les princes venus de Constantinople, est introduite, pendant cette période, comme langue obligatoire dans les écoles grecques, où l'on n'apprenait jusqu'alors que le grec comme langue étrangère, tandis que les boyards roumains de premier rang vont recourir aux précepteurs français pour remplacer les professeurs grecs. Les enfants des boyards commencent à apprendre le français et à imiter la manière de se comporter en société de ces précepteurs étrangers. De cette manière, la connaissance du français et des manières élégantes de se comporter devient un atout indispensable pour ceux qui veulent accéder à une fonction publique importante.

Un deuxième moment de la diffusion du français en Moldavie est représenté par la 4^e guerre russo-turque. « En dehors des conséquences néfastes sur tout le pays, cette présence militaire russe aura un effet inattendu en ce qui concerne le renforcement de la diffusion de la langue et de l'influence culturelle française en Moldavie, notamment dans les rangs des boyards les plus jeunes »⁶. Si le grec et l'italien - introduit par les commerçants génois et les missionnaires catholiques - étaient les principales langues connues jusqu'alors, « la présence des officiers francophones de l'armée russe va élargir encore le champs de diffusion de la langue et de la culture françaises. Le français devint alors la première langue étrangère connue des boyards, devant l'italien »⁷. D'ailleurs, après la Révolution de 1789, des Français vont émigrer en Moldavie et y resteront en nombre assez grand⁸.

On doit aussi mentionner qu'en 1797 a lieu la fondation d'un vice-consulat français à Iasi, qui deviendra plus tard Consulat ; les consuls venus de France étaient chargés de connaître les réalités sociopolitiques des Principautés

³ Dans son livre, Pompiliu Eliade observe qu'il a réduit les impôts et a protégé le peuple par rapport aux commerçants turcs, v. *Influența franceză asupra spiritului public în România. Originile*, București, Univers, 1982, p. 78.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cf. *Istoria ilustrată a României și a Republicii Moldova*, vol. 3, București, Editura Litera, Ediția a 3a, 2017, p. 268.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Idem*, p. 63.

mais, par leur présence, ils ouvraient aux Roumains avec lesquels entraient en contact une porte vers la langue et les idées françaises. On peut mentionner, parmi les figures des consuls français, celle de Victor Place, envoyé par Napoléon et qui contribue à l'union des deux Principautés, et celle du jeune Joseph Sibi, arrivé à Iasi au début des années 1890, qui y restera à jamais avec sa famille.

La fin du XVIII^e siècle marque aussi la fin des règnes phanariotes et ouvre une nouvelle étape concernant la découverte de la France par les Roumains. Si les phanariotes et les Russes avaient fait connaître aux boyards des Principautés la langue et les manières françaises, les jeunes intellectuels roumains se familiarisent maintenant aux idées révolutionnaires et aux aspirations qui circulaient à l'époque en France, qui se diffusaient déjà à travers l'Europe⁹. Beaucoup d'entre eux font des études en France, à Paris, et essaient de faire connaître aux Français la cause des Roumains.

En ce qui concerne notre ville et la connaissance du français, le XIX^e siècle est marqué par l'arrivée de « professeurs de français et même des fondateurs d'écoles et de pensions françaises »¹⁰. C'est un troisième moment représentatif pour la diffusion du français en Moldavie. Une première vague d'émigration française à Iasi a lieu après 1812, quand de nombreux officiers de l'armée de Napoléon I arrivent et s'établissent dans la ville¹¹.

Approche / perspective pratique concernant la présence française à Iasi

Le deuxième volet de notre démarche concerne la découverte d'éléments pratiques, matériels, qui témoigneront aux étudiants de la présence, des actions et des faits historiques dont on a écrit ci dessus.

Dans ce sens, on envisage d'organiser un itinéraire concernant les maisons, immeubles, monuments et lieux qui attestent la présence française à Iasi, comme il suit :

- la maison/musée Berthelot, rue Berthelot
- la maison du consul Sibi à Iasi, rue Theodor Pallady
- la maison/musée Nicolae Gane, rue N. Gane
- la maison /musée Pogor
- la maison Ghyka-Kefal, rue Gavriil Musicescu, où a fonctionné le premier Conservatoire de Iasi, et a été logée, pendant la première guerre mondiale, la Légation diplomatique française en refuge à Iasi, sous la direction du compte de Saint-Aulaire
- le lieu où se trouvait Academia Mihăileană, vis-à-vis du Lycée National

⁹ Cf. Pompiliu Eliade, *Op. cit.*, p. 161.

¹⁰ Felicia Dumas, Olivier Dumas, *Op. cit.*, 2009, p. 63.

¹¹ *Idem*, p. 65.

- la maison Alecsandri (Casa vornicului Alecsandri, le père du poète), l'ancien musée du théâtre, rue Vasile Alecsandri.

Bien que très succincte, cette présentation des figures françaises et de leur présence dans notre ville a le rôle d'ouvrir aux étudiants l'appétence pour l'histoire, celle des Pays Roumains mais aussi de l'Europe. Comme on a vu, pour comprendre ce phénomène de la présence française à Iași, on doit avoir une certaine idée sur le contexte sociopolitique européen, dominé, dans cette partie de l'Europe, par trois importants pays, La Russie, l'Empire Ottoman et l'Empire austro-hongrois, entre lesquels se trouvent positionnées les deux Principautés Roumaines. Nous allons continuer, dans un second article, une présentation plus détaillée des personnages français acclimatés à Iași et la manière dans laquelle leur langue a commencé à être parlée par l'aristocratie et les jeunes intellectuels roumains.

Bibliographie

- Dumas, F., Dumas, O. 2009. *La France et Iași. 600 ans d'une histoire d'amour*, Iași, Demiurg.
- Dumas, O. 2012. *Charlotte Sibi. Demoiselle de français. Domnișoara de franceză*, Iași, Institutul European.
- Eliade, P. 1982. *Influența franceză asupra spiritului public în România. Originile*, București, Univers.
- *** 2017. *Istoria ilustrată a României și a Republicii Moldova*, vol. 3, București, Editura Litera, Ediția a 3a.

TRANSLATING TRAVEL GUIDEBOOKS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Sorina CHIPER*

Abstract

This article aims to analyse challenges in the process of translating and publishing travel guides. I will discuss the features of the genre of travel guides, and focus on Povești în filigram / Filigree Stories as a case study. Written by Sorina Dănăila, the text could easily qualify as a piece of literature, rather than a functional text, as travel guidebooks usually are. The text includes short poems, imaginary dialogues between buildings, and literary descriptions. I will elaborate on the problems that the source text posed and on the solutions that I found, for the version in English of the text.

Keywords: travel guides, translation, hybrid text, team-work, art object.

Introduction

After a severe drop at the end of 2019 and during 2020, due to the COVID pandemic, tourism has picked up over the past four years, the number of international travellers reaching pre-pandemic values (1,468 million at the end of 2024, according to UN Tourism data). While destinations from Israel, the United States of America, Iran, Ukraine or the Russian Federation have been avoided, due to wars, conflicts or political instability, there has been an increase in the number of Chinese travellers to Europe, including to Romanian (a reported increase of 20% in the first quarter of 2025, according to the European Travel Commission).

Among the various elements that attract tourists, apart from excellent travel infrastructure and entertainment facilities, travel guidebooks do a wonderful job at providing concise information on what to do in a particular destination, where to stay and where to have meals. With the development of city breaks, city travel guidebooks have proven their worth.

In what follows, I will discuss the genre-specific features of city travel guidebooks and the challenges and opportunities of translating a city travel guidebook, taking “Povești în filigram”/ “Filigree Stories” as a case in point. This is an unconventional travel guidebook for Iasi, written by a local French teacher

* Associate Professor, PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, sorina.chiper@uaic.ro.

who is passionate about the history and stories of the city, and also runs a travel blog for Iasi.

1. City travel guidebooks – genre specific features

Travel guidebooks are an applied genre that is involved in multiple processes: place branding, the literal and visual representation of cultural memory, the consolidation of a site's status, the introduction of new sights in travel itineraries, and so on. Their function is to provide information, promote destinations, attract tourists, tell stories of places and people, and ultimately, bring "others" in a position of buying services. If we consider the historical trajectory of the genre, the forerunners of guidebooks go back to antiquity: in ancient Rome, there were two types of travel guides (Itineraria): *itineraria adnotata* or *scripta* – road schedules with names of places and distances to places along a route, and *itineraria picta*, with distance measurements and geographical maps (Friedman, Figg, Guzman 2000, 29). From the early Middle Ages, iconic representations of Jerusalem and the pilgrimage sites from the Old City started to be produced in Europe, under the name *proskinitaria*. There were also guides for pilgrims going to Santiago de Compostela. In the 16th century, the first printed travel guide, in a vernacular language, was published in France by Charles Estienne. This book introduced notations for maps and gave some etymological, historical and economic information on French towns (Liaroutzos 2011: 1-6).

In the West, the guidebook developed from published personal accounts of travels through Europe on the so-called Grand Tour, undertaken usually by British males to the continent, in particular in France and Italy. The transition to the more informative and impersonal guidebook was Mariana Starke's 1824 guide to travel in France and Italy, which included practical recommendations on baggage, passports, costs of food and accommodation, and which served as a template for later guides (Didkovska 2023: 2-3). The beginning of the modern guidebook is related to the names of John Murray in England and Karl Baedeker in Germany, the latter being credited with canonising the star system for attractions, hotels, restaurants and other places (Didkovska 2023: 3).

Tourism specialists have identified six types of printed guidebooks:

- Visual: containing photographs and illustrations, often including a 3D map;
- Informational: including information about sights, addresses of hotels and restaurants;
- For vacation: comprising pre-designed itineraries, minimum of text and maximum of illustrations;
- For backpackers: giving accounts of travels to a particular country;
- For couch travellers: introductory guidebooks which allow potential travellers to decide whether they will eventually travel to a certain country or not

- For independent travellers: for tourists who prefer to explore destinations on their own (*apud* Didkovska 2023: 4).

Irrespective of the type, some features of modern guidebooks are common: usually, printed guidebooks are multimodal, including texts, photos of sights, and maps. In general, the notion of authorship is quite fuzzy: sometimes there is no author's name specified, or the authorship is ascribed to an agency or a company. The text aims for objectivity and it usually includes information about the history, geography and culture of the place that it describes. The implied readership is middleclass persons who are interested to explore destinations, try local food and visit sights of relevance for the local history and geography. The guidebooks are usually commissioned by publishers, by tourism agencies or institutions that aim to promote tourism. The content is valid at the moment of writing; while historical or cultural data remain the same, the geography of a place can slightly change, especially in the case of cities, hotels or restaurants may go out of business, they can be rebranded or their contact data may change in time.

2. Challenges and opportunities in translating city tour guides

In my experience as a translator, I had to translate two travel guidebooks to Iasi. The former was commissioned by Doxologia Publishers, the publishing house of the Mitropolitanate of Moldavia and Bukovina, while the latter was commissioned by Junimea publishers. In neither case did I receive clear instructions in terms of what translation strategy I should approach. On the one hand, this showed a high level of trust on the part of the directors of these publishing houses; on the other hand, it left me more or less alone in the translation process, trying to figure out what the best strategy could be.

Travel guidebooks pose terminological problems to translator due to the broad range of vocabulary from various fields such as architecture, gastronomy, art history, administration, botany, landscaping, etc. Such texts also include cultural-specific terms, that may be preserved in translation, or "domesticated". Travel guidebooks are relatively perishable goods; in between the moment when the source text was written and the moment when the text is translated, some information may no longer be true; therefore the translator needs to signal to the commissioner the need to update the content. Also, the translator may notice faulty information that can be corrected¹.

¹ I had this experience with the travel guidebook commissioned by Doxologia. The director of the Publishing House admitted that there were errors in the text, and they were going to be corrected, should the book have been published. Unfortunately, the project was dropped.

In terms of opportunities, the translator gains knowledge and can – potentially – improve the guidebook’s content. He or she can also expand his or her professional network, and, possibly, feel stimulated to train as a tourist guide.

3. Case study: *Povești în filigram*

In 2023 I was commissioned by Junimea Publishers to translate *Povești în filigram*, a travel guidebook that is unconventional and that promised to be, upon publication, a book like an art-object, in three languages: Romanian, French and English. I only received the text in Romanian, without illustrations, images or anything else that would anchor the text. Of course, for the most part, I relied on my own knowledge of the city, but there were some instances when the buildings mentioned were not known to me.

The source text is, indeed, unusual in the sense that it lacks the objective, neutral tone of travel guidebooks. Some vignettes are written in the first person, in the voice of the author who is passionate about her city; others are written in an imaginary first person, attributed to non-human subjects (buildings or statues) from the city. The source text abounds in exclamations and question marks, in stories and rhymes, with an original dialogue between two buildings facing each other, at a distance, gossiping about what they see; a monologue by Stephen the Great’s statue; quotes from literary works, and historic terms, no longer in use except when referencing to the particular age when they were topical. Where I could find the official, published translation, I used it; otherwise, I warned readers that unless I indicated the source, all translations were mine.

The fluidity of the text in Romanian requires a high level of adaptability and resourcefulness from the translator. My strategy was foreignisation – preserving the cultural terms in Romanian and translating them in brackets, as translator’s notes, or explaining them in footnotes. For instance, short names of monasteries, churches or institutions were translated into English in brackets: *Trei ierarhi* (*The Three Hierarchs Monastery*), *Sfântul Nicolae Domnesc* (*Saint Nicholas the Princely Church*), *Școală Populară de Arte* (*Popular School of Arts*), *Cântarea României* (*Song to Romania*).

Terms such as *Trisfetite* or *Trifetițele* were explained in footnotes: *The word is a combination between the prefix “tri” (three) and a modified version of the Slavonic word “свѣтои” (sveatoi), meaning Saint (t.n.), and Three little girls, in Romanian (t.n.)*. I preserved the term “opinci” and explained it, in a footnote, as *Traditional Romanian peasant pig-skin shoes, without a hard sole, tied around the ankle with hand-made laces (t.n.)*. I also opted to preserve the dated term “caimacam” and explain it, in a footnote, as *Deputy ruler, in charge with the administration of the Romanian Principalities until the new appointed ruler was enthroned (t.n.)*. On other occasions, I felt the need to not only translate the name of a certain place, but also to explain why it is named so. For instance, in the case of Piata Unirii (Union Square), the source text mentioned that after the events in

1859, the square got its name. For travellers from outside of Romania, who are not familiar with the local history, the reference to “events in 1859” is opaque. This is why I included another relatively extensive footnote: *The square takes its name from the fact that in this part of the city, the Union Hora was first danced, even prior to the double election of Alexandru Ioan Cuza as ruler in Moldova and Wallachia, on the 24th of February 1859, which constituted a first step towards the union of the Romanian Principalities (t.n.)*

One section in the book introduces monuments via rhymed riddles. For instance:

“De la statuie numără perechi/ 300 de pași spre-un loc străvechi/ Și în stânga și în dreapta/ Unui lăcaș tu urcă-i treapta/ Și găsește-n exterior/ Ce-i în centru-n interior”.

I opted for:

“From the statue you may count/ steps – 300 - to an old-age site/ Look to the left, and look to the right/ In the abode you should step up/ And you’ll find – you’ve guessed - outside/ What’s in its centre, right inside”, relying on inner rhythm more than on observing the rhyme pattern in Romanian.

Another riddle sounded like this in Romanian:

“De la Trei Sfetite-n jos, / E-un lăcaș sfânt, grandios/ Unde soarele tendrumă/ Să vezi ora cum se-adună./ Ia aminte, umbra lui,/ Începutul timpului, / Te așteaptă la minut./ Doar pentru a fi văzut”,

and I rendered it as:

“Down the street from the Three Hierarchs, / Stands a holy place of grandeur/ Sunrays guide your steps to it/ To watch time – in its meander./ Mind, especially, its shade,/ Think of ages’ beginning, / It awaits you upon the minute./ Just to see it – go, don’t linger!”

The lines are longer than in Romanian, but again, I relied on inner musicality, on rhythm, rather on matching the rhyming pattern from the Romanian text.

Another example:

“N-are ochi, n-are sprâncene,/ Nici picioare, poate pene?/ Peste dealuri și poiene,/ Bate, șuieră și geme./ Însăpământător nu pare,/ Așa cum stă de strajă mare/ La vechea catedrală-n soare”, which I rendered as:

“Without eyebrows, without eyes/ Lacking legs and even plumage?/ Over clearings and hills/ Beating, whistling and bemoaning/ Terrifying – it seems not/ Standing up as if for vigil/ In the Old Cathedral’s porch/ In the daylight – come and watch!”

Here, I opted to for lines that are slightly shorter than the ones in Romanian, of 7 or 8 syllables, and I added another line that rhymes with line 7.

Other parts that pose problems were related to 19th century fashion terms, to terms from architecture or names of trees and plants.

Conclusion

Translating travel guidebooks is not an easy task, when the source text abounds in a variety of voices, registers, and genres. However, the experience is rewarding, and it would be more so if the book saw the light of print. Unfortunately, the book whose English version I dealt with is still waiting for sponsors as it is quite costly to print. It will include not only the three versions of the text, in Romanian, French and English, but also various fleurons designed by two architects and artists from Iasi, miniature tactile pictures and double-sided photographs. The publication will, indeed, be a cultural and literary event, an invitation to discover the stories of our city, its less conspicuous beauties and the ways in which Iasi has been in conversation, throughout the ages, with other parts of Europe.

References

- Didkovska, T. "European Guidebook as a Genre of Tourism Discourse: Historical Overview and Modern Classification" in *International Journal of Innovative Technologies in Social Science* 1 (37), 2023, pp. 1-5.
- Friedman, J. B., Figg, K. M., Guzman, G.G. (eds.), 2000. *Trade, Travel and Exploration in the Middle Ages: An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing.
- Liaroutzos, C. Les premiers guides francais imprimés, 2011, in *In Situ. Revue des patrimoines*, no. 15, pp. 1-11, available at <https://insitu.revues.org/486>

Webography

- <https://www.untourism.int/tourism-data/un-tourism-tourism-dashboard>
- <https://www.mckinsey.com/industries/travel/our-insights/the-state-of-tourism-and-hospitality-2024>