

Language, Culture and Change

No. 2/2021

**INTERCULTURAL COMMUNICATION IN
CONTEXT: CONTEMPORARY DEBATES
AND HISTORICAL PERSPECTIVES**



Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

2021

Editorial Board

Senior editor: Professor Luminița Andrei Cocârță, PhD

Editor: Associate Professor Sorina Chiper, PhD

Editor: Lecturer Ana Sanduloviciu, 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

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

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

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

Prof. Daniel Dejica, PhD, Politechnica University of Timișoara, Timișoara, Romania

Prof. Eric Gilder, PhD, Papua New Guinea University of Technology, Papua New Guinea

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

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

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

Autorii își asumă responsabilitatea pentru conținutul articolelor publicate.

Redactor: Cerasela Cirimpei

Tehnoredactor: Florentina Crucerescu

ISBN print: 978-606-714-664-6

ISSN: 2734-4703

ISSN-L: 2734-4703

© Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2021

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

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

Director: prof. univ. dr. Constantin Dram

TABLE OF CONTENTS

Foreword (<i>Sorina Chiper</i>)	5
---	---

Chapter 1 Intercultural Communication: Research, Theory And Practice

Între Bizanț și <i>Venetiarum Respublica</i> sau despre muzică și muzicieni ai Occidentului în Creta / Between Byzantium and <i>Venetiarum Respublica</i> or about Western Music and Musicians in Crete Nicolae Gheorghită	9
Internationalization in Klaipeda Higher Education Institution: a Survey of Erasmus+ Incoming Students' Motivators and Expectations Samanta Štraupaitė	31
The Importance of Intercultural Communication in an Ever-Changing World Khalid Lahlou	43
Enhancing the Intercultural Communication Competences of Adult Educators Through the INcREAsE Project Irina Gheorghiu, Magda Iorga, Ming Wang, Carmen Antonită, Mihaela Vatavu	51
Some Cultural Views and Contrasts in a Globalized World Luminița Cocârță, Silvia Andrei	57
La comunicazione interculturale e la funzione democratica della parola. La lezione inclusiva di Gianni Rodari / Intercultural Communication and the Democratic Function of the Word. The Inclusive Lesson of Gianni Rodari Corina-Gabriela Bădeliță	77

Chapter 2 Cultural Studies

De la verbul <i>pascere</i> la substantivul <i>pasto</i> în traduceri românești ale <i>Divinei Comedii</i> / From the Verb <i>Pascere</i> to the Noun <i>Pasto</i> in the Romanian Translations of <i>Divina Commedia</i> Dragoș Cojocaru	91
Numerologia în <i>Divina Comedie</i> / Numerology in the <i>Divine Comedy</i> Cristian Ungureanu	103
Elemente ale romanului picaresc și ilustrarea condiției umane în <i>La Celestina</i> / Elements of the Picaresque in the Portrayal of Human Condition: <i>La Celestina</i> Simona Leonti	109

Decadencia, engaño y desengaño en el soneto *Representase la brevedad de lo que se vive, y cuán nada parece lo que se vivió* de Francisco de Quevedo / Decay, Deception And Disillusionment in Quevedo's Sonnet *Representase La brevedad de lo que se vive, y cuán nada parece lo que se vivió*

Lavinia Ienceanu* 119

Problematica vinovăției în teatrul calderonian și în cel cornelian. *La vida es sueño* vs. *Le cid* / The Issue of Guilt in the Calderonian and Cornelian Theater. *La Vida Es Sueño* vs. *Le Cid*

Sorina-Crina Ghiață 125

Le métropole Veniamin Costachi, „Le Fondateur de Notre Langue” et promoteur culturel

Daniel Niță-Danielescu..... 131

Chapter 3

Teaching, Applied Linguistics and Translation Studies

Sketching the Reading Profile of Young Language Learners

Isaak Papadopoulos..... 141

Fyodor Dostoevsky's Indefiniteness Seen from a Translation Studies Perspective

Vladimir Khairouline 153

Teaching, Learning and Evaluation Strategies in Romania

Laura-Rebeca Stiegelbauer, Andreea-Elena Păcurari..... 161

Don Quijote de la Mancha În traducerile românești / *Don Quixote of La Mancha* in Romanian Translations

Alin Călin..... 169

“Welcome to Iasi” Travel Guide: Translator's Agency and Responsibility in Translating Culture

Sorina Chiper..... 173

Travailler sur un document publicitaire pendant la classe de FLE / Working on an Advertising Document During the FLE Class

Ana Sanduloviciu..... 181

Teaching Young Foreign Language Learners in SE Europe: A Multidimensional Research on Policy and Pedagogical Practices (Book Review)

Olga Kotenko 189

FOREWORD

The present-day situation, marked by uncertainty, multiple vulnerabilities, post-truth and fake news, invites reconsiderations of our engagement with the world and with the ever-changing reality around us. Global threats such as the pandemic or the effects of global warming have brought out, in many cases, both the best and the worst of humanity, beacons of hope, as well as the dark workings of manipulation, power and control, that create – discursively – the social and psychological reality which, in the absence of critical thinking, may engulf us.

The current issue of the journal *Language, Culture and Change* tackles the topic of Intercultural Communication in Context, focusing both on contemporary debates and historical perspectives. One could argue that in the age of technology and digitalization, on a potential pathway to post-humanism, intercultural communication is becoming obsolete, as a field of academic investigation. And yet, there is still enough to unthink or rethink about our past and present intercultural encounters.

In the present volume, incursions in the past are made by articles that look at Western-European music education in Crete as an institutional phenomenon promoted by monastic centers in the 15th-18th centuries („Between the Byzantium and Venetiarum Respublica or about Western Music and Musicians in Crete”, by Nicolae Gheorghită), numerology in *Divina Comedia* (Cristian Ungureanu’s article) or the issue of guilt in Calderonian and Cornelian theater (Sorina-Crina Ghiață’s contribution to this volume); other articles discuss contemporary issues such as the factors that motivate Erasmus students to go and study in a university from Lithuania (Samanta Štraupaite’s article), cultural views and contrasts in the globalized world (article authored by Luminița Cocârță and Silvia Andrei), or report on results of projects intended to enhance intercultural communication competence.

Several authors in this volume point to the relevance of intercultural communication nowadays (Khalid Lahlou and Corina-Gabriela Bădeliță, for instance), while others take a more practical approach, looking at foreign language didactics, more precisely at language teaching, learning and evaluation strategies in Romania (Laura-Rebeca Stiegelbauer and Andreea-Elena Păcurari), at the use of advertising texts as teaching material in the French as a foreign language class (Ana Sanduloviciu), or at the reading profile of young language learners (Isaak Papadopoulos). In addition, there is a strong section on translation topics, covering terminological analyses (Dragoș Cojocaru’s piece on the verb *pascere* and the noun *pasto* in Romanian translations of *Divina*

Commedia), Dostoevsky's notion of "indefiniteness" seen from a Translation Studies perspective (Vladimir Khairouline's article), Romanian translations of *Don Quijote de la Mancha* (analyzed by Alin Călin) and the translator's responsibility in translating tourism texts.

Thus, spanning a wide range of topics and providing new insights into canonical texts from the world literature, this second issue of the journal *Language, Culture and Change* promises to offer food for thought, sources of inspiration and practical advice. It is our hope, as editors, that its readers will enjoy the texts gathered here and find them both intellectually engaging and useful, from a practical point of view.

Sorina Chiper

Language, Culture and Change, 2/2021

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CONTEXT:

CONTEMPORARY DEBATES AND HISTORICAL PERSPECTIVES

CHAPTER 1

INTERCULTURAL COMMUNICATION: RESEARCH, THEORY AND PRACTICE

ÎNTRE BIZANȚ ȘI VENETIARUM RESPUBLICA SAU DESPRE MUZICĂ
ȘI MUZICIENI AI OCCIDENTULUI ÎN CREȚA* /
BETWEEN BYZANTIUM AND VENETIARUM RESPUBLICA OR ABOUT
WESTERN MUSIC AND MUSICIANS IN CRETE

NICOLAE GHEORGHITA**

Abstract

The coexistence for almost five centuries of the two worlds, Latin and Byzantine, and of the two dogmas on the territory of what was once Byzantium, was certainly one of the most spectacular and exemplary phenomena of dialogue and interculturality that characterized the Mediterranean from Ars Antiqua to the end of the Renaissance. This article looks at how the promotion of Western and, in particular, Italian education among the Orthodox population and the tendency of native Greeks to study in the cities of the peninsula were essential factors that intensified the interaction between the two cultures. Tackling the ecclesiastical realm, the article shows that despite theological and dogmatic differences, everyday contact between Byzantines and Latins became a normality, starting mainly with the Crusader era, thus making relations between the intellectuals of the time mutually appreciative and sometimes even friendly.

Keywords: Byzantine world, Rome, byzantine musical culture, Latin musical culture, interferences, cultural exchanges.

Introducere

Rareori liturgologiei și muzicologiei au pus în discuție relația dintre cele două culturi muzicale religioase ale creștinătății medievale europene, dintre cântul monodic bizantin și cel al lumii apusene. Când acest lucru s-a întâmplat, cercetarea acestora s-a concentrat exclusiv fie asupra evidențierii transferului și preluării modelului octoechal bizantin¹ de către teoreticienii carolingieni, fie

* Studiul de față constituie parte a unei cercetări mai largi în curs de publicare, cu titlul *ÎNTRE RĂSĂRITUL BIZANTIN ȘI APUSUL LATIN. Prolegomenon la studiul polifoniei bizantine (sec. XV-XVIII)*.

** Professor PhD, National University of Music, Bucharest, naegheorghita@hotmail.com

¹ Peter Jeffrey, „The earliest Oktoechoi: The Role of Jerusalem and Palestine in the Beginnings of the Modal Ordering”, în: P. Jeffrey (ed.), *The Study of Medieval Chant: Paths and Bridges, East and West in Honor of Kenneth Levy* (Woodbridge: Boydell, 2001), pp. 147-77. Privitor la formulele intonaționale, a se vedea Michel Huglo, „L'introduction en Occident des formules byzantines d'intonation”, în: Miloš Velimirovič (ed.), *Studies in Eastern Chant 3* (Oxford: Oxford University Press, 1973), pp. 81-90; Terence Bailey, *The Intonation Formulas of Western Chant* (Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies,

asupra adaptării anumitor structuri poetico-melodice ale imnelor bizantine la cântul Bisericii latine.²

Lucrurile devin ceva mai complicate în momentul în care observăm că fenomenul împrumutului nu este unul unidirecțional – dinspre Bizanț spre Roma, ci, mai degrabă, unul al schimbului și interculturalității, în care identitățile sonore ale celor două Biserici – latină și bizantină, în raport de anumite momente istorice și anumiți factori, au continuat să se asculte și să se inspire una pe cealaltă, dincolo de rupturile confesionale și formele de sintaxă muzicală „oficiale” promovate de fiecare tradiție în parte.

Acest lucru s-a întâmplat începând, în special, cu cea de a patra cruciadă (1204), când, după cucerirea Constantinopolului de către trupele occidentale și fărâmițarea Imperiului Roman de Răsărit într-o serie de state independente france (latine) și grecești,³ impactul cultural și, implicit, sonor al artei muzicale din Europa apuseană a fost mult mai prezent în vastele teritorii din Balcani, Orient sau fostele insule bizantine din bazinul mediteranean, insule intrate acum sub administrația republicilor venețiană și genoveză.

Efectul acestei „toleranțe” reciproce îl constituie apariția unui corpus repertorial în limba greacă, de factură polifonă însă, compus sub influența tradiției muzicii apusene și, în principal, a genurilor vocale improvizatorice cunoscute sub denumirea de *cantus planus binatim* și *cantare super librum*. Teoreticieni, teologi, compozitori, imnografi, psalți și protopsalți remarcabili ai Bizanțului și personalități care au jucat un rol important în viața ecleziastică și

1974); Alexander Lingas, „Medieval Byzantine Chant and the Sound of Orthodoxy”, în: Andrew Louth & Augustine Casiday (eds), *Byzantine Orthodoxies*, Papers from the 36th Spring Symposium of Byzantine Studies (Aldershot: Ashgate, 2006), p. 149.

² Egon Wellesz, *Eastern Elements in Western Chant. Studies in the Early History of Ecclesiastical Chant* (*Monumenta Musicae Byzantinae*, Subsidia 2, American Series 1, Boston, 1947). Lucrare de pionierat și, din păcate, unică în peisajul relațiilor muzicale dintre răsăriteni și apuseni, acest volum este astăzi perceput de specialiști ca „more suited as a catalogue of inspiration than as reliable results”. Vezi Christian Troelsgård, „Methodological Problems in Comparative Studies of Liturgical Chant”, în: Robert F. Taft & Gabrielle Winkler (eds), *Acts of the International Congress Comparative Liturgy Fifty Years after Anton Baumstark (1872-1948)*, Rome, 25-29 September 1998, în: *Orientalia Christiana Analecta* 265 (Rome: Pontificio Istituto Orientale, 2001), p. 983. Vezi și cercetarea lui Oliver Strunk asupra procesului adaptării unor irmoase din Canonul de la Bobotează al Sfântului Andrei Criteanul la tradiția muzicală latină: O. Strunk, „The Latin Antiphons for the Octave of the Epiphany”, în: IDEM, *Essays on Music in Byzantine World* (New York: Norton, 1977), pp. 208-19.

³ Francii au fondat următoarele state: Imperiul Latin de Constantinopol, regatul de Salonic, principatul Achaiei în Peloponez (Moreea) și ducatul Atenei și Tebei în Grecia centrală. Din fostul Imperiul Bizantin au mai putut să se organizeze doar trei state grecești independente: Imperiul de Niceea, Imperiul de Trapezunt în Asia Mică și despotatul Epirului în Grecia septentrională.

în mediul cultural și intelectual al lumii grecofone (în mare parte filolatinii) au intrat în contact cu maniera școlii apusene de compoziție, apropiindu-și un alt tip de ethos ce provenea dintr-un alt univers sonor și care era guvernat de alte reguli componistice decât cele ale cântului monodic bizantin.

Privite în acest context, creațiile polifone ce fac obiectul studiului de față – creații compuse *în stilul muzicii latine* (κατά τήν τῶν ἐλατίνων [sic!] ψαλτικὴν) după cum ne spune copistul anonim al codicelui Dohiariu 315 (Muntele Athos) –, și consemnate în documentele manuscrise de-a lungul a patru secole (sec. XV-XVIII), fac ca imaginea impenetrabilă a universului monodic bizantin, construită și devenită, de altminteri, cutumă în rândul majorității specialiștilor și, mai ales, a practicienilor, să suporte ajustări și, pe alocuri, reformulări. Într-o lume extrem de conservatoare, dominată de orizontalitate, supraviețuirea acestui repertoriu polifonic arhaic este cu atât mai valoroasă cu cât ea ar putea constitui veriga lipsă dintre tradițiile cântului medieval bizantin și cele polifonice ale Cretei venețiene sau ale arhipelagului mediteranean de limbă greacă. Mai mult chiar, conservarea – poate involuntară – a acestor piese ar putea reconsidera percepția contemporaneității asupra pozițiilor culturale ale muzicii liturgice bizantine în relație cu creștinătatea apuseană în Evul Mediu, element extrem de valoros atât pentru istoria muzicii europene, cât și, în particular, pentru cântul răsăritean.

Bizanțul și Europa latină de la fondarea Românie și până la cucerirea otomană a Constantinopolului (330-1453)

Scurtă perspectivă istorică

Se cunoaște faptul că Europa, după Edictul de toleranță de la Milano (Mediolanum) din anul 313, a dezvoltat o nouă identitate: aceea a creștinătății. Dacă, însă, până spre veacul al VII-lea, lumea europeană a pendulat între Roma și Constantinopol, între vocația orientală și visul restaurării Imperiului Roman, după această dată se poate spune că Mediterana are o altă capitală, iar aceasta este *Noua Romă* sau Bizanțul.

Apelurile la originea, unitatea și istoria comună a celor două entități religioase nu au constituit însă, se pare, argumente suficiente pentru ca raporturile dintre Imperiul Roman de Răsărit și cel de Apus, dintre Est și Vest, să fie unul dintre cele mai bune, și aceasta din motive binecunoscute: disputa asupra moștenirii imperiale a vechii Rome în contrast cu *Noua Romă*, reimaginarea politică a Sfântului Imperiu Roman prin încoronarea lui Carol cel Mare (aprox. 742-814) ca rege al francilor (*Imperator Romanorum*) de către papa Leon al III-lea (750-†816), expansiunea Apusului în bazinul mediteranean, ca și spinoasele dispute dogmatice în legătură cu *filioque* sunt, cu siguranță, câteva subiecte care au creat de-a lungul secolelor severe tensiuni între Răsărit și Apus, tensiuni care au degenerat într-un conflict deschis, soluționat și tranșat prin separarea celor două Biserici în anul 1054, la Marea Schismă.

Separarea dintre Roma și *Noua Romă* se va adânci însă și mai mult în momentul în care soldații celei de-a patra cruciade (1204) și aliații lor venețieni vor cucerii și ruina inima și simbolul creștinătății răsăritene – Constantinopolul. Acest moment marchează, practic, nu numai sfârșitul Imperiului universal al Bizanțului, dar și începutul unei noi ere în relație cu Apusul.⁴ Nici chiar recucerirea parțială a acestuia sub Mihail al VIII-lea Paleologul (1259-1282) – cel a cărui dinastie va inaugura Renașterea cu același nume și *Ars Nova* bizantină,⁵ nu va oferi garanție Imperiului. Slaba lui putere economică și militară determină ca dinastia împăraților paleologi – vizată de noi invazii, din care cea otomană era cea mai evidentă – să coopereze cu latinii mai mult ca oricând și să caute soluții disperate de alianță, ba chiar și cu puterea otomană, inclusiv mariaje diplomatice. Din păcate, chiar și cu unirea celor două Biserici la Conciliul de la Ferrara-Florența din 1438-1439 și cu compromisul politic „împlinit” sub toate formele sale, rezultatul a fost dezastruos: Bizanțul va fi cucerit în noaptea de 29 mai 1453 de oștile lui Mahomed (Mehmed) al II-lea Fatih (Cuceritorul: 1451-1481).

Dincolo de acest dat istoric și de neînțelegerile politico-religioase, schimburile artistice și culturale dintre cele două lumi au existat, iar identitățile sonore ale celor două Biserici au continuat să se asculte una pe cealaltă, uneori chiar în termeni de apreciere. Mai mult decât oricând, începând cu cruciada a patra, toate formele artei bizantine – inclusiv muzica – vor fi influențate de *franci*. Din acel moment, contactul cu Vestul va deveni experiența de fiecare zi a bizantinilor, iar ocupația latină a Imperiului va avea consecințe pe termen lung, nu întotdeauna însă cu efectul scontat.

⁴ Un studiu care analizează complexitatea relațiilor dintre Răsărit și Apus în primele două secole după Marea Schismă aparține lui Alexander Kazhdan, „Latins and Franks in Byzantium: Perception and Reality from the Eleventh to the Twelfth Century”, în: *The Crusades from the Perspective of Byzantium and the Muslim World* (eds Angeliki E. Laiou & Roy Parviz Mottahedeh), *Dumbarton Oaks Papers* (2001), pp. 83-100. De asemenea, vezi alte studii în colecția de mai sus: Elizabeth Jeffreys & Michael Jeffreys, „The Wild Beast from the West: Immediate Literary Reactions in Byzantium to the Second Crusade”, pp. 101-16; Tia M. Kolbaba, „Byzantine Perceptions of Latin Religious Errors: Themes and Changes from 850 to 1350”, pp. 117-43.

⁵ Pentru zona cântului bizantin, vezi Edward V. Williams, „A Byzantine *Ars Nova*: The 14th Century Reforms of John Koukouzeles in the Chanting of Great Vespers”, în: H. Birnbaum & S. Vryonis, Jr. (eds), *Aspects of the Balkans: Continuity and Change: Contributions to the International Balkan Conference held at UCLA, October 23-28, 1969* (The Hague: Mouton, 1972), pp. 211-29.

Κρήτη ori Candia? Sau povestea celui mai de succes proiect muzical al *Venetiarum Respublica*

Muzica apuseană în Creta

Începând cu anul 1211, Creta devine nu numai cel mai important teritoriu bizantin intrat sub administrația Serenissimei Republici Venețiene, dar și locul ideal de refugiu al elinofonilor, odată cu dispariția ultimelor bastioane ale Imperiului Răsăritean. După un secol XIII incert și turbulent, începând cu veacul următor, Creta începe să se bucure de prosperitate economică și stabilitate politică, lucru care favorizează o dezvoltare fără precedent a literaturii și artelor, în special a celor vizuale: pictură și arhitectură. Timp de aproape cinci secole cât a durat Venetocrația (1211-1669) sau dominația venețiană în Mediterana, interacțiunea dintre bizantini și latini, în ciuda diferendelor și diferențelor doctrinare, va da naștere unei entități cultural-artistice de excepție, din rândul căreia s-au detașat personalități remarcabile precum poetul Vincenzo Cornaro (1553-1613/14), autor al celei mai importante opere literare cretane – *Erotokritos*, sau pictori precum Nikolaos Philanthropinos (cca 1375-1435) – binecunoscutul *magister artis musaice in ecclesia Sancti Marci* ori Domenikos Theotokopoulos, *alias* El Greco (1541-1614).⁶

Dacă celelalte arte s-au bucurat de o mai mare atenție din partea specialiștilor, investigarea muzicii liturgice din Creta venețiană,⁷ în special a celei de influență apuseană, rămâne teritoriul cel mai neglijat și insuficient cercetat. În ceea ce privește subiectul de față, întrebările care se nasc sunt multiple și problematizante: au existat coruri în bisericile și mănăstirile latine ale insulei? Iar dacă răspunsul este afirmativ, ce tipuri de repertorii erau promovate în serviciile religioase: polifonice sau doar cântul monodic gregorian? Cât de prezentă a fost orga în spațiul ecleziastic cretan? Au existat și orchestre și care a fost locul și rolul acestora în viața Bisericii catolice? De unde proveneau acești muzicieni și unde se educău? Pe un alt palier s-ar putea formula și întrebarea următoare: cât din tradiția liturgică latină se regăsește în ritul bisericilor și mănăstirile ortodoxe cretane și în ce măsură muzica „francilor” a influențat cântul monodic bizantin al insulei și, prin extensie, întreaga practică muzicală sacră a Bisericii fostului Imperiu Roman de Răsărit? Sunt convins că parte dintre aceste întrebări își vor găsi un răspuns satisfăcător în cercetarea de față.

⁶ Pentru activitatea cretană a pictorului, vezi Nikolaos M. Panagiotakis, *El Greco – The Cretan Years* (London: Centre for Hellenic Studies, King's College, Ashgate, 2009).

⁷ Un excelent studiu care investighează tradiția muzicală a cântului bizantin în Creta aparține lui Manolis Giannopoulos, *Η άνωθηση της ψαλτικής τέχνης στη Κρήτη (1566-1669)* (IBM 11, Atena 2004).

Orga în biserică

Documentele de arhivă, mai ales cele aflate în bibliotecile italiene și, în special, venețiene, relevă faptul că arta muzicală apuseană în Creta devine un fenomen destul de răspândit începând cu a doua jumătate a veacului al XV-lea, când, după numeroase încercări nereușite de a asigura dominația asupra localnicilor, venețienii sunt în măsură, în final, să stabilească un control tolerat asupra insulei, favorizând astfel pătrunderea culturii latine în centrele sale urbane.

Strict muzical, impactul cel mai semnificativ al Vestului asupra muzicii eclesiastice cretane l-a avut polifonia. Dezvoltarea în insulă a bisericilor și instituțiilor monastice de sorginte apuseană (în special cele franciscane și dominicane) va încuraja promovarea repertoriului preluat din marile centre liturgice ale peninsulei italiice, cel mai probabil Veneția, Genova și Roma. În paralel, cele două coruri din Cetatea Eternă – corul de la Cappella Sistina sau Sacellum Sixtinum (capelă a Palatului Apostolic și locul de rezidență oficial al Papei la Vatican) și corul papal de la basilica San Pietro – Cappella Giulia (formație în care au activat, printre alții, Giovanni Pierluigi da Palestrina [1525/26-1594], cel mai important *maestro di cappella* al Cinquecento-ului și Domenico Scarlatti [1685-1757]), vor deveni, se pare, modele de formații pentru corurile catolice din Creta latină.

Cel mai important instrument transplantat în viața muzical-liturgică a latinității cretane a fost, cu siguranță, orga. Încă din prima jumătate a secolului al XV-lea există date conform cărora, în afară de catedrala catolică Sfântul Titus, în capitala insulei – Chandakas sau Candia (Heraklionul de astăzi) existau alte trei biserici latine unde slujbele se oficiau cu orgă: Marea Mănăstire Sfântul Francisc (franciscani)⁸, Mănăstirea Sfântul Petru (dominicani)⁹ și Mănăstirea de maici de la Sfânta Ecaterina. Aceștia li se adaugă Basilica San Marco, biserică ce nu ținea de arhiepiscopul catolic local, ci direct de ducele venețian al Cretei.

⁸ Documentele de arhivă indică existența unor donații financiare pentru construirea sau achiziționarea unor orgi și, uneori, chiar numele unor faimoși constructori de astfel de instrumente, precum italianul Vincenzo Colombi de la Casale Monferrato, probabil unul și același cu Vincencius de Monferat. Vezi Sandro Dalla Libera, *L'arte degli organi a Venezia* (Venezia-Roma, 1962), p. 60-61, 180, 215; Renata Lunelli, *Studi e documenti di storia organaria veneta* (Firenze, 1973), p. 20-21, 43-50, 52-54, 171-72); Nikolaos Panagiotakis, „Η μουσική κατά τη Βενετοκρατία”, în: *Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός*, vol. II (Creta, 1988), p. 296-97, 311-12.

⁹ În MS B.P. 789 de la Biblioteca Civica di Padova apare numele unui organist în persoana lui Camillus Trapolinus († 1556) care a activat, probabil, la mănăstirea dominicană Sfântul Petru. Vezi Giuseppe Gerola, *Le iscrizioni cretesi di Desiderio Dal Legname*: pubblicate per le nozze Vivaldelli Viglierchio (Verona, 1907), p. 4.

În memoriile redactate de către cretanul Zuanne (Giovanni) Papadopoli Comneni, înalt funcționar în cadrul administrației venețiene din Heraklion,¹⁰ începând cu anul 1690, se menționează faptul că la Sfântul Titus orga a fost prezentă de-a lungul întregii Venetocrații,¹¹ lucru confirmat și de unele autorități eclesiastice ale timpului.¹² Alte surse indică faptul că nu numai capitala beneficia de acest instrument, ci și alte orașe ale insulei. Un exemplu în această direcție îl oferă episcopul latin Giorgio Perpignano (1619-1621) care, în descrierea catedralei Sfintei Fecioare din Chania, amintește, printre altele, de eleganța și frumusețea instrumentului care împodobește sfântul lăcaș de cult.¹³ De asemenea, o orgă portabilă este semnalată de același episcop și în mănăstirea dominicană de maici Madonna de' Miracoli din același oraș.¹⁴ Extrem de surprinzător pentru tema noastră este faptul că orga eclesiastică (probabil de format mic și portabilă) a existat nu numai în lăcașurile de cult catolice, dar și în unele biserici bizantine ale capitalei Heraklion și, foarte probabil, și în alte orașe.¹⁵

¹⁰ Născut spre 1618, Zuanne Papadopoli Comneni a fost notar și secretar al cancelariei ducale din Iraklion și, probabil, descendent al Comnenilor, una dintre cele douăsprezece familii imperiale bizantine stabilite, conform tradiției, în Creta. Memoriile sale, reunite sub titlul *L'Occio*, constituie un document de excepție asupra vieții de fiecare zi a cretanilor de dinainte de invazia otomană a insulei și de războiul cretan (1645-1669). Pentru mai multe detalii, vezi ediția critică a acestei scrieri: Zuanne Papadopoli, *Memories of Seventeenth-Century Crete: L'Occio (Time of Leisure)*. Critical edition with English translation, introduction, commentary and glossary by Alfred Vincent, Venice (2007).

¹¹ MS 122a, f. 29r, *Museo Civico Correr* din Venezia, fondul *Provenienze Diverse*. Vezi Panagiotakis, „Μαρτυρίες γὰρ τῆ μουσικῆ στὴν Κρήτη κατὰ τὴ Βενετοκρατίαν”, în: *Thesaurismata*, Bolletino dell' Istituto Ellenico di Studi Bizantini e Postbizantini di Venezia, vol. 20 (1990), pp. 15, 148, 150.

¹² Vezi, spre exemplu, darea de seamă pe care Lucca Stella, arhiepiscopul catolic de Creta (1623-1632), o făcea către Roma în anul 1625, cu privire la bisericile și mănăstirile catolice din capitala insulei și în care se menționează prezența orgii în aproape toate aceste lăcașuri de cult. *Archivio de la Sacra Congregatione di Propaganda, Visite e Collegi* (ASCPVC), vol. 5, f. 271v, 273v, 284r-v, 317r. *Apud* Panagiotakis, „Μουσική...”, p. 296-97.

¹³ „Al dirimpetto del predetto altare vi è il pulpito fabricato di legno, appoggiato ad un colonna dela nave maggiore, sopra del quale vi è situate l'organo, di honorata et convenevole grandezza, con le sue portelle di tela davanti” (Archivio Segreto Vaticano, Sacra Congregazione del Concilio, b. 16, Agiensis). Publicat în Ubaldo Mannucci, „Contributi documentari per la storia della distruzione degli episcopati latini in Oriente nei secoli XVI e XVII”, în: *Bessarione* 30 (1914), p. 104-105.

¹⁴ „In capo di detta chiesa a mano destra vi è un organetto portatile degli maggiori che si faccino, posto sopra un solero posticio” (Archivio Segreto Vaticano, Sacra Congregazione del Concilio, b. 16, Agiensis). Publicat în Ubaldo Mannucci, „Contributi documentari...”, p. 113.

¹⁵ Panagiotakis, „Μουσική...”, p. 297.

După cum se poate observa, istoria orgii în Creta are o longevitate și o pregnanță în viața liturgică a Bisericii latine pe care cu greu ne-am fi imaginat-o. Nivelul la care acest instrument era apreciat și intensitatea cu care era cerut de mediul ecleziastic determină ca importanți constructori italieni să fie invitați pentru a dota cu orgă instituțiile în cauză. Unul dintre aceștia este Vincencius de Monferat, nimeni altul decât faimosul constructor de orgi Vincenzo Colombi de Casale Monferrato, care a activat în Veneția între aprox. 1528-1571, chemat în martie 1526, în schimbul sumei de 72 de ducăți, să construiască un astfel de instrument în biserica mănăstirii Sfântului Francisc din Heraklion.¹⁶

În privința organiștilor, aceștia fie proveneau din Italia, precum Paulo Colla (1563), Raphael (1563), Anibal Antegnato (1571) și Camillo (1584), fie erau localnici, asemeni preotului Gabriel Faletro (1465) sau avocatului Oliveiro Stella (1561-1562), cel din urmă fiind organist la Sfântul Francisc. Toți cei amintiți mai sus au activat în capitala Heraklion.

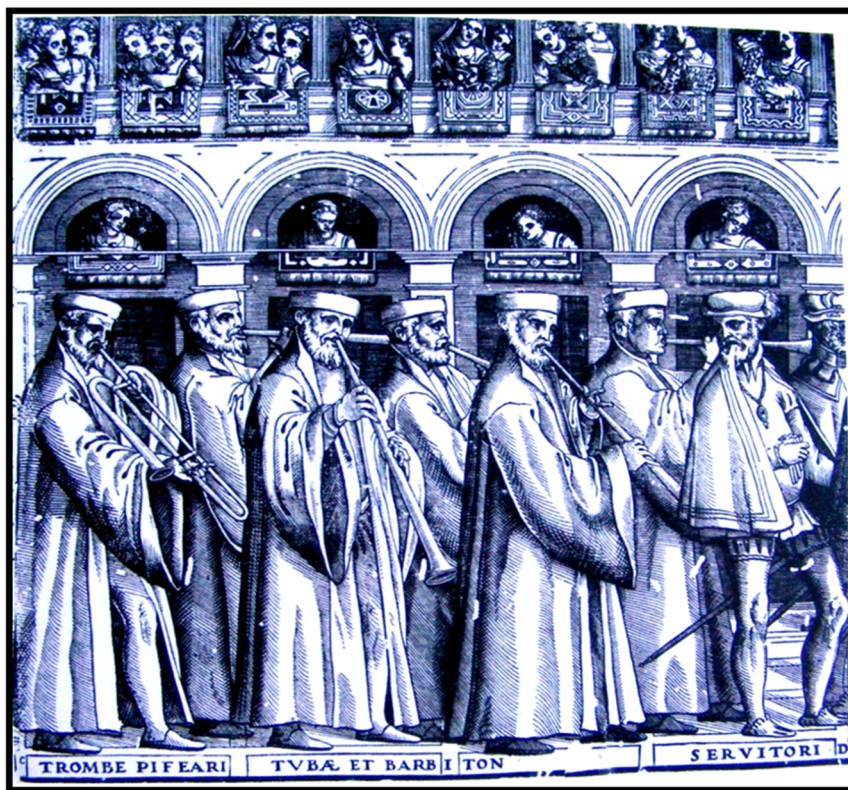
Muzica laică

După cruciada a IV-a, receptarea și interesul cretanilor pentru arta muzicală apuseană au fost destul de ridicate, muzica apuseană pătrunzând în toate straturile culturale, indiferent de clasă și orientare religioasă. Muzicieni din Italia,¹⁷ profesioniști cunoscuți sub numele de *piffari* – care, în treacăt fie spus, trebuiau să cunoască cel puțin două instrumente și să beneficieze de voci cultivate –, păraseau Europa continentală pentru a ocupa un post, poate mai bine retribuit, la curțile nobililor și demnitarilor latini din noile teritorii cucerite. Cum dogele Veneției beneficia de o astfel de orchestră, este de la sine înțeles faptul că modelul va fi preluat și de către administrația și înalta clasă din Creta, rezultatul fiind înființarea unei formații compuse din *piffari*, formație ce era prezentă la toate sărbătorile laice și religioase ale insulei.¹⁸

¹⁶ *Archivio di Stato di Venezia, Notai di Candia (ASV, NC)*, b. 281 (Zorzi Vasmulo), libro 1526, f. 20v-21r (124v-125r), în: Panagiotakis, „Μαρτυρίες...”, p. 66-67.

¹⁷ Dintre numele unor muzicieni italieni recunoscuți în acea vreme, care au activat temporar în insulă, documentele amintesc doar patru: venețianul Antonio Molino (Burchiella), actor, muzician, autor de comedii și primul organizator de reprezentații teatrale în Creta; Lodovico Zacconi, compozitor și teoretician al muzicii de la începutul secolului al XVII-lea, abate al mănăstirii augustinienă a Mântuitorului din Heraklion; Giulio Zenaro și calabrezul Giandominico La Martoretta.

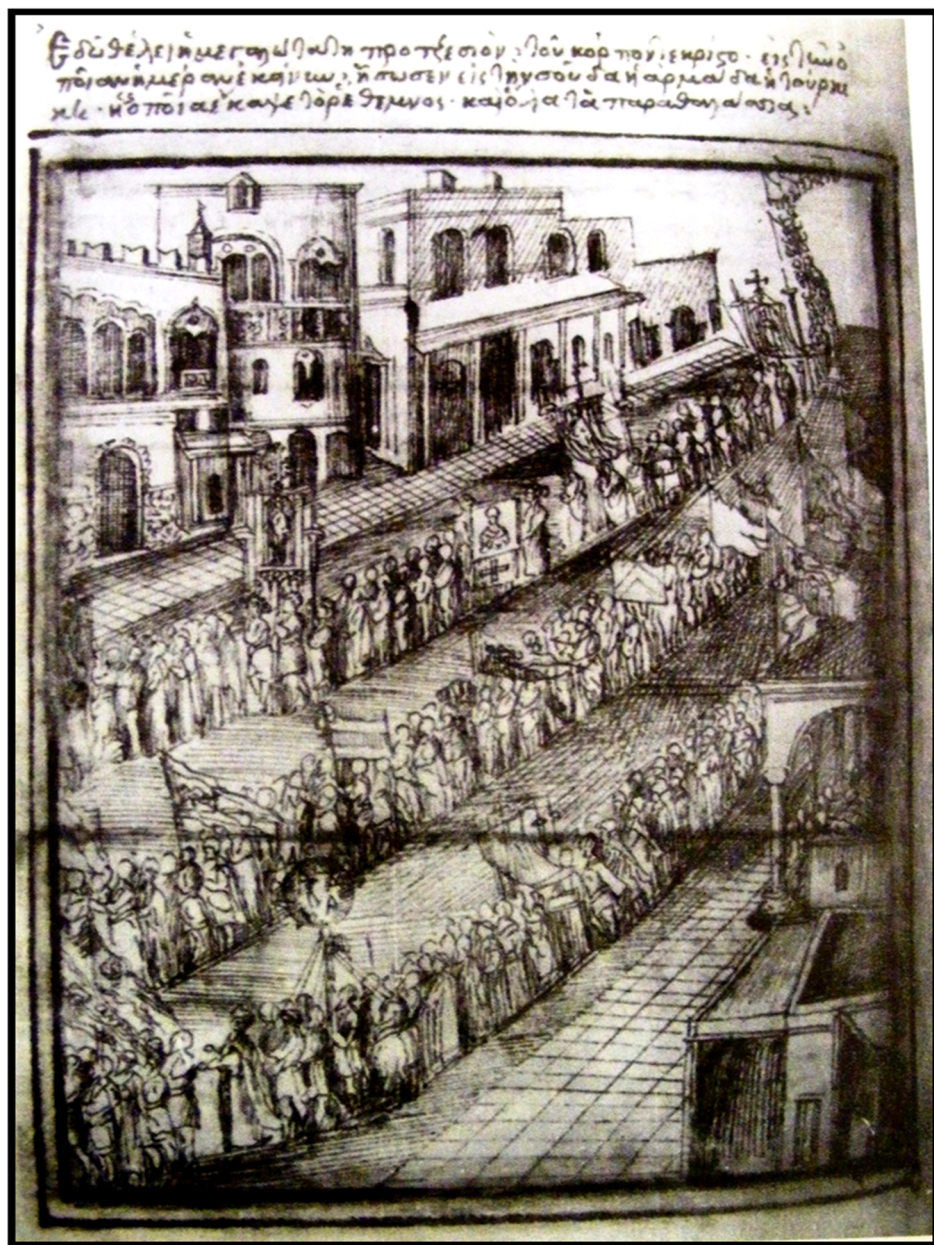
¹⁸ Panagiotakis, „Μαρτυρίες...”, p. 24.



Matteo Pagan: Procesiune în Duminica Floriilor (1556-1559)



Gentile Bellini: Procesiune în Piața San Marco (1496)



Georgios Klontzas (micrografie): Procesiunea *Corpus Domini* în Heraklion (sec. XVI)

Din documentele timpului înțelegem că repertoriul promovat de *piffari* de la palatul ducelui cretan și de la curțile nobililor și demnitarilor cu dare de mână era tradițional, venețian în principal, și preponderent laic (*cantilenas inhonestas*). Aceasta era situația, cel puțin, la începutul secolului al XVI-lea, când, la moartea lui Zorzi Fradelo și a lui Zuanantonio Muazzo, aristocrați venețieni celebri pentru comportamentul lor neortodox, au fost interpretate cele mai cunoscute madrigale și cântece laice din epocă, în italiană și greacă, pe care tinerii le cântau în peregrinările lor nocturne prin cartierele capitalei.

Una dintre cele mai semnificative sărbători „importate” din lumea Serenissimei republici a fost și Carnavalul, ce se serba în capitala insulei, Heraklion, în fiecare an, după Theofanie (Bobotează, 6 ianuarie). Cu acest prilej și într-o atmosferă de mare sărbătoare, puteau fi auzite diferite repertorii din care nu lipseau serenadele și madrigalele, acompaniate de aproape toate tipurile de instrumente. Care erau acestea? Același memorialist de secol XVII, Ioannes Papadopoulos, povestește că la sindrofiile născute ad-hoc în fierbințile nopți de vară cretane, nobili latini și localnici de diferite ranguri¹⁹, tineri și mai puțin tineri, însoțiți însă întotdeauna de muzicieni, concertau pe străzile orașului până târziu în noapte și, uneori, până în zorii zilei.²⁰ Instrumentele care îi acompaniau se numeau manicordia (mandola?), lăuta, vioara, basul, flautul și chitara, iar interpreții erau fie angajați, fie, de cele mai multe ori, localnici înstăriți, care proveneau, în marea lor majoritate, din breasla bărbierilor și care, pentru propria lor plăcere, se alăturau grupului.

Din multitudinea de astfel de repertorii care au circulat în epocă, singurele documente care au fost descoperite până acum sunt nouă ode (muzică și versuri) compuse spre 1605 de monahul cretan Cherubino Cavallino și dedicate arhiepiscopului insulei, Aloisios Grimani. Manuscrisul se află în fondul arhivistic de la Museo Correr din Veneția.

¹⁹ „Nelle nozze le persone nobili et ricche usano far feste (...) et solenni, dove spesso vi intravengono anco I magistrato e le gentildonne venetiane che sonno parimente in magistrato et alter Italiane che nella citta si trovano. Durano le feste per alquanti giorni et si balla alla usanza italiana ogni sorte di ballo; che vi sono magistri che gli insegnano nel maritarse alle spose. Et alcuna volta si fa anco un certo ballo greco, che molto piace e diletta alli signori rettori il vederlo et alle gentildonne venetiane et alter (...) il farlo”. Andrea Cornaro, *Historia Candiana* (Marcianus Ital. VI. 286 [5985]), A, f. 52v, în: Panagiotakis, „ρευναί ἐν Βενετία”, *Thesaurismata* 5 (1968), p. 67-72. IDEM, „Μουσική...”, p. 308; IDEM, „Μαρτυρίες...”, p. 110-11.

²⁰ „Si trattenevano quasi tutta la notte, nel tempo massime che correivano quelli grandi ardori di caldi (Maggio, Zugno, Luglio e d’Agosto), e sempre in allegria, con musiche, canti e balli”. Papadopoulos, *Memorii*, vol. I. *Apud* Panagiotakis, „Μαρτυρίες...”, p. 147.

Școlile muzicale

Cea mai cunoscută instituție de educație muzicală ecleziastică apuseană a fost cea de la catedrala Sfântul Titus din capitala Cretei, fiind fondată spre finalul veacului al XV-lea (1474). Până atunci, însă, o primă referință la prezența artei muzicale polifonice de orientare vest-europeană în insulă este furnizată de Stefanos Sahlikis,²¹ poet local din a doua jumătate a secolului al XIV-lea (după anul 1371). Acesta utilizează într-una din poeziile sale verbul *μπισκαντάρω* (*biscantaro*),²² termen tehnic binecunoscut ce face trimitere la polifonia arhaică la două voci cunoscută sub denumirea de *biscantus*, *biscantare*, *discantus* sau *cantus planus binatim*. Cu siguranță că, alături de acest tip de cânt polifonic primitiv, bisericile și mănăstirile latine promovau și cântul gregorian,²³ în variatele sale forme, din moment ce canoanele vremii stipulau că pentru a deveni preot catolic trebuia să știi să cânti și să citești.²⁴

În actele unui sinod ținut în Heraklion în luna noiembrie a aceluiași an 1474, sinod condus de arhiepiscopul latin de Creta Hieronymus Landus/Lando († aprox. 1497) și viitor patriarh latin de Constantinopol (1474 - aprox. 1496), se consemnează faptul că atât cântarea, cât și predarea muzicii ecleziastice se aflau într-o continuă stare de decadență și că doar puțini membri ai clerului celebrei catedrale catolice Sfântul Titus știau să mai cânte, „existând teama ca în curând să nu se mai audă cântarea nici măcar la ceremoniile religioase, lucru care va scandaliza întreg orașul”.²⁵ Astfel că, la intervenția înaltului prelat, s-a hotărât angajarea a doi muzicieni (*succitores*), salariați din veniturile bisericii sau ale capitoliului, pentru a ține locul cantorului, când acesta va lipsi.²⁶ De asemenea, aceștia trebuiau, pe lângă îndatoririle lor liturgice, să fie în măsură să predea muzica clericilor care doreau să se perfecționeze în arta cântului, iar clericii

²¹ Arnold van Gemert, „Ο Στέφανως Σαχλίκης καὶ ἡ ἐποχὴ τοῦ”, *Thesaurismata* 17 (1980), p. 47-49.

²² „Κι ἐκῖνοι εἰς ἡρχίζαν νὰ τρώγουν καὶ νὰ πίνουν / νὰ τραγοδοῦν λατινικὰ καὶ νὰ μὲ μπισκαντάρουν”. Gulielmus Wagner, *Carmina graeca medii aevi* (Lipsiae, 1874), p. 91.

²³ Vezi, spre exemplu, cazul mănăstirii catolice Sfântul Francisc din Heraklion, a cărei bibliotecă adăpostea 13 manuscrise muzicale cu repertoriu latin (MSS 269, 271-278, 286, 288-290), lucru ce ne indică faptul că a existat o anumită practică muzicală de sorginte apuseană și chiar o educație în acest sens care să le permită citirea acestora. Vezi Giorgio Hofmann, „La biblioteca scientifica del monastero di San Francesco a Candia nel medio evo”, *Orientalia Christiana Periodica* 8 (1942), p. 354-56.

²⁴ Panagiotakis, „Μουσική...”, p. 294.

²⁵ IDEM, „Μαρτυρίες...”, p. 14.

²⁶ O primă intenție de angajare a unui organist la Sfântul Titus existase deja din 1467. Vezi Agathangelos Xirouchakis, *Αἱ σύνοδοι τοῦ Γερόλαμο Λάνδο (1467-1474-1486)* (Atena, 1986), pp. 47, 79, 80 (și nota 1).

tineri erau obligați să participe la cursuri cel puțin un an de zile.²⁷ Întrucât fiecare biserică de rit apusean era obligată să aibă orgă, în documentul de mai sus se hotărăște nu numai angajarea unui organist la Sfântul Titus, subvenționat, firește, din aceleași fonduri ale bisericii sau arhiepiscopiei, ci și încurajarea clericilor de a studia acest instrument, cel mai probabil în Italia, cu obligativitatea ca după perioada de studii să revină pe insulă, astfel încât catedrala să nu mai ducă lipsă de orgă la slujbe.²⁸ Interesant de remarcat faptul că, dacă în peninsula italică orchestrele constituiau parte a serviciilor religioase, în Heraklion acest lucru nu a fost permis niciodată, nici în cele latine și nici în cele bizantine.²⁹

Din studiul aceluiași documente de arhivă rezultă că încă din secolul al XIV-lea în insulă se preda trompeta, flautul, lăuta, chitara etc., lucru care explică de ce, din a doua jumătate a secolului al XV-lea și până spre anul cuceririi acesteia de către otomani (1669), majoritatea instrumentiștilor (*piffari*) din Creta erau greci ortodocși.³⁰ Se pare că măiestria interpretativă a acestor cretani a fost recunoscută nu numai în plan local, ci și în centre cu o puternică și longevivă tradiție muzicală occidentală, precum Veneția³¹ sau unele orașe de pe coasta

²⁷ Xirouchakis, *op. cit.*, pp. 13-14, 79. Panagiotakis, „Μαρτυρίες...”, p. 57-58; IDEM, „Μουσική...”, p. 295-96.

²⁸ Textul în latină se află reproduș în Panagiotakis, „Μουσική...”, p. 59.

²⁹ „Nelle chiese latine e greche alle solenita non facevano musiche, se non il cantar schieto sopra li organi, senza mai sonare violino o altri instramenti di sorte, e nel matutin altro che il cantar solo di preti greci e lattini, dove si tratenevano le donne”. *Museo Civico Correr, Venezia, MS Provenienze Diverse* nr. 122a, f. 69r-v. *Apud* Panagiotakis, „Μαρτυρίες...”, p. 148.

³⁰ Arhivele au consemnat chiar și câteva nume: magister Costas Calogeros-*tibiciniarius* în anul 1455. Nicolae Iorga, „Documents concernant les Grecs et les affaires d'Orient tirés des registres de notaries des Crète”, în: *Revue Historique du Sud-Est Européen*, an 14, nr. 04-06, aprilie-iunie (1937), p. 110. Iată și alte nume de *piffari* greci pentru perioada 1537-1637: Georgis Nitis, Nikolaos Galatas, Polos Pigas, Manolis Dafnomilis etc.. Nikolas Karapidakis, *Administration et milieux administratifs en Crète vénitienne*, thèse pour l'obtention du diploma de l'archiviste-paléographe (Paris, 1983), p. 149-50.

³¹ Este vorba de „dominus Paulus de Laudis, musico [sic], filius quondam domini Johannis, Cretensis”, *piffaro* cretan în orchestra dogelui venețian timp de 56 de ani. Eleanor Selfridge-Field, *La musica strumentale a Venezia da Gabrieli a Vivaldi* (Torino, 1980), p. 288. Pentru date suplimentare cu privire la viața muzicală de la curtea venețiană, a se vedea, printre altele, Denis Arnold, *Giovanni Gabrieli and his music of the Venetian High Renaissance* (Oxford: Oxford University Press, 1979); Iain Fenlon, „St. Mark's before Willaert”, în: *Early Music* XXI/4 (1993), pp. 546-63; John Bettley, „The Office of Holy Week at St Mark's, Venice, in the late 16th century, and the musical contributions of Giovanni Croce”, în: *Early Music* XXII/1 (1994), pp. 45-62. De asemenea, Eleanor Selfridge-Field, Giulio Ongaro & Luca Zopelli, articolul „Venice”, în: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, edited by Stanley Sadie (2002), vol. 26, pp. 398-411 și bibliografia citată.

dalmată, în special Dubrovnic.³² Și, deși unii dintre aceștia nu erau remunerați pentru reprezentațiile lor deoarece erau membri în diferite bresle (așa cum erau cei din breasla bărbierilor),³³ a existat și „meseria” de instrumentist (*sonatori*), ocupație consemnată încă din anul 1381. Surprinzător că unii dintre muzicieni erau femei, așa cum este cazul Petrinellei de Armer, cântăreață și instrumentistă de excepție din Creta, cu o remarcabilă carieră artistică în Veneția, Padova și Roma, amantă a cunoscutului patron al artelor și scriitor Alvise Luigi Cornaro (1467-1566), autor al unor *Discorsi della Vita Sobria*.

Pe lângă instrumente, extrem de apreciate și încurajate erau și lecțiile de dans, în special de către lumea aristocrată, din moment ce în zonele urbane și la palatul ducelui de Creta se promovau nu numai toate tipurile de dansuri italiene, dar și unele dansuri tradiționale grecești foarte iubite, în special de către demnitarii venețieni și soțiile acestora. *Piffarii* cretani organizau adevărate stagii de concerte și numeroase seri dansante în piața mare din Heraklion, în fața palatului ducelui și a bisericii San Marco, la care lua parte întreaga comunitate a orașului, uneori chiar și reprezentanți ai lumii ecleziastice, deși existau ordine clare care interziceau acest lucru clericilor.³⁴

³² Thomadus/Tomasius/Thomas de Candia (Heraklion, n.n.), trompetist al orchestrei comunale din Dubrovnic între anii 1402-1409. Vezi Constantin Jiriček, *Staat und Gesellschaft im mittellalterlichen Serbien. Studien zur Kulturgeschichte des 13-15. Jahrhunderts*, dritter Teil, Denkschriften der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien. Philosophisch-Historische Klasse, 58 Band, 2 Abhandlung (Wien, 1914), p. 59. De asemenea, Bariša Krekič, *Dubrovnik (Ragusa) et le Levant au Moyen Age* (Paris, 1961), pp. 129, 131, 247, 251-53, 259; Miho Demovič, *Musik und Musiker in der Republik Dubrovnik (Ragusa) vom Anfang des XI. Jahrhunderts bis zur Mitte des XVII. Jahrhunderts*, Kölner Beiträge für Musikforschung, Band 14 (Varažin-Regensburg, 1981), p. 120, 283, 302-303.

³³ Vezi, spre exemplu, cazul bărbierului (*tonsor*) Alexius Malahias din Heraklion, care își dă fiul Georgantis să studieze trompeta și flautul cu profesorul (*magistro*) Benvenuto, în toamna anului 1506. Archivio di Stato di Venezia, Notai di Candia, b. 177 (Michele Mellino), f. 53r, în: Panagiotakis, „Μαρτυρίες...”, p. 62; IDEM, „Μαρτυρίες για τὸν Κρητικὸ μουσικοσυνθέτη Φραγκίστο Λεονταρίτη καὶ για τὴ μουσικὴ στὴν Κρήτη τοῦς δύο τελευταίους αἰῶνες τῆς Βενετοκρατίας”, în *Κρητικά Χρονικά* 26 (1986), p. 200-201. În perioada 1431-1435 sunt semnați în Dubrovnic alți șase muzicieni greci: Georgius Grecus, Johannes Grecus, Antonios Grecus, frații Theodoros (1424-1431) și Ioannis (1424-1444) și fiul acestuia Markos (1437-1463), primul fiind de origine cretană, iar ceilalți provenind din Arta (oraș în nord-vestul Greciei de astăzi). Pentru prima jumătate a secolului al XVI-lea există alți doi instrumentiști din insulă, Aloysius și Laurentius Manes, cel din urmă semnând în testamentul său din 1548 ca autor de *libros musices et instrumenta musicalia*. Demovič, *op. cit.*, p. 38, 120-28, 136, 151, 196, 281-82, 303-312, 409; Krekič, *op. cit.*, p. 294, 296-99, 301-303.

³⁴ Există două dispoziții emise între anii 1439-1443 și 1559 de către arhiepiscopii latini de Creta, Fantinus Valaresso (1426-1443) și Petrus Lando (1536-1576), ce interziceau cu desăvârșire preoților să interpreteze cântece laice și să danseze cu femei (*ducere choreas*

Cu timpul, profesiunea de muzician va rămâne apanajul nu numai al claselor medii și inferioare, ci va deveni o pasiune îmbrățișată inclusiv de nobilime. Într-o serată muzicală petrecută în mănăstirea catolică a Sfintei Fecioare din Heraklion în 1584, alături de organistul și clavecinistul Camillo, au interpretat la instrumente de coarde și doi nobili: Petros Foscarini (lăuta) și Salamon (chitară), acesta din urmă venit din orașul cretan Siteia. Mai mult, se pare că știința muzicii constituia o componentă esențială în curricula educațională a unui tânăr care provenea din clasa aristocrată, din moment ce nobilul veneto-cretan și matematician Francescos Barozzi (1537-1604) își sfătuia propriul nepot să învețe nu numai lăuta, clavecinul, vioara, viola da gamba, lira și întreg repertoriul vocal de bază aparținând fiecărui gen în parte, dar și contrapunctul, compoziția și teoria muzicii.

O informație care surprinde prin caracterul său neobișnuit și care indică, indirect, gradul de asimilare a culturii muzicale apusene în insulă și, în special, în spațiul ecleziastic este furnizată de arhiepiscopul Lucca Stella. Într-una din dărilor sale de seamă, acesta ne spune că în mănăstirea dominicană Sfântul Petru, chilia unui monah pe nume Benetto Bertolini se transformase într-o adevărată sală de concert. Aproape că nu exista seară în care chilia acestuia să nu răsună de muzică instrumentală (viori, chitare, clavecin, lăute) și, mai ales, de cântece profane. Cum, pe deasupra, la aceste întâlniri participau nu doar monahi, ci și numeroși laici, este lesne de înțeles că situația a scandalizat obștea vârstnică a mănăstirii, atrăgând mânia unei părți din frații săi întru Hristos. Din fericire, un prieten al acestuia a explicat că, în realitate, deși fratele Bertolini era muzicianul sfântului lăcaș, una din îndatoririle sale era și aceea de a învăța muzică nu numai pe călugări, ci și pe alți credincioși, lucru care elucidează motivul prezenței ucenicilor laici în propria-i chilie.³⁵

Așadar, în Creta, educația muzicală de influență vest-europeană, în special italiană, nu a fost un fenomen izolat, ci unul instituționalizat și longeviv, promovat, paradoxal, de diferitele centre monastice latine din insulă. Dintre școlile ecleziastice care au produs muzicieni după tradiția apuseană, catedrala

cum mulierculis). Mai mult, ordinul dat de autoritățile ecleziastice locale interzicea clericilor și să joace table, zaruri și cărți, să poarte arme sau să devină comercianți, să construiască sau să poarte măști (mai ales în timpul carnavalului organizat înainte de Postul Paștelui) și să se îmbrace cu haine lumești. Xirouhakis, *Αί σύνοδοι...*, p. 40. Vezi și Margaret L. King, *Venetian Humanism in an Age of Patrician Dominance* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1986), p. 440-441.

³⁵ În urma unei anchete întreprinse în mănăstire între 13 și 18 martie 1626, nu mai puțin de 11 monahi, în frunte cu abatele Victorius Salamonus și Lucas Ugolinus (vicarul ordinului dominican în Creta), vor depune mărturie împotriva părintelui (*padre*) muzician Bertolini. ASCPVC, vol. 5, f. 292r-v, 294v-295r, 297r, 299r-v, 301r, 302v, 303v, 305r, 306r-v, 307r, 308v, 310v. *Apud* Panagiotakis, „Μουσική...”, pp. 311-12; *Idem*, „Μαρτυρίες...”, p. 142-47.

catolică Sfântul Titus pare să fi fost cea mai importantă, iar Franciscos Leondaritis, reprezentantul de vază al acestei remarcabile școli.

Franciscos Leontaritis (Francesco Londarit, Franciscus Londariti, Leondaryti, Londaretus, Londaratus sau Londaritus: aprox. 1518 - aprox. 1572/3)

Total necunoscut până în deceniul nouă al secolului trecut, Leondaritis este redescoperit, după patru sute de ani, grație studiilor fostului director al Institutului Elen de Studii Bizantine și Post-bizantine din Veneția, Nikolaos Panagiotakis.³⁶ După cum ne informează cercetătorul grec, Leontaritis provine dintr-o familie mixtă refugiată din Peloponez în Creta, odată cu invazia otomană în peninsula în anul 1460. Mama sa, Maria, provenea dintr-o familie aristocrată de greci, iar tatăl său, Nikolaos, era nu numai un distins preot la catedrala catolică Sfântul Titus (*thesaurarius*) a arhiepiscopiei latine de Creta, dar și capelan al ducelui venețian al insulei, având relații strânse cu aristocrația veneto-cretană.

Nu se cunoaște locul unde și-a început studiile muzicale. Cel mai probabil în Italia, la Roma, ca membru în corurile papale, în care un loc aparte l-a ocupat vestita formație corală de la Basilica di San Giovanni Laterano și unde, pentru un timp, au activat ca *maestri di capella* atât Orlando di Lasso, cât și Giovanni Pierluigi da Palestrina. Deși se pare că a studiat cu cei doi maeștri arta contrapunctică, există mărturii că era familiar și cu muzica bizantină, fiind prieten apropiat al *maistorului* greco-catolic Ilarionos Sotirchos.³⁷

Beneficiind de un talent de excepție și sprijinit de tatăl său, Franciscos devine, după anii petrecuți la Roma, preot și organist al catedralei catolice Sfântul Titus, ocupând, în paralel, poziții foarte importante în administrația ecleziastică a timpului (kanonikos în Siteia – 1537, iar din 1544, kanonikos al arhiepiscopiei catolice de Creta etc.). Se pare că realizările de ordin social și, implicit, financiar nu l-au satisfăcut pe tânărul muzician, astfel că, abandonând toate pozițiile ecleziastice, acesta devine, începând cu anul 1549, cântăreț

³⁶ Panagiotakis, *Φραγκίσκος Λεονταρίτης. Κρητικός μουσικοσυνθέτης του δέκατου έκτου αιώνα. Μαρτυρίες για τη ζωή και το έργο του*, Βιβλιοθήκη του Ελληνικού Ινστιτούτου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Σπουδών της Βενετίας αρ. 12 (Veneția, 1990). Informațiile despre viața și activitatea lui Franciscos Leondaritis sunt preluate din volumul de mai sus.

³⁷ În MS Filotheu 137 (f. 107v) din Muntele Athos există un heruvic al lui Manuil Hrisafis „infrumusețat” de Ilarion. Cf. Grēgorios STATHĒS, *Τὰ Χειρόγραφα Βυζαντινῆς Μουσικῆς—Άγιον Όρος. Κατάλογος περιγραφικός τῶν χειρογράφων κωδίκων βυζαντινῆς μουσικῆς τῶν ἀποκειμένων ἐν ταῖς βιβλιοθήκαις τῶν ἱερῶν μονῶν καὶ σκητῶν τοῦ Ἁγίου Όρους*, vol. III, Atena (1993), p. 528. Mai multe date despre acest muzician în Theocharis Detorakis, „Ἰλαρίων Σωτήρχος πρωτοπαπᾶς Χάνδακα”, în: *Thesaurismata* 19 (1982), p. 147-66.

(*cantore*) în celebrul cor al basilicii San Marco din Veneția, aflat în acei ani sub conducerea compozitorului flamand și *maestro di cappella* Adriaen Willaert, fondatorul școlii muzicale venețiene. Trebuie reținut faptul că membrii acestei renumite formații corale participau nu numai la viața liturgică a urbei, dar și la concertele și seratele muzicale date în palatele aristocrației venețiene și ale patricienilor bogați ai Serenissimei republici, palate devenite adevărate centre de promovare a literaturii și artelor, în special a artei muzicale.

În 1556, Leondaritis părăsește San Marco și, după cinci ani petrecuți în corul catedralei din Padova în poziția de *cantore contralto*, spre toamna anului 1561, se stabilește în München, la curtea ducelui Albert al V-lea de Bavaria (1528-1579). Aici pare să fi fost perioada cea mai rodnică a muzicianului cretan, unde, pe lângă faptul că devine solistul formației corale bavareze conduse de însuși Orlando di Lasso, experimentează și compune, timp de șase ani, într-o atmosferă artistică de excepție, unde-i cunoaște, printre alții, pe franco-flamandul Cipriano de Rore (1515/16-1565) și pe italianul Andrea Gabrielli (1532/33-1585). Ultima parte a vieții și-o petrece fie la Veneția, fie la Cremona, fie la Augsburg sau Salzburg, astfel că, după aproximativ 20 de ani trăiți în afara insulei, muzicianul pelerin se reîntoarce acasă pentru totdeauna, unde va continua ca organist și profesor la catedrala Sfântul Titus, până spre 1572 sau 1573, când moare.

Pe lângă faptul că a fost dăruit cu o voce de excepție (bariton), Francescos Leondaritis a fost și un remarcabil compozitor, lăsând posterității un număr semnificativ de creații polifonice scrise cu semiografie muzicală apuseană: trei misse/liturgii (*Missa super Aller mi faut*, *Missa super Je prens en grez*, *Missa super Letatus sum*), 76 de motete laice și religioase, șase madrigale și două cântece napolitane (Vezi planșele 1-6). Cunoscut în afara Cretei asemeni conaționalului său Domenikos Theotokopoulos, sub denumirea de *Il Greco*, Leondaritis – acest adevărat corespondent în arta sunetelor al marelui pictor – nu beneficiază nici astăzi, la peste două decenii de la descoperirea sa, de investigații muzicologice pe măsura operei sale.³⁸ Pentru istoricul și filologul Nikolaos Panagiotakis, acesta rămâne însă primul și cel mai important compozitor grec de muzică occidentală din epoca Renașterii.

³⁸ Francescos Leontaridis nu este menționat nici măcar în enciclopedia *Grove* ..., singura realizare în această direcție fiind o teză de doctorat susținută la Atena, în 2009, de Konstantinos Mavrogenis, ce studiază doar cele trei liturgii ale lui Francescos Leontaritis: *Οι λειτουργίες του Φρανκίσκου Λεονταρίτη-Ανάλυση και συγκριτική μελέτη σε σχέση με τις εξάφωνες και οκτάφωνες λειτουργίες της περιόδου με έμφαση στους συνθέτες της βαναρκικής αυλής κατά την ηγεμονία του δούκα Αλβέρτου Ε' (Atena, iulie 2009).*

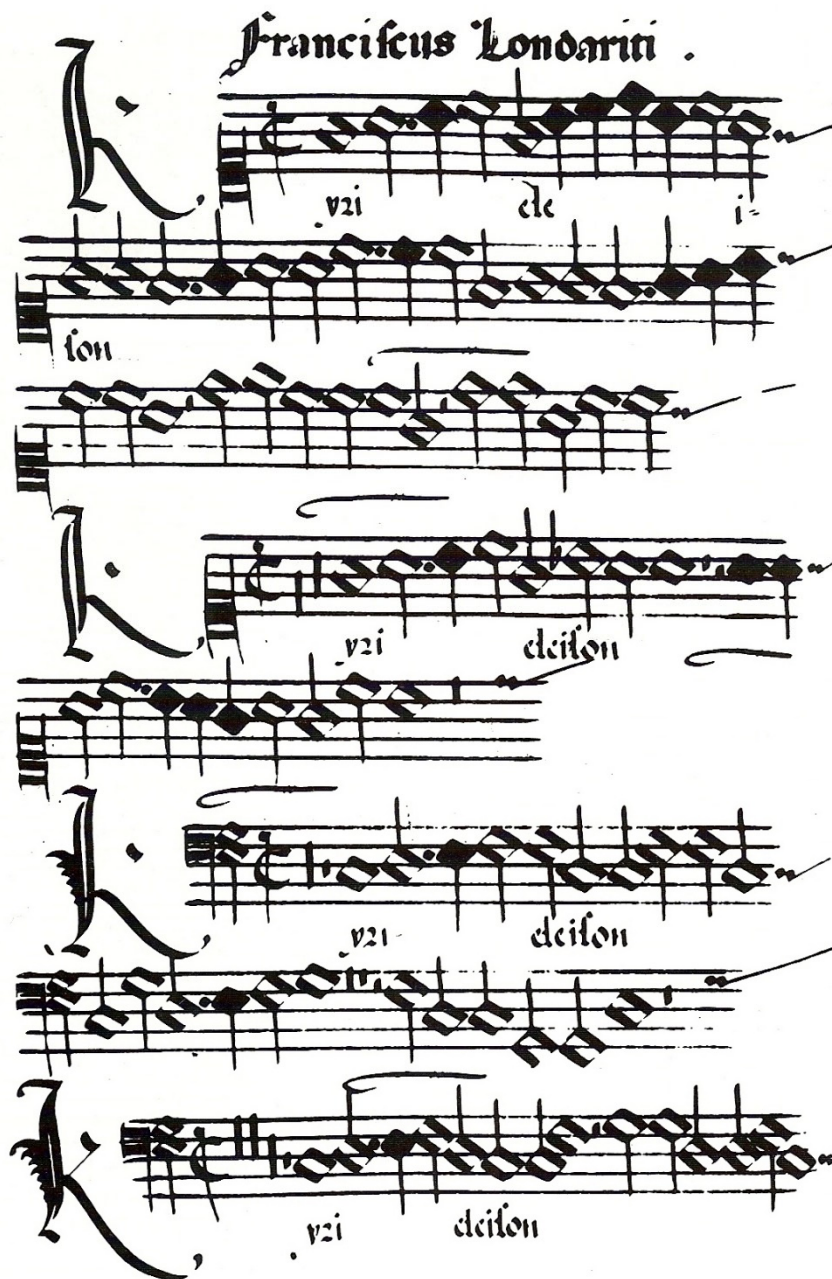


Portret de muzician cretan

(Giusseppe Gerola, *Monumenti veneti nell' isola di Creta*, vol. II, 1908, planșa XII)



Pl. 1: Frontispiciul primului caiet de motete (1564). Museo Civico Bibliografico Musicale, Bologna (PANAGIOTAKIS, *Φραγκίσκος Λεονταρίτης*, foto 9)



Pl. 2: Messa nr. 3 (*Super Letatus sum*), MS 23 (Mus. Ms. 64),
Bayerische Staatsbibliothek, München
(PANAGIOTAKIS, Φραγκίσκος Λεονταρίτης, foto 17)

Concluzii

Conviețuirea de aproape cinci secole a celor două lumi, latină și bizantină, și a celor două dogme pe teritoriul a ceea ce odată a fost Bizanțul a constituit, cu siguranță, unul dintre cele mai spectaculoase și exemplare fenomene ale dialogului și interculturalității care au caracterizat Mediterana începând cu *Ars Antiqua* și până spre finalul epocii Renașterii. În paralel, promovarea educației apusene și, în special, italiene în rândul populației ortodoxe și tendința nativilor greci de a studia în orașele din peninsulă au constituit factori esențiali care au intensificat interacțiunea dintre cele două culturi.

Pe tărâm ecleziastic și în ciuda diferendelor teologice și dogmatice, contactul de fiecare zi al bizantinilor și latinilor a devenit o normalitate, începând, în principal, cu epoca cruciadelor, făcând astfel ca relațiile dintre intelectualii timpului să fie de apreciere reciprocă și, câteodată, chiar de prietenie. Clerici și comunitate, aparținând ambelor confesiuni, participau împreună la evenimentele, procesiunile și sărbătorile religioase oficiale ce aveau loc constant în orașele arhipelagului mediteranean de limbă greacă. Acest lucru face ca populația ortodoxă să fie angrenată și să participe frecvent la unele slujbe catolice, după cum și preoți latini participau la cele bizantine, practică obișnuită mai ales în zonele rurale, unde clerul latin era mai puțin numeros.

În cazul Cretei, cucerirea sa de către trupele otomane în anul 1669 va duce la pierderea acestei unice tradiții culturale, născută la intersecția civilizațiilor și religiilor, fără a lăsa în urmă prea multe dovezi muzicale, ci, mai degrabă, unele narative. Odată cu locuitorii ei, parte din arta sonoră sacră a insulei va migra în Arhipelagul Ionic (*Eptanisa*), în special în Corfu și Zakynthos, regăsindu-se, în secolele următoare, sub denumirea de „muzică cretană”.

Bibliografie

- Arnold, Denis, 1979, *Giovanni Gabrieli and his music of the Venetian High Renaissance*, Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, Terence, 1974, *The Intonation Formulas of Western Chant*, Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies.
- Bettley, John, 1994, „The Office of Holy Week at St Mark's, Venice, in the late 16th century, and the musical contributions of Giovanni Croce”, în: *Early Music* XXII/1.
- Dalla Libera, Sandro, 1962, *L'arte degli organi a Venezia*, Venezia-Roma.
- Demovič, Miho, 1981, *Musik und Musiker in der Republik Dubrovnik (Ragusa) vom Anfang des XI. Jahrhunderts bis zur Mitte des XVII. Jahrhunderts*, Kölner Beiträge für Musikforschung, Band 14, Varažin-Regensburg.
- Detorakis, Theocharis, 1982, „Ἰλαρίων Σωτήρχος πρωτοπαπᾶς Χάνδακα”, în: *Thesaurismata* 19.
- Fenlon, Iain, 1993, „St. Mark's before Willaert”, în: *Early Music* XXI/4.
- van Gemert, Arnold, 1980, „Ὁ Στέφανως Σαχλίκης καὶ ἡ ἐποχή τοῦ”, *Thesaurismata* 17.
- Gerola, Giuseppe, 1907, *Le iscrizioni cretesi di Desiderio Dal Legname*: pubblicate per le nozze Vivaldelli Viglierchio, Verona.

- Giannopoulos, Manolis, 2004, *Ἡ ἀνθήση τῆς ψαλτικῆς τέχνης στη Κρήτη (1566-1669)*, IBM 11, Atena.
- Hofmann, Giorgio, 1942, „La biblioteca scientifica del monastero di San Francesco a Candia nel medio evo”, *Orientalia Christiana Periodica* 8.
- Huglo, Michel, 1973, „L'introduction en Occident des formules byzantines d'intonation”, în: Miloš Velimirovič (ed.), *Studies in Eastern Chant* 3, Oxford: Oxford University Press, 1973.
- Iorga, Nicolae, 1937, „Documents concernants les Grecs et les affaires d'Orient tirés des registres de notaries des Crète”, în: *Revue Historique du Sud-Est Européen*, an 14, nr. 04-06, aprilie-iunie.
- Jeffrey, Peter, 2001, „The earliest Oktoechoi: The Role of Jerusalem and Palestine in the Beginnings of the Modal Ordering”, în: P. JEFFREY (ed.), *The Study of Medieval Chant: Paths and Bridges, East and West in Honor of Kenneth Levy*, Woodbridge: Boydell.
- Jeffreys, Elizabeth & Michael Jeffreys, 2001, „The Wild Beast from the West: Immediate Literary Reactions in Byzantium to the Second Crusade,” în: *The Crusades from the Perspective of Byzantium and the Muslim World* (eds Angeliki E. LAIOU & Roy Parviz MOTTAAHEDEH), *Dumbarton Oaks Papers*
- Jiriček, Constantín, 1914 *Staat und Gesellschaft im mittelalterlichen Serbien. Studien zur Kulturgeschichte des 13-15. Jahrhunderts*, dritter Teil, Denkschriften der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien. Philosophisch-Historische Klasse, 58 Band, 2 Abhandlung, Wien.
- Karapidakis, Nikolas, 1983 *Administration et milieux administratifs en Crète vénitienne*, thèse pour l'obtention du diplôme de l'archiviste-paléographe, Paris.
- Kazhdan, Alexander, 2001, „Latins and Franks in Byzantium: Perception and Reality from the Eleventh to the Twelfth Century”, în: *The Crusades from the Perspective of Byzantium and the Muslim World* (eds Angeliki E. LAIOU & Roy Parviz MOTTAAHEDEH), *Dumbarton Oaks Papers*.
- King, Margaret L., 1986, *Venetian Humanism in an Age of Patrician Dominance*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Krekič, Bariša, 1961, *Dubrovnik (Ragusa) et le Levant au Moyen Age*, Paris.
- Kolbaba, Tia M., 2001, „Byzantine Perceptions of Latin Religious Errors: Themes and Changes from 850 to 1350”, în: *The Crusades from the Perspective of Byzantium and the Muslim World* (eds Angeliki E. Laiou & Roy Parviz Mottahedeh), *Dumbarton Oaks Papers*.
- Lingas, Alexander, 2006, „Medieval Byzantine Chant and the Sound of Orthodoxy”, în: Andrew Louth & Augustine Casiday (eds), *Byzantine Orthodoxies*, Papers from the 36th Spring Symposium of Byzantine Studies, Aldershot: Ashgate.
- Strunk, O., 1977, „The Latin Antiphons for the Octave of the Epiphany”, în: *Idem, Essays on Music in Byzantine World*, New York: Norton.
- Lunelli, Renata, 1973, *Studi e documenti di storia organaria veneta*, Florenza.
- Mannucci, Ubaldo, 1914, „Contributi documentari per la storia della distruzione degli episcopati latini in Oriente nei secoli XVI e XVII”, în: *Bessarione* 30.
- Mavrogenis, Konstantinos, 2009, *Οι λειτουργίες του Φρανκίσκου Λεονταρίτη–Ανάλυση και συγκριτική μελέτη σε σχέση με τις εξάφωνες και οκτάφωνες λειτουργίες της περιόδου με έμφαση στους συνθέτες της βαυαρικής αυλής κατά την ηγεμονία του δούκα Αλβέρτου Ε΄*, Atena, iulie 2009.

- Panagiotakis, Nikolaos M., 2009, *El Greco – The Cretan Years*, London: Centre for Hellenic Studies, King's College, Ashgate.
- Panagiotakis, Nikolaos, 1988, „Η μουσική κατά τη Βενετοκρατία”, in: *Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός*, vol. II, Creta.
- Panagiotakis, Nikolaos, 1990, „Μαρτυρίες για τη μουσική στην Κρήτη κατά τη Βενετοκρατία”, in: *Thesaurismata*, Bolletino dell' Istituto Ellenico di Studi Bizantini e Postbizantini di Venezia, vol. 20.
- Papadopoli, Zuanne, 2007, *Memories of Seventeenth-Century Crete: L'Occio (Time of Leisure)*. Critical edition with English translation, introduction, commentary and glossary by Alfred Vincent, Venice.
- Selfridge-Field, Eleanor, 1980, *La musica strumentale a Venezia da Gabrieli a Vivaldi*, Torino.
- Selfridge-Field, Eleanor, Giulio ONGARO & Luca ZOPELLI, 2002, articolul „Venice”, in: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, edited by Stanley Sadie, vol. 26.
- Stathēs, Grēgorios, 1993, *Τὰ Χειρόγραφα Βυζαντινῆς Μουσικῆς-Ἅγιον Ὄρος. Κατάλογος περιγραφικὸς τῶν χειρογράφων κωδίκων βυζαντινῆς μουσικῆς τῶν ἀποκειμένων ἐν ταῖς βιβλιοθήκαις τῶν ἱερῶν μονῶν καὶ σκητῶν τοῦ Ἀγίου Ὄρους*, vol. III, Atena.
- Troesgard, Christian, „Methodological Problems in Comparative Studies of Liturgical Chant”, in: Robert F. TAFT & Gabrielle WINKLER (eds), *Acts of the International Congress Comparative Liturgy Fifty Years after Anton Baumstark (1872–1948)*, Rome, 25-29 September 1998, in: *Orientalia Christiana Analecta* 265, Rome: Pontificio Istituto Orientale, 2001.
- Wellesz, Egon, 1947, *Eastern Elements in Western Chant. Studies in the Early History of Ecclesiastical Chant, Monumenta Musicae Byzantinae*, Subsidia 2, American Series 1, Boston.
- Williams, Edward V., 1972, „A Byzantine Ars Nova: The 14th Century Reforms of John Koukouzeles in the Chanting of Great Vespers”, in: H. Birnbaum & S. Vryonis, Jr. (eds), *Aspects of the Balkans: Continuity and Change: Contributions to the International Balkan Conference held at UCLA, October 23-28, 1969*, The Hague: Mouton.
- Xirouchakis, Agathangelos, 1986, *Αἱ σύνοδοι τοῦ Γερόλαμο Λάνδο (1467-1474-1486)*, Atena.

INTERNATIONALIZATION IN KLAIPEDA HIGHER EDUCATION INSTITUTION: A SURVEY OF ERASMUS+ INCOMING STUDENTS' MOTIVATORS AND EXPECTATIONS

SAMANTA ŠTRAUPAITĖ*

Abstract

Studying abroad is an enriching learning experience through which students can meet new people and become actively involved in a new environment (Yang et al., 2011). Cultural distance between the host country and the home country can be a challenge for students (Chirkov et al., 2007). It is important to know the strengths and weaknesses of all Higher Education institutions and their International Relations Offices – to know the students' reasons when choosing their city or institution, if institutions want to work effectively and receive the highest numbers of Erasmus+ students. This article analyzes motivators of student mobility under Erasmus+ program at one of Klaipeda Higher Education Institutions, in the academic year 2018 / 2019 and the spring semester of 2019. Also, we analyze students' interests, expectations and motives when choosing Lithuania and Klaipeda as a city for Erasmus+ studies. In our research we used qualitative methods – interviews, statistical analyses, comparative analyses and literature review. Since the number of incoming Erasmus+ students is one of the important indicators of the Higher Education Institution's activity, it is important to clarify the factors and expectations of incoming Erasmus+ students.

Keywords: Erasmus+ mobility; studies; internationalization; expectations; motives.

Introduction

The relevance of the article is that student mobility has been under way since 1987, when the Erasmus program was established as part of the European Union's Lifelong Learning Program. It encourages Europeans to learn and develop new skills throughout their lives. The Erasmus + program is related to higher education and its overall objective is to create a European Higher Education Area by promoting innovation in Europe (European Commission Erasmus+ program guide 2019).

The New Louvain Forum was established to develop access to lifelong learning and equal learning opportunities, as well as to promote international exchanges in higher education. At the Second Bologna Policy Forum in Vienna, the main topics of discussion were the need for higher education systems and higher education institutions themselves to respond to growing needs and

* PhD student, Lithuania Business University of Applied Sciences, projektai@ltvk.lt

expectations, to strike a balance between cooperation and competition in the international arena. The countries involved in the Bologna Process need to liaise, exchange information and act together, including in the run-up to the next Bologna Policy Forum, and support student dialogue worldwide (EAME documents 2012). In order to promote learning, an Operational Program on Investments of the European Union Funds 2014-2020 was prepared which, under Priority 9 “Public Education and Increasing Human Resources Potential”, includes investments in education, vocational training, improvement of education and training infrastructure to provide skills and Lifelong Learning Opportunity (European Union structural and Investment funds 2014-2020: Official texts and commentaries, 2015).

Internationalization is becoming an increasingly important topic these days, with the European Commission providing new projects and programs to promote the internationalization of citizens, organizations and universities. It is important to know the strengths and weaknesses of all Higher Education institutions and their International Relations Offices – to know the students' reasons when choosing their city or institution if they want to work effectively and receive the highest numbers of Erasmus+ students. Erasmus+ students are one of the indicators of the internationalization of Higher Education Institutions in Europe. Due to the fact that the number of Erasmus+ students is important, there was a noticeable lack of research in one of Klaipeda Higher Education Institutions. There was an equal decrease in the number of outgoing students and an increase in the number of incoming students via the Erasmus+ program. The lack of research and information prompted us to conduct research on this topic to improve the International Relations Office goals. In order to ensure the quality of student mobility and increase incoming flows, it is important to find out the expectations of students when choosing the Erasmus+ program and their motivation to choose a certain city and institution for their mobility.

The novelty of this article is that internationalization is becoming an increasingly important topic these days, with the European Commission providing new projects and programs to promote the internationalization of organizations and universities. There are some researchers that analyze the Erasmus+ student motives in some countries in Europe: Romania – F. Salajan and S. Chiper (2012), Finland – V. Andreotti (2012) and etc. In Lithuania the topic of internationalization is relatively new and there was no study ever conducted about the reasons and motives of Erasmus+ students in one of Klaipeda Higher education institution and this research is the first one.

We included in this research all incoming Erasmus+ students in one of Klaipeda Higher Education Institutions who arrived in 2018-2019 and in 2019, in the spring semester – in general there were 51 Erasmus+ students. The objective of the research is to identify Erasmus+ students' expectations before entering the Erasmus+ exchange program and their motives, by country and city. Our

research methods were qualitative, such as interviews, questionnaires, statistical data analysis, comparative analysis, literature review and document analysis.

Internationalization as a part of Erasmus+ mobility

The concept of mobility is used in many fields such as anthropology, geography, science and technology studies, tourism and transport studies. For example, scientists M. Sheller *et al.* (2006), Hannam *et al.* (2006), argue that social science disregards the systematic mobility of people for work, leisure, politics and other purposes. They also state that studies in the social sciences are static. In this context, they emphasize that the concept of mobility is also trying to provide a new perspective on static social sciences.

Professor V. de Oliveira Andreotti of the University of Oulu, along with colleagues, conducted a study on the globalization of students in Finland. Higher education students interviewed before and after the mobility period were studied. The results of the study revealed that students after the mobility period acknowledged that international exchanges had, in many cases, made a difference, from self-confidence to changing attitudes to the world. Students' abilities and personality traits were strengthened during the mobility, and students got to know themselves better. The greatest impact of the mobility was on increased self-esteem and students' feelings of improved and deepened knowledge (Andreotti *et al.*, 2012).

A study by the Finnish National Agency for Studies on Student Globalization highlighted the importance of getting to know upcoming challenges, discussing a new culture, and setting goals before leaving. Discussing these issues with students can help them adapt to the new environment and get into the rhythm of that country. The results of the Global Minded-ness survey show that graduate students have a slightly more flexible attitude towards international differences than students who remain in their higher education institution. From an equality point of view, it would be crucial for higher education institutions to enable students to adapt to as diverse a group as possible and to encourage each other to benefit from international exchanges (Finnish National Agency for Education, 2017). A tolerant approach that comes from international mobilities hugely influences personality (Mauricienė, 2013).

Changes in the number of Erasmus+ students coming to Lithuania

Erasmus is a program for higher education, implemented in Europe since 1987, and Lithuania joined it in 1999 (Regulation of the European Parliament and of the Council, 2013). From the accession period to the present day, the interest of incoming students in Lithuania is constantly on the rise. The number of students arriving not only for studies but also for internships is increasing.

Before assessing the number of incoming international students in one of Klaipeda Higher Education institutions, it is important to see how this number has changed throughout Lithuania. In the academic year 2015-2016, 2,164 students came to Lithuania for partial Erasmus+ studies and 387 students for internships. In the academic year 2016-2017, 408 students came for partial studies and 588 students for internships. According to the latest data, from the academic year 2017-2018, 2,487 students came to study and 712 students came as interns (Table 1) (Švietimo mainų paramos fondo veiklos apžvalga, 2018). Thus, we can see that there is a growing interest of foreign students in Lithuania and studying there.

Table 1. Students coming to Lithuania under the Erasmus+ program between 2015 and 2018.

Period	Type of the mobility	Numbers	%
2015-2016	Studies	2164	85
	Internship	387	15
	Total	2551	100
2016-2017	Studies	2408	80
	Internship	588	20
	Total	2996	100
2017-2018	Studies	2487	78
	Internship	712	22
	Total	3199	100

It can be assumed that students are very keen on getting to know Europe and therefore choose to study in the European Union. Western countries such as France, Italy, Spain and Germany have the largest populations in the EU so it is natural that the number of students enrolled under Erasmus+ is high (Eurostat data base, 2019). Since it is known that in Lithuania the number of students is growing, it might be possible to admit the fact that in one of Klaipeda Higher Education Institutions, the number is also growing.

Erasmus+ students coming to Klaipeda Higher Education Institution

Lithuania is known to receive higher numbers of Erasmus+ students each year. There is a slightly noticeable growing number in one of Klaipeda Higher Education institutions, but the numbers were not too high – around 10 students per semester. Therefore, it was important for International Relations offices to know the reasons and expectations of Erasmus+ students so as to increase their numbers in the future. Since all students' opinion was important, we decided to

use qualitative research methods – interviews with all Erasmus+ students who arrived in 2018-2019 and in 2019 – the spring semester.

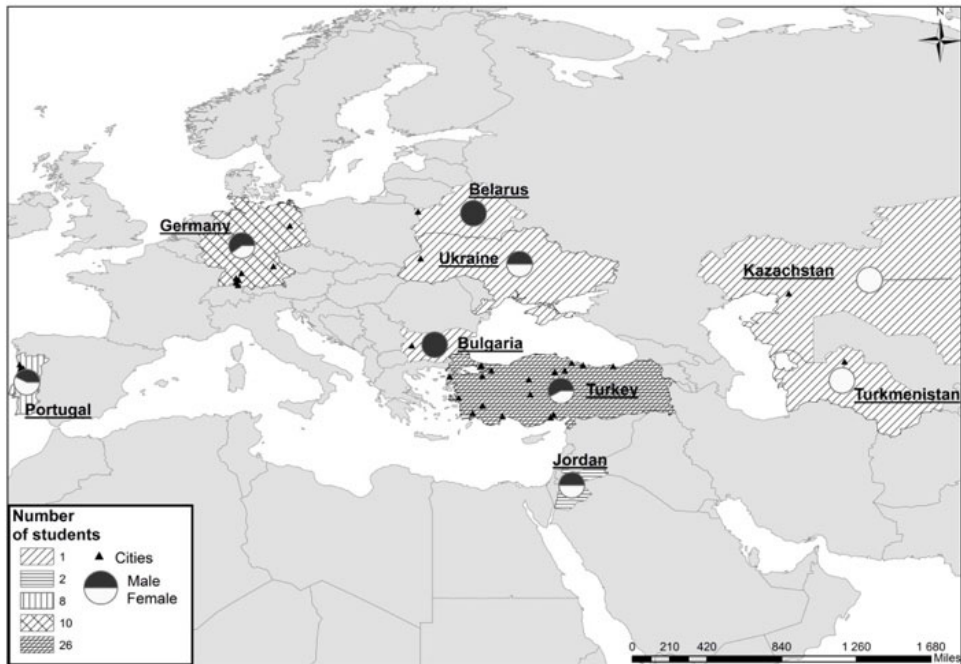


Fig. 1. Distribution of students entering one of Klaipėda Higher Education Institution by country in the academic year 2018-2019

In the 3 semesters (the academic year 2018-2019 and in 2019, spring semester) 51 students came to one of Klaipėda Higher Education Institutions, (19 females and 32 males). Most of the incoming students (26) were from Turkey, 8 students came from Portugal, 10 students from Germany, 2 students from Jordan, one student from Ukraine, one from Turkmenistan, one from Kazakhstan and one from Bulgaria (Figure 1). Thus, we can see that students arrive from different countries, and distance is not a limit for the mobility. Usually, it becomes more usual to travel just to find different types of personalities and learn new skills such as leadership or other (Hanson, 2010).

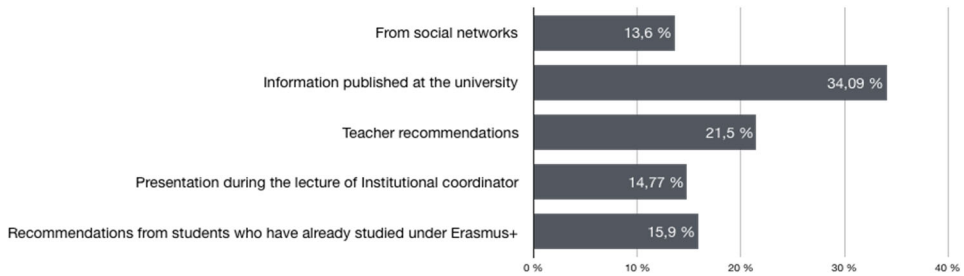


Fig. 2. Information sources for incoming students about mobility opportunities, in %

During the study, incoming students were asked where they learned about the possibilities of the Erasmus+ program (Figure 2). Most students accessed this information published at the university (34.09%). Equally important are the recommendation of the head of department/lecturer (21.5%), recommendations from students who have already studied under the Erasmus+ program (15.9%), as well as the presentation of the Erasmus coordinator during lectures (14.77%), and information on social networks (13.6%). From these answers we can see that some incoming students are self-sufficient and able to find useful information for themselves, but for the other students, live contact is important, and they need help or encouragement from lecturers or colleagues. Intercultural communication can be one of the ways to get to know, understand, exchange knowledge and experience. Erasmus+ mobility is the basis of intercultural communication that is used between different cultures and is often understood as international communication (Baršauskienė *et al.*, 2005).

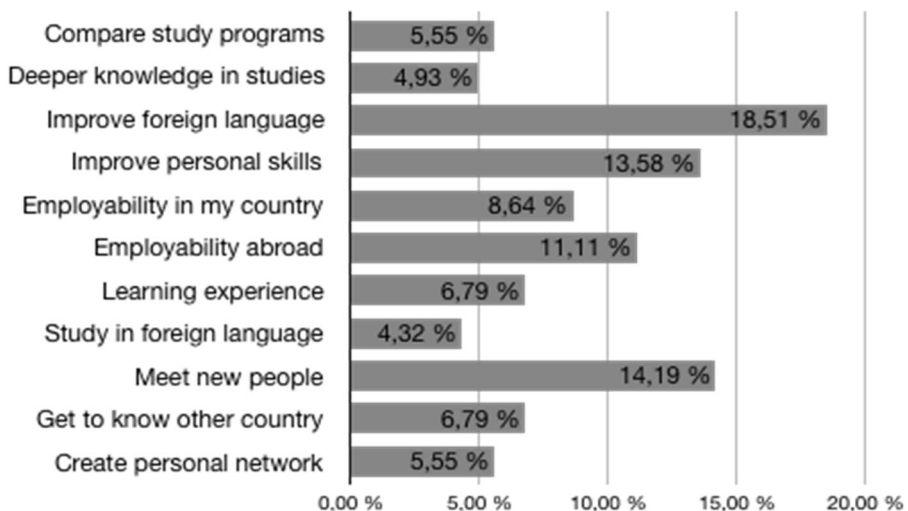


Fig. 3. Incoming students' motivations for Erasmus+ study, %

In order to find out the expectations of students, the incoming students were asked at the beginning of the semester what motivated them to study under Erasmus+ (Figure 3). Most students (18.51%) want to improve their foreign language, some hope to meet new people (14.19%), students expect to improve their skills such as adapting to the environment, and problem solving, and to meet new people (13.58%). The survey noted the interesting fact that for students, what matters is to increase future employment opportunities at home (8.64%) and abroad (11.11%). So it may be assumed that incoming students purposefully think about their future. During the mobility, students improve their international thinking by understanding that by working together, individuals can improve their knowledge of the world by developing a shared understanding of local/global realities and taking appropriate action as part of their responsibilities (Harwood *et al.*, 2012; Taylor, 2015).

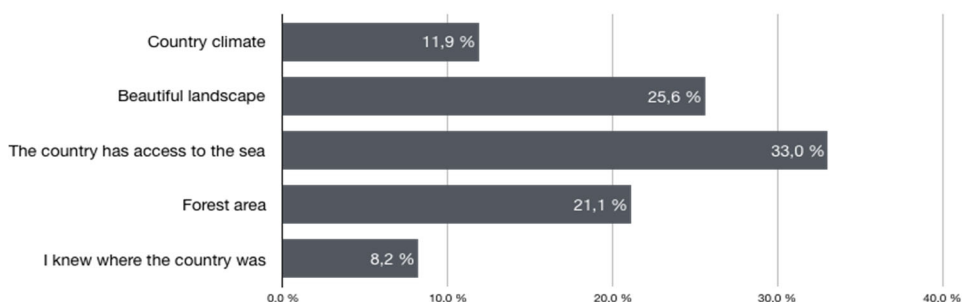


Fig. 4. Incoming students' natural geographical motives (factors) influencing country choice, in %

After finding out that incoming students are open-minded and willing to improve their personal skills, it is still important to determine what factors influenced students to choose Lithuania for their Erasmus+ study mobility (Figure 4). During the interviews, students identified the main factors that determined their choice. First of all, geographic factors are important for students: the country has access to the sea (33%), landscape (25.6%). To the students it is also important that the country has a forest area (21.1%). The climate of the country matters (11.9%) and it is important to the students that they already knew where the country was located (8.2%). This shows that students collect information about the country before the mobility.

During the mobility students become open-minded; they improve by developing openness to different cultural experiences and the ability to collaborate with cultural groups, which are a prerequisite for global citizenship. Facing a different reality abroad can take the form of rejection and can lead to a person's openness and communication, which depends on intercultural adaptation and preparation. M. Barrett *et al.* (2011) noticed that prejudice is only

diminished by constant intercultural contact, which involves groups of people having the same status in pursuit of common goals. People outside the international environment may be satisfied with their experience and personal level of thinking about cultural diversity (Cohen *et al.*, 2015; Westrick, 2005; Urry, 2000).

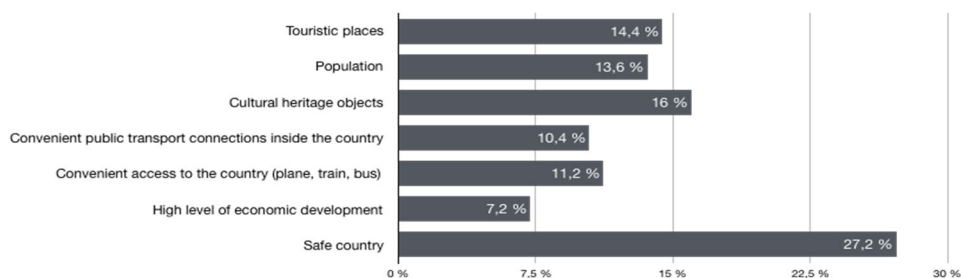


Fig. 5. Incoming students' social economic motives (factors) influencing country choice, in %

For students, social factors are also relevant: national security (27.2%), cultural heritage objects (16%), touristic places (14.4%), population (13.6%) and convenient access within the country (11.2%), convenient public transport inside the country (10.4%), and a high level of economic development (7.2%). These results indicate that students intend to travel within and outside the country during their studies.

A person is aware of cultural differences and learns more about himself. New experiences allow students to absorb new values, symbols, and norms that are acceptable to society. Constructing a new stage of life gives the individual self-satisfaction and opens up new opportunities for improvement (Phillips, 2011).

Table 2. Number of incoming students according to the reasons for the choice of the city (number of respondents in brackets)

Category	Number of students
... because of the sea (port)...	5
... because of the location...	18
... recommendations of friends (coordinator)...	12
... because of the culture...	9
... because it's a safe city...	7

After finding out the reasons for choosing the country, students were asked an open question about their choice for Klaipėda. Most repetitive responses were categorized (Table 3). The most frequent students' answers were that they chose Klaipėda because of the climate (18 students), Klaipėda was recommended by their friends (12 students), they chose it because of its culture

(9 students), because it is a safe city (7 students) or because of the port (5 students). From these answers we can assume that incoming students have taken into account the natural and geographical conditions, the credibility and the recommendations of the institution.

Table 4. Number of incoming students according to the reasons for the choice of the institution (number of respondents in brackets)

Category	Number of students
...coordinator recommended because of good hospitality...	12
... good feedback from other Erasmus+ students...	9
... study subjects fit[s] my study area...	5
... I saw amazing advertisement of this university...	15
... the university is at very good location...	10

Students were asked about the reasons why they chose that particular institution for their Erasmus+ studies and the answers were: students saw an advertisement of the university (15 students), the coordinator in their home university recommended it because of good hospitality (12 students), the university has a very good location (10 students), there was good feedback from other Erasmus+ students (9 students) and the study subjects best corresponded to their study area (5 students). From the students' answers one can see that advertisements influence their choices, as well as the home institution coordinator's recommendations. It might be worth investing in advertisements in the future to increase the number of incoming Erasmus+ students.

Therefore, incoming students are increasingly interested in Erasmus+ studies. They are active and interested in the processes taking place in the European Union. Through their Erasmus+ program, students hope to improve their skills, meet new people and increase their future employability. For students who choose Lithuania for Erasmus+ studies, what matters is access to the sea, and national security. When choosing a city in the country, students take into consideration the climate and geographical location. Studying abroad raises not only academic but also spiritual problems (Pruskus, 2012). Students studying abroad often see that the new culture is quite different from what they had hoped for, and there are frequent frustrations. Llurda *et al.* (2016) singled out "alien student syndrome" as a consequence of cultural shock characterized by a feeling of obscurity, passivity, physical grievance, separation, and disorder.

Conclusions

The research revealed that incoming students from the European Union countries are increasingly interested in the possibilities of the Erasmus+ exchange program in Lithuania, and there is a growing interest among non-EU students. This leads to a methodology applied in Eastern European universities

to encourage their students to lay the foundations for their future, to gain knowledge abroad, so that upon returning to their home country, a person could have more opportunities for employment or postgraduate studies.

Incoming students are active, and their expectations are not only to improve their foreign language skills (18.51%) and to meet new people (14.19%) during their mobility, but also to increase future employment opportunities in their own country (8.64%) or abroad (11.11%). We may assume that incoming students are purposefully thinking about their future. Therefore, the Erasmus+ program offers students the opportunity to take on an international and life-long experience.

The interest of incoming students in Lithuania is growing and their motivators to choose this country are: geographical factors – the country has an access to the sea (33%) or the country's landscape (25.6%). Social factors such as the national security of the country (27.2%) or cultural heritage objects (16%) are also important for incoming students. Incoming Erasmus+ students choose Klaipėda as a city because of climate (18 students) and because Klaipėda was recommended by friends (12 students). When students choose the institution for their Erasmus+ studies they mostly pay attention to the advertisement of the university (15 students) and the recommendations of their home university coordinator (12 students).

To sum up, based on this research, the recommendation is to host students in the best way possible, so that they could give the best feedback. Also, advertisements at all Higher Education institutions are very important. During the mobility students should experience local culture. Thus students improve their communication skills, increase their cultural adaptation and develop a heightened sense of identity.

References

- Andreotti, V., 2012, „Global Education in the ‘21st Century’: two different perspectives on the ‘post-’ of postmodernism”, *International Journal of Development Education and Global Learning*, Volume 2, No. 2, p. 5-22.
- Barrett, M., Flood, C., Eade, J., 2011, „Nationalism, Ethnicity, Citizenship: Multidisciplinary Perspectives – An Introduction”, in Barrett, M., Flood, C. and Eade, J. (Eds.), *Nationalism, Ethnicity, Citizenship: Multidisciplinary Perspectives Newcastle-upon-Tyne*, Cambridge Scholars Publishing.
- Baršauskienė, V., Janulavičiūtė-Ivaškevičienė, B., 2005, *Komunikacija: teorija ir praktika*, Kaunas: Technologija.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, R.T., Lynch, M., 2007, „The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students”, *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), p. 199-222.
- Cohen, E., Cohen, S.A., 2015, „A mobilities approach to tourism from emerging world regions”, *Current Issues in Tourism*, 18(1), p. 11-43.
- EAME documents, 2012, Key documents of the Bologna Process were adopted at the Bucharest Ministerial Conference, p. 37, available at <https://www.smm.lt/uploads/>

- documents/Papildomas%20menu2/Bolonijos_procesas/Bolonijos%20proceso%20dokumentai_2013.pdf, accessed on 12. 10. 2019.
- European Commission Erasmus+ program guide, 2019, Volume 2, p. 354, available at https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_lt.pdf, accessed on 12.11.2019.
- European Union structural and Investment funds 2014-2020: Official texts and commentaries, 2015, p. 418, available at https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/guides/blue_book/blueguide_en.pdf, accessed on 12.10.2019.
- Eurostat data base, 2019, available at http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=demo_pjan&lang=en, accessed on 12.11.2019.
- Finnish National Agency for education, 2017, Students heading abroad are flexible and understand different perspectives, available at https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/162970_faktaaexpress2b_2017.pdf, accessed on 15.12.2019.
- Hannam, K., Sheller, M., Urry, J., 2006, „Editorial: Mobilities, immobilities and moorings”, *Mobilities*, 1(1), p. 1-22.
- Hanson, L., 2010, „Global citizenship, global health, and the internationalization of curriculum: A study of transformative potential”, *Journal of Studies in International Education* (14), p. 70-88.
- Harwood, R., & Bailey, K., 2012, „Defining and evaluating international mindedness in a school context”, *International Schools Journal*, XXXI (2), p. 77-86.
- Yang, M., Webster, B.J., Prosser, M.T., 2011, „Travelling a thousand miles: Hong Kong Chinese students' study abroad experience”, *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1), p. 69-78.
- Llurda E., Gallego-Balsa L., Barahona C., Martin-Rubio X., 2016, „Erasmus students mobility and the construction of European citizenship”, *The Language Learning Journal*, No. 2016, p. 28-39.
- Mauricienė, I., 2013, „Tarpkultūrinių kompetencijų raiška aukštojo mokslo institucijoje”, *Vadyba Journal of Management*, Vol. 22, No. 1, 2013, p. 31-36.
- Phillips, E., 2011, „International mindedness and intercultural awareness in the MYP: A relationship reviewed”, in M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *Taking the MYP Forward*, Woodbridge, UK: John Catt Publication, p. 33-45.
- Pruskus, V., 2012, *Tarpkultūrinė komunikacija ir vadyba*, Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Regulation of the European Parliament and of the Council No. 1304/2013, December 17, p. 17, available at <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1304&from=EN>, accessed on 12.11.2019.
- Rinehart, N., 2002, „Utilitarian or idealist? Frameworks for assessing the study abroad experience”, in Grünzweig, W. and Rinehart, N. (Eds.), *Rockin' in red square: Critical approaches to international education in the age of cyberculture*, p. 75-84.
- Salajan, F., Chipier, S., 2012, „Value and benefits of European student mobility for Romanian students: experiences and perspectives of participants in the ERASMUS programme”, *European Journal of Higher Education*, 2:4, 403-422, DOI: 10.1080/21568235.2012.737999.
- Singh, M., Qi, J., 2013, *Disseminating Tibetan knowledge: The intellectual enfranchisement of Indigenous peoples*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Švietimo mainų paramos fondo veiklos apžvalga, 2018, p. 32. [Revised 2019 12 15], <https://www.smpf.lt/wp-content/uploads/2019/05/2018-metine-ataskaita-su-nuorodomis.pdf>
- Taylor, S., 2015, „Globally-minded students: Defining, measuring and developing intercultural sensitivity”, *International and Global Issues for Research*, No. 2015/3 June, p. 1-32.
- Urry, J., 2000, *Sociology Beyond Societies: Mobilities for The Twenty-First Century*, London & New York: Routledge.
- Westrick, J.M., 2005, „Phenomenology and Meaning Making: Student Voices and Understandings of Cultural Difference”, *Journal of Studies in International Education*, 9 (2), p. 105-120.

THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN AN EVER-CHANGING WORLD

KHALID LAHLOU^{*}

Abstract

Nobody denies the important role intercultural communication plays in an ever-changing and globalized world. This is partly, or wholly, due to the technological development that has largely contributed to bridging the gap between, and shaped, different transnational cultures. More than anything else, understanding and interacting with the “other” becomes a necessity. The communication and interaction with culturally and ethnically different entities are not as easy an enterprise as one may imagine.

Keywords: intercultural communication, globalized world, technological development, transnational cultures.

Introduction

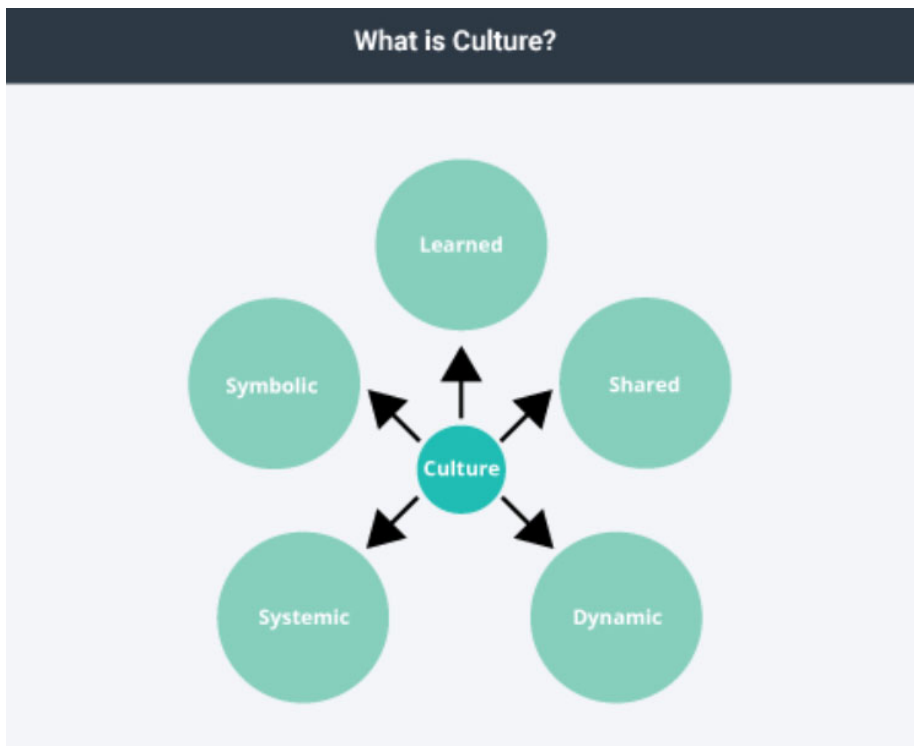
By “intercultural communication”, we mean the partaking of information transversely across diverse cultures and social groups, including individuals with different religious, social, ethnic, and educational backgrounds. Intercultural communication aims at appreciating the differences in how people from a variety of cultures act, interact, communicate, and see the world around them. In other words, intercultural communication offers the ability to deal across cultures, which is increasingly important nowadays, as the world has become a small village. During an interview taken from EEC Podcasts MCC August 7, 2014 conducted by Dr. Katrina Burrus about his book on *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Milton Bennett (2014) has aptly noted that getting smaller does not, of necessity, mean that the world is becoming identical. Put simply, the smaller the world is getting, the more contact one will have with people who are culturally, ethnically and religiously different. Being able to deal with this cultural diversity peacefully, productively and trendily, Bennet continues, is becoming a survival issue to prosper and hence to grow well in a globalized environment.

Intercultural communication also refers to a communication stage where partakers, who pertain to a panoply of cultural realities, get into direct or indirect touch with one another. It should be noted that while intercultural communication takes for granted, and tries to address, cultural resemblances and

^{*} Hassan II University, Faculty of Letters & Humanities, Casablanca, Morocco, khalid.lahlou61@yahoo.com

conversions between the different communicators, the point of intercultural communication cannot be achieved outside the communication procedure that brings together persons and clusters from a “dominant” culture. Accordingly, to fully appreciate other cultures, and learn to accept other cultural variances, can be the formula to plainly communicate with individuals of other cultures who embrace a different set of values. Here the definition of culture can be helpful. Culture, we are told, is shared behavior which is transmitted from one generation to another for purposes of promoting individual and social survival, adaptation, and growth and development. Culture has both external (e.g., artifacts, roles, institutions) and internal representations (e.g., values, attitudes, beliefs, cognitive/affective/ sensory styles, consciousness patterns, and epistemologies (Samovar and Porter, 2004: 32).

What we can infer from the quotation above is that culture, as a concept, should be understood taking into consideration a good number of such components as institutions, epistemological paradigms and values, to name but a few. The following diagram, which is adapted from *Understanding Culture*, in Cultural Intelligence for Leaders (n.d.), gives a clear idea about what culture should involve.



Of great importance is that despite the technological development that the world is now witnessing, intercultural communication can be traced far back to ancient times. The inquisitive need to get to know, and be in contact with, 'the other' has always been the driving force behind intercultural communication. History books inform us that one reason behind the expansion of numerous empires and civilizations of yore was due to the necessity of meeting and understanding others belonging to totally different cultures in order to eventually constitute a multicultural environment where cultures diverge but co-habit. We can go so far as to say that in some instances, some political and commercial coalitions were constructed albeit cultural and identitarian differences. As a corroboration of this tendency to create a harmonious and respectful relationship with the inhabitants of the territories that he conquered,

Alexander the Great was known to pay homage to the different gods of the lands he conquered and to encourage his followers to marry into the power elite families of those societies, thereby assuring a degree of political loyalty and stability (Chu, 2007: 24-25).

The action conducted by Alexander the Great is semantically charged. Not only does it connote that intercultural activities lead to the "destruction" of cultural obstructions but also immensely contributes to constructing awareness of cultural norms specific to each and every one. Such activities and actions would allow individuals to meet the intercultural requirements needed for global and universal values. It is taken for granted that cultures differ beyond nationality. As such, it is of paramount significance to be aware of cultural differences and know how to respond, react, and answer back, to those differences. This is what Alexander the Great had understood a long time ago!

Towards a construction of a universal community

Constructing an intercontinental, transnational and universal community can play a key role in achieving an adequate intercultural communication. All that is needed is a readiness, and predisposition, by individuals and groups to be part of, and join together, agreeable cultural norms and values. This would not be achieved unless there is a meaningful and respectful way into their everyday lives. Instigating the goal of building global communities boosts a favorable partnership in which social responsibility for actions are located within the framework of the wider participating community that enthusiastically engages in that intercultural communication process.

From a psychological perspective most, if not all, societies have a shared and a deeply ingrained integrity and compassion that allow them to create and to nurture a harmonious relationship. Needless to be reminded, in this respect, that modern society is framed by a myriad of possibilities of contact with others – the social media as a striking example. It is therefore under these auspices that

dealing with the importance of intercultural communication takes leading position in achieving global understanding. Any conscious or unconscious attempt at misunderstanding the “other” may result in, and give birth to, marginalization and / or worse still, exclusion.

Integrating the sense of goodness and cultural virtues while constructing a cosmic culture can well be achieved when we embrace what is worthy and righteous within and across cultures. The sharing, and exchange of universal cultural beliefs and values such as **trustworthiness, truthfulness, veneration and self-esteem** are central bases of, and solid groundwork for, constructing a culture that is universally accredited. In view of that, operative communication across cultures should necessarily entail intercultural communication aptitudes that emphasize the need to know, and be familiar with, the customs and habits of different cultures. In this respect, Suderman (2007:55) has noted that the base of any fruitful and desirable intercultural communication as a gateway to know other cultures better should be a prerequisite for a more appropriate intercommunal and worldwide communication.

Worth-noting is that amidst the key features that make individuals from diverse cultures similar and different are undoubtedly their frame of reference that encompasses, but which is not limited to, the following: (a) cultural principles, (b) moral standards and above all (c) their community customs and codes of conduct. By means of a multiplicity of communication tools, individuals may come to share certain joint cultural features and yet they may diverge on other sets of aspects. The similarities and differences should not hinder communication. On the contrary, they can be a driving force and source of learning more about a given community. The differences can largely be attributed to the views and moral ethics deeply rooted, implanted and ingrained within their past history, traditional institutions, schooling, and religious conviction. This is what I would qualify as a “**frame of reference**” or “**enculturation**”. It is a frame that is cultivated, nurtured, and passed on from generation to generation. The transmission of such a frame is conducted through both traditional methods such as legends, ballads, folklore and aphorisms and modern devices such as mass media and schooling, to name but a few.

In order to fully understand a given culture, one has to appreciate its belief systems and values, and see how that culture makes sense of its milieu. In an article titled “What is Culture?” published in 2017, Kim Ann Zimmermann rightly noted that it is only when one understands how a culture perceives the world around it that one will be able to communicate effectively with people from that culture (Kim Ann Zimmermann – *Live Science Contributor*, July 13, 2017).

Another equally important point to consider in promoting intercultural communication is the need to differentiate between what Goffman (1981) terms “system” and “ritual requirements”. By “system”, Goffman means the key points

that facilitate interactions amongst people. The “ritual requirements”, for Goffman, are the set of rules that should normally govern any communication endeavor. In his attempt to elaborate this distinction between system and ritual requirements, Goffman put forward several universal requirements which can be summed up as follows:

1. a shared ability to transmit and receive messages clear and appropriate;
2. a presence of indicators (or signals) that are able to communicate to the sender of the exchange that is in place a receipt;
3. some shared signals to announce the search for a channel of communication and to highlight that a channel can be opened or closed;
4. it is important to identify the signals for turn-taking;
5. specific techniques for repetition, delay and interruption of a message;
6. a way to read the messages of the exchange;
7. a set of rules to regulate the development of message, so that every exchange is consistent with the previous;
8. rules not only for who is actively involved in the exchange, but also for who does not directly participate, although he or she is near by the communicative act (Goffman, 1981: 74).

Though what Goffman came up with is of paramount importance, still other fields of intercultural communication should be fully explored and investigated.

It is undeniable that culture largely impacts people’s communication actions. It is also incontestable that communication can have some bearings on culture. Each can affect the other. This mutual influence can surely lead to the emergence of a set of cultural values that are the ultimate result of such sociability and communication. By means of collaboration and close interaction, a given community would be able to create, and come up with, concepts and a line of thoughts to elucidate what Littlejohn (1992: 34) calls the experience of reality. Once these concepts become socially accepted and acceptable, communication standards will become institutionalized and hence formally established. This means that people and groups get directly involved, through their active participation, in the construction of their comprehended reality. However, there are some instances where intercultural communication is meager or non-existent. It could be the result, or the accumulation, of both subjective and objective factors. In fact, there exist some cultures and communities that conceive of and see reality from different perspectives. This could be partly or wholly due to a set of value systems prevailing in their educational system, schooling, dogmatic and social framework. By the same token, the more individuals observe and construe reality from their own cultural vantage points, complications in intercultural communication are most likely to occur.

Factors that affect intercultural communication

When interacting with people from other cultural backgrounds, one has to be aware of, and attentive to, the many aspects that may affect that contact. As stated above, the most dominant aspect in almost all intercultural communication practices is the human one: individuals, their mindsets and beliefs without forgetting, in the process, the moral standards of their particular cultures.

Worth-mentioning is that the mass media play a major role in shaping one's behavioral acts and hence largely contribute to framing one's communicative tendencies. The mass media, by means of illustration, are not limited only to television, radio, newspaper or magazine. The mass media can be extended to include songs, music and the Net, all of which play a key role in helping one to form one's own opinion, make one's decision and impact one's perception.

There are other factors that can be seen as obstacles in achieving adequate intercultural communication. In this respect, we can evoke what the anthropologists call "cultural diversity". We all know that communication cannot be as easy as one may think since the mindsets of individuals are varied, and so are their language, signs and symbols. Due to such ostensible differences, culture may go so far as to give birth to, and generate, such issues as prejudgments and ethnocentrism.

Other key factors that have largely contributed to the urgent need to reconsider, and review, intercultural communication is the fast and easy access to information technology worldwide. Nobody denies the fact that interaction between individuals around the globe has noticeably increased taking significant speed thanks to that very technological development. However, there are other factors that we tend to disregard while addressing the issue of intercultural communication. In the past few decades, the world has noticed the flow of a considerable number of immigrants fleeing wars, social unrest and ethnic struggles in their home countries and seeking a more peaceful and stable environment elsewhere in the world. Communicating with these immigrants poses a serious problem as they are forced to speak a language other than their own and have to accommodate a culture that is alien to theirs. This leads us to the issue of language barrier being a determinant factor deterrent for inclusion.

Evidently, language is a key vehicle for transmitting cultural values and beliefs. There are some instances where a message sent may be deformed, disfigured, distorted and eventually misinterpreted. The need for a careful selection of suitable words and non-verbal components of a clear message such as body language, gestures, pitch and intonation can highly intentionally or unintentionally impact one's communication. Pigeon-holing and prejudgment are other factors that can also have an immense bearing on communication, due

to which intercultural messages may be transformed either destructively or constructively.

Charon (1999), on the other hand, keeps on reminding us that culture is not an inherited trait. It is a learned human quality, or better still, a social inheritance handed over from generation to generation via various channels such as schools, media outlets, fables, art, families and folklore (Charon, 1999: 94). Communication, through the use of language, makes of culture an unremitting procedure wherein moral values, codes of conduct, and set of principles are articulated and diffused. In this “enculturation” course of action, one can learn using a good number of strategies such as listening, watching, reading, reproducing, perceiving, testing, co-opting and implementing the guidelines and models engrained in the culture. It is, as Hofstede (1991) rightly noted, a continual process of learning that helps frame one’s thinking inclinations, behavioral patterns and intellectual programming in reaction to other people’s activities, measures, social responsibilities and location (Hofstede, 1991: 57).

Selected obstacles in boosting universal communities

Boosting global communities is not as easy as one can imagine. Actually, there is more than one challenge that may stand as obstacles to attain an overall community construction. Among the challenges, we can cite, and limit ourselves to, the following:

1. **Language obstructions:** Since English is the leading language in such countries as the United Kingdom, the United States and Canada, global communities have to master the language in order to be qualified enough to adequately negotiate their socio-economic pathways within that community.

2. **Urgencies in moral values and agency:** Various groups may share a set of moral values. Nevertheless, the urgencies that they place on moral principles may negatively impact their action plan. This in turn will affect the conciliation process in constructing the intended global community culture.

3. **Dominant versus subjugated cultures:** Sociologists have always maintained that politics and economics are two facets of the same coin. No matter how hard one tries to idealistically think that poor and rich nations can run negotiation on equal footing, there will always be the weight of a country’s natural resources and political power that can lead to the hegemonic inequalities between the world’s stronger and weaker nations. Within this framework, culture is not excluded as some cultures will remain squared within their subdued form while other cultures will continue to assume their domineering role.

Conclusion & recommendations

In the course of this article, I have tried to briefly illustrate the importance of intercultural communication in achieving global understanding. I have also tried to demonstrate how technological developments have largely contributed to making our world a small village, and thanks to which the flow of information has immensely reduced the gap that once existed between different world communities. In this article, I have also evoked some challenges that may act as obstacles in promoting adequate communication amongst different social communities.

I would like to conclude this article by putting forward some recommendations whose aim is to install communication at a transnational level. To come up with efficient and better intercultural communication, we have to avoid such destructive clichés as stereotypes, prejudice, discrimination, ethnocentrism and misconception since they all have negative influences on shaping one's true opinion. In some instances, such banalities may generate undesirable consequences that I would sum up as follows:

- Suspicion, fear and hatred;
- racialized discrimination and bias;
- over-generalizations without any fact-based indication about other individuals together with their cultures;
- adoption of the two-fold view of superiority *versus* inferiority.

The above-mentioned points, if not avoided, would obstruct operative interaction with other socially and culturally different groups and hence overstate the status of one's own culture while condescending the moral standards of the others.

References

- Charon, J.M., 1999, *The Meaning of Sociology* (6th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Chu, A., 2007, *Day of Empire*, New York, Doubleday.
- Goffman, E., 1981, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Hofstede, 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York: McGraw-Hill.
- Kim, Y.Y., 1988, *Communication and Cross-cultural Adaptation*, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Littlejohn, S., 1992, *Theories of Human Communication*, Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Samovar, L.A. and Porter, R.E., 2004, *Communication between Cultures*, 5th Edition, Belmont Wadsworth Publishing.
- Suderman, J., 2007, *Understanding Intercultural Communication* (Canadian edition), Toronto: Nelson Education.
- Zimmerman, K.A. (July 13, 2017) <https://www.livescience.com/21478-what-is-culture-definition-of-culture.html>

ENHANCING THE INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCES OF ADULT EDUCATORS THROUGH THE INCrEAsE PROJECT

IRINA GHEORGHIU, MAGDA IORGA, MING WANG,
CARMEN ANTONIȚĂ, MIHAELA VATAVU*

Abstract

The article is based on the outputs of the INCrEAsE European project (2019-1-RO01-KA204-063872). The project aims at enhancing adult educators' intercultural communicative competences as core competences necessary for teaching culturally diverse learners and for dealing with diversity issues in their educational and social settings. The paper presents the project's objectives and gives insights into the project's main outputs.

Keywords: intercultural communicative competences, adult educators, multicultural and multilingual learners.

Introduction

Education in general and adult education in particular are facing a lot of challenges such as migration and the refugee crisis, "Brexit" and globalization; all these phenomena have a major impact on the intercultural spheres of our society. Some solutions to these conflicts and tensions are to find efficient communication channels and to equip educators with adequate skills and competences. However, the present situation draws attention to the prevailing lack of intercultural communication competences (ICC) among adult educators. The theme of interculturality has emerged in the last decades as an educational response to the increasing interconnections present in our society. Interculturality has generally been defined as the **set of relationships and interactions that take place intentionally between different cultures in order to promote dialogue, mutual respect and the awareness of the necessity to preserve the cultural identity of each individual** (Bekemans, 2016; Gunther, 2018). The main objective of intercultural education lies in preparing people to perceive, accept, respect, and experience alterity (INCrEAsE project, 2020). Interculturalism is enriching as it provides one with new

* "Albert Ludwigs" University Freiburg, Germany (irina_gheorghiu16@yahoo.com); "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iasi, Romania (magdaiorga@yahoo.com); EuroEd School Iasi, Romania (wangmingzy911@gmail.com); EuroEd School Iasi, Romania (carmenantonita@yahoo.com); EuroEd School Iasi, Romania (mihaela.c.vatavu@gmail.com)

perspectives, concepts, visions and ideas; it is the recognition of common human needs across cultures (Kolapo, 2008: 134).

The INCrEAsE project

The INCrEAsE project aims to enhance the intercultural communication competences of adult educators so that they can meet their multicultural and multilingual learners' needs. To this end, the partnership has embarked on the following objectives: to map the current situation of multiculturalism in adult education in each partner country; to develop a self-study training programme and material; to increase adult educators' cultural awareness by involving them in piloting and cascading the newly gained knowledge, experience and expertise, and to design specialized tools for multicultural learners to evaluate their stress of acculturation.

The project is being implemented in an international partnership made up of universities and education and IT organisations from Cyprus, Italy, Greece, Lithuania, Romania and Spain. The INCrEAsE project's objectives are deeply rooted in the current European reality. Although there are growing needs and interests in intercultural communication due to the multicultural European context, most professionals working in adult education have no training in this field. The INCrEAsE project meets this need by proposing an Intercultural Communicative Competence Training Programme for Adult Educators.

The project targets the following groups: adult educators, multicultural and multilingual learners, international students, migrants and refugees, adult education centres and organisations, universities, services, businesses, companies, hospitals, etc. The project helps educators acquire the necessary competencies to deal with intercultural situations. Multicultural and multilingual learners find tools to overcome stressors such as language barriers, cultural aspects, religious facilities, family relationships, social support and academic facilities (most of which are overwhelming novelties for migrants). The project's outputs shape positive attitudes toward multiculturalism and cultural diversity in society.

The project's outputs

The interactive map of multicultural and multilingual adult educators and learners

The partnership has created an interactive map of multicultural and multilingual adult educators and learners in the European Union. To elaborate it, each partner country delved into existing materials in the field: literature reviews, internet articles, policies and strategies, best practices, any relevant initiatives on the topic of multiculturalism in adult education, ICC training courses for teachers/adult educators, projects or initiatives, tools and

contemporary practices. Partners interviewed and collected audio, video and written testimonials from adult educators (part of the Increase network) focusing on their experience with multicultural learners, the problems and difficulties they faced, successful experiences, best practices actions, tips on dealing with ICC. Multicultural learners were also interviewed and the information collected revealed their problems and difficulties, successful experiences and best practices actions, as well as their tips when dealing with adult educators. Another source of information came from local and national public authorities, universities, migrant communities of different groups of multicultural learners. The content of this collection of information developed the project Knowledge-Based System (KBS), which was organised along the specificities of a certain culture regarding the following framework: religion, education, family culture, open societies - closed societies, validation of role in society, traditional negative stereotypes and case studies (See below the profiles of Romanians in Italy and Cyprus; Increase project, 2020).

 INCEAe - Intercultural Competences for Adult Educators working with Multicultural and Multilingual Learners 2019-1-R001-KA201-001972	
Culture	Romanian (CYPRUS)
Origins	Romania
Number of population	24.376*
Language	Romanian
Religion	Romanian Orthodox Church (part of Eastern Orthodox Church)
Values	1. Authority of Scripture: The Holy Scriptures (as interpreted and defined by church teaching in the first seven ecumenical councils) along with Holy Tradition are of equal value and importance. 2. Baptism: Baptism is the initiator of the salvation experience. Eastern Orthodox practice baptism by full immersion. 3. Eucharist: The Eucharist is the center of worship. Eastern Orthodox believe that during the Eucharist adherents partake mystically of Christ's body and blood and through it receive his life and strength. 4. Holy Spirit: The Holy Spirit is one of the persons of the Trinity, who proceeds from the Father and is one in essence with the Father. The Holy Spirit is given by Christ as a gift to the church, to empower for service, to place God's love in our hearts, and to impart spiritual gifts for the Christian life and witness. 5. Jesus Christ: is the second person of the Trinity, God's Son, fully divine and fully human. He became flesh through Mary but was without sin. He died on the cross as man's Savior. He resurrected and ascended to heaven. He will return to judge all men. 6. Mary: Mary has supreme grace and is to be highly honored, but they reject the doctrine of Immaculate Conception. 7. Predestination: God has foreknowledge of man's destiny, but he does not predetermine him. 8. Saints and icons: Orthodox Christians practice veneration of icons, reverence is directed toward the person they represent and not the relics themselves. 9. Salvation: Salvation is a gradual, life-long process by which Christians become more and more like Christ. This requires faith in Jesus Christ, working through love. 10. The Trinity: There are three persons in the Godhead, each divine, distinct, and equal. The Father God is the eternal head; the Son is begotten of the Father; the Holy Spirit proceeds from the Father.
Rituals	Baptism and Chrismation The Eucharist Orders Penance Anointing of the sick Marriage Supper
Open vs Closed society	Open
Emblematic image	
 Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union	

 INCEAe - Intercultural Competences for Adult Educators working with Multicultural and Multilingual Learners 2019-1-R001-KA201-001972	
Culture	Romanian (ITALY)
Origins	Romania
Years of presence in the country	Emigration from Romania to Italy started in the early 90s, immediately after the fall of the Romanian regime.
Number of population	604,832
Language	Romanian - French
Religion	Orthodox
Values	Family represents the main value in migration: on departure, because they provide resources for the journey, on arrival because they offer initial support, and also at later stages, when they offer a point of reference and support in making important decisions. During migration families do not remain unchanged, but often acquire new configurations: what has been observed is the selective formation of families from both the emotional and material points of view, as the customary correlation between family unit and cohabitation is ruptured. Many families, separated by migration, manage to reunite after several years, but the reconstruction of the family unit in a new context implies the reconfiguration of the social relations within it. The practices observed show transnational families with set-up which alter according to the circumstances.
Rituals	The Romanian community in Italy is very proactive and keen to organize itself in different kind of associative contexts. According to the Romanian Embassy, there are 60 Romanian associations in Italy. Romanians started to create organizations only after 1989, so the Romanian population is not to be considered expert in the field of civil society organization. However, this has not hindered the emergence of some very strong representative figures. Primary objectives of Romanian associations in Italy are the promotion of Romanian culture in the country of destination and to consolidate the existing networks with the country of origin - or within people coming from the same region in Romania - most associations are created by people coming from the same family or the same village, and they tend to keep alive some local cultural traditions that may even have disappeared in Romania in the last years, but are presented again in Italy. This happens mostly when some particular folkloric shows are not included in the cultural offer of the Romanian Tourism Office, so people are motivated to organize themselves.
Open vs Closed society	The Romanian community is wide and variegated and it is difficult to single out clear patterns concerning its relationship with the nationals. In general, Romanians in Italy see themselves as temporary migrants, so they don't really get involved in developing strong links with the country of destination.
Emblematic image	
 Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union	

The e-test/questionnaire

The project also created an e-test/questionnaire. The tool helps educators to set up the profile of multicultural learners and identify their needs. Thus, the questions refer to learners' socio-demographic characteristics, educational motivation and geo-cultural comfortability, as well as to multilingual and multi-religious classes related to the process of adaptation of international freshman learners and immigrants.

The guideline for adult educators

Based on the e-test and the profiles created, the project partners developed a guideline for adult educators. The guide focuses on acculturation and acculturative stress and supports international learners/immigrants to meet the new challenges in the country where they have recently arrived to study, work or live.

The intercultural communicative competence training programme for adult educators

The methodology of the training course establishes the theoretical and practical procedures aimed at developing the intercultural communicative competences (ICC) of teachers working with adult learners in a multicultural context. The partnership has created a comprehensive resource which can be used to plan and implement a training course aiming at developing educators' intercultural communicative competences. The methodology is based on two instruments in use at the European level. The first instrument, the Framework of reference for intercultural competence, develops a programme and a framework of reference for intercultural competence (Catteeuw, 2012). Thus, it identifies and describes six partial competences and their descriptors. The second one, the Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCD) and its model give "a clear focus and understanding of common goals in citizenship education" (Council of Europe, 2020). They specify "the tools and critical understanding that learners at all levels of education should acquire to feel a sense of belonging and make their positive contributions to the democratic societies in which we live". The two frameworks enable educators to develop and improve their ICC in adult education. The training programme based on this methodology offers an innovative way to promote adult educators' intercultural development, provides unique opportunities for adult educators to reflect on their ethnocentric worldviews and to consider the ways culture influences their teaching and their adult learners' learning.

The training programme consists of two modules – theoretical and practical. The theoretical module focuses on the knowledge, skills and attitudes towards multicultural environments such as comprehension, communication, openness, curiosity and desire to learn from each other. The practical module is composed of practical applications of various methods such as questionnaires, feedback, the analysis of critical incidents, culture assimilation, real-life simulations, case studies etc. to improve inter-cultural interactions relevant to education and training. The module encourages the use of strategies such as reflection, learning from one's peers, collaboration and sharing.

The training programme has a competence-based curriculum and uses both process-oriented and content-based methods and approaches. The programme enables students to review the adult learning principles and the most

relevant theories of adult education (Experiential Learning, collaborative learning, Jack Mezirow's Transformative Learning, Illeris' Three Dimensions of Learning, Constructivism theory). It also discusses adult learners' characteristics and highlights ways of motivating adult learners, which can be used by educators to stimulate their students to study. Intercultural education in adult learning, intercultural communication and intercultural competence are also focused on (Increase project, 2020).

Conclusions

The INCrEAsE project promotes inclusion, diversity and equality in adult education. It aims at fostering the development of intercultural communicative competences among adult educators as core competences necessary for teaching culturally diverse learners, and for dealing with diversity issues in the educational and social settings where they work. By developing these competences, adult educators will be prepared to work more effectively with learners varying in culture, language, abilities, and many other characteristics. Thus, the partnership promotes ownership of shared values, equality, non-discrimination and social inclusion through adult education, and it will help to tackle discrimination, segregation, racism, bullying and violence. At the same time, the project results contribute to the enhanced access, participation and learning performance of disadvantaged learners, reducing disparities in learning outcomes.

The INCrEAsE project bridges a gap existing in the overall education of specialists working with multicultural adult groups of students concerning their intercultural communication competence. This competence is among the core competences in the fields of Bachelor's and Master's degree programmes (in all partner countries), alongside with language teaching, education sciences, psychology, and social pedagogy. The INCrEAsE project is also innovative through the development of new resources and tools, which will also be piloted and validated: the interactive map of multicultural and multilingual adult educators/learners in the EU, as well as the project's guide to acculturation and acculturative stress, which can be used by lecturers to help multicultural learners meet the new challenges in the new country where they live.

Acknowledgments

This article is based on a study of the INCrEAsE European project (Erasmus+ programme/ 2019-1-RO01-KA204-063872, field: Strategic Partnerships for vocational education and training), funded by the European Commission.

References

- Bekemans, L., 2016, "Education for Intercultural Realities in a Globalising World (Market) Society", available at <https://www.researchgate.net/publication/314702591>, accessed on 22.11.2020.
- Catteeuw, P., 2012, "A Framework of Reference for Intercultural Competence", available at https://www.academia.edu/11081471/A_Framework_of_Reference_for_Intercultural_Competence_A_21st_century_Flemish_Experiment_in_Capacity_Building_in_Formal_Education, accessed on 20.12.2020.
- Council of Europe, 2020, "Reference Framework of Competences for Democratic Culture", available at <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>, accessed on 20.12.2020.
- Gunther, D., 2018, "Interculturality", available at https://www.researchgate.net/publication/327455124_Interculturality, accessed on 15.12.2020.
- Increase project, 2020, available at <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/increase-project>, accessed on 10.01.2021.
- Kolapo, F.J., 2008, *Immigrant Academics and Cultural Challenges in a Global Environment*, Amherst, New York, USA: Cambria Press.

SOME CULTURAL VIEWS AND CONTRASTS IN A GLOBALIZED WORLD

LUMINIȚA COCĂRȚĂ, SILVIA ANDREI^{*}

Abstract

We live in a new Europe, a new world, in which culture can be said to shape business trends, market forces and consumption habits. However, few areas in the world today can truly be studied as culturally unique and homogenous, taking into account the fact that communication, immigration and war continually mix human society. Consequently, the economic and cultural capital lives a tremendous dynamics nowadays. On the one hand, product innovation may lead to social trends, on the other hand, culture and history pattern the fabric of societies, predisposing economies, political systems and ideas to success or failure. The present article is based on extended research studies about the cultural dimensions applied by Geert Hofstede, and also the alternative theories provided by Triandis, Trompenaars and Fiske, as they have also contributed to the change of the cultural paradigm in our globalized world.

Keywords: cultural typologies, cultural classifications, cultural dimensions, cultural paradigm, contrasts.

Introduction

Within the current stage of globalization, culture takes on a central role and has become the new paradigm of the humanities and social sciences. Cultural expressions manifested in philosophy, media, religion, music, sports and other fields, as well as in everyday practice, are related to the political, economic, ethnic and territorial dimensions of current situations and have moved to the centre of analytical attention.

One of the most prominent figures in the classification of cultures is Geert Hofstede. Nevertheless, given the criticisms of Hofstede's view, researchers focused on other classifications as well, because culture remains a growing research area. Therefore, the following discussion will be around some of the most important cultural views and contrasts concerning the global world and we will obviously start with Geert Hofstede.

^{*} Professor PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași; teacher, "Ștefan Bârsănescu" School, Iași, lucocarta@yahoo.com

1. Cultural views and contrasts

We can find in the specialized literature a multitude of cultural typologies drawn from theory and statistical techniques of factor analyses, from among which we selected only three examples that provide insights into culture and pose an alternative to Hofstede. The authors of these alternative theories are Trompenaars, Triandis and Fiske, scholars who focused in their research on psychology, cross-cultural communication, and sociology. These discussions and classifications of culture will be developed and assessed taking into account the five evaluation criteria stated by Shalin Chanchani, and described below.

a. Simplicity

Cultural classifications should be brief and parsimonious. They should synthesize the complex constructs into a small number of easily understandable, simple concepts. However, simplicity in substance and form should not alter the analytic quality and complexity of the schema, in the conditions in which substance is the ability of the classification pattern to be exclusive and exhaustive, while form represents the elegance and economy with which the classification functions. The greater the balance between simplicity and complexity-of-content, the more advanced the classification.

b. Extended levels of analysis

Cultural classifications should not be limited by levels or unit of analysis. Culture is usually studied at the sub-group level, the group level, the organizational level, the national level or for a cluster of nations. It is important to choose the right level of analysis, and allowing multi-level analyses can also bring useful insights.

c. Approaching different research methods

A useful classification should be flexible, giving researchers the possibility to adopt and apply various research schemes (such as experimental, case, field study or qualitative ones) in investigating problems. "Replicating the study using different methods would substantiate that findings are explained by the underlying theory than by the idiosyncrasies of the method. If a classification scheme allows plurality of method, any investigation can only gain in robustness, validity, reliability and generalizability. Thus, the more readily a framework lends itself to adoption and application on a variety of research methods, the more advanced is the classification" (Sekaran and Martin, 1982).

d. Setting the dominant themes

Cultures may contain themes that are more dominant than others. A more useful cultural classification means enabling researchers to find those dominant themes within a culture upon application of the classification. The richer a

framework in allowing dominant and marginal themes to be easily identified, the better the classification.

e. Flexibility in understanding the change of cultural paradigms

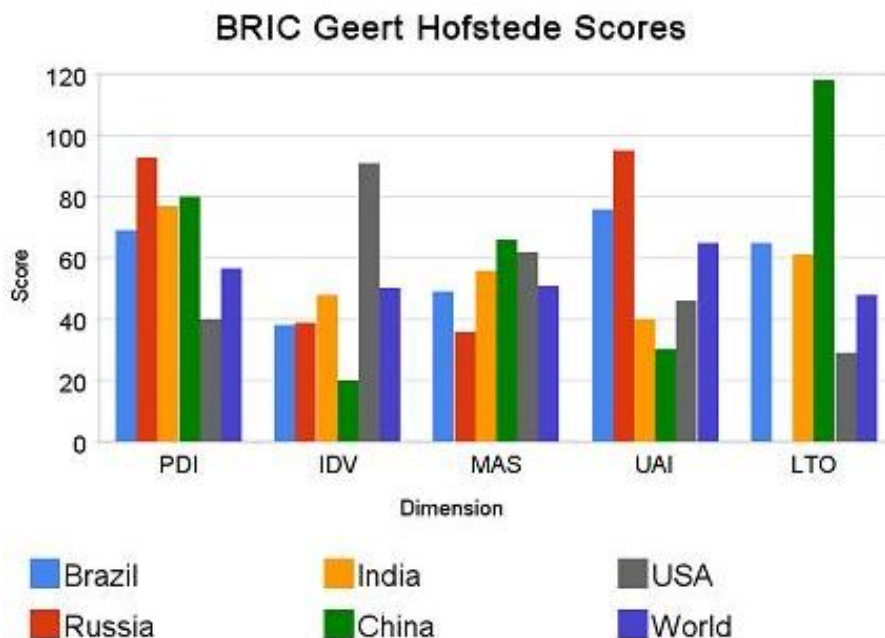
Cultures change in time and thus the specific dimensions attached to each taxonomy may also be variable. The ability of taxonomy to analyze change is important because this allows researchers to explain, describe and predict changes in behaviour, values and norms. Consequently, the more flexible the classification in describing change in cultural paradigms, the more advanced it is.

The above criteria may not be comprehensive, but they are sufficient to evaluate four cultural classifications: Hofstede's, Triandis', Trompenaars' and Fiske's classifications. We will discuss first the key concepts of the typology, then we will try an evaluation of the typology considering the five evaluation criteria discussed above, and finally, we will draw a comparison of these typologies and directions.

1.1. Hofstede's dimensions of value

Hofstede's work focuses on the explanation of cross-cultural differences in behaviour. His research project began in the 1960s for the HERMES company and later on IBM (Hofstede and Bond, 1988). The original data set, derived from 117,000 questionnaires in 20 different languages comparing 88,000 respondents from 66 countries in 50 occupations, was eventually stabilized to include 53 countries and regions. The survey method included questionnaires pertinent for work satisfaction, perceptions, personal goals and beliefs, as well as demographics. However, Hofstede focused on those questions relevant to values or "... a broad preference for one state of affairs over others" (Hofstede, 1984, p. 389). Using statistical theory on the corpus of data, Hofstede extracted the fundamental results of his conceptualization of four basic dimensions, or indices, across which employees of different countries/cultures may be compared. He introduced four dimensions in 1980, a fifth in 1988 (Hofstede and Bond, 1988) and the sixth one in 2010, as a result of the co-author, Michael Minkov's analysis of data. Therefore, we are going to concentrate only on the first five, where Hofstede had most of the input. Here are his suggested values/dimensions¹ with an illustration of measurement for some of the most representative nations in the world (Figure 1) and exemplifications for each value:

¹ Source: <http://geert-hofstede.com/dimensions.html>Analysts



Source: <http://how-cultural-differences-impact-international-social-media/>

Figure 1. Hofstede's Scores for BRIC² countries

1. *Individualism versus Collectivism*: Individualism stands for a preference for a social framework in society where individuals are supposed to stick to themselves and their small families only. Collectivism stands for a preference for a social framework in which individuals can expect their relatives, clan, or other social and professional group to look after them in exchange for unquestioning loyalty. The key issue is the degree of interdependence a society maintains among individuals. It relates to people's self-concept: "I" or "We".

Application: Hofstede's scores indicate that in the Central American countries of Panama and Guatemala the IDV scores are very low (11 and 6, respectively), the idea of working in harmony would most of the times suppress one's own desires and interests.

² In economics, BRIC is a grouping acronym that refers to the countries of Brazil, Russia, India and China, which are all deemed to be at a similar stage of newly advanced economic development.

	Characteristics	Tips for international settings
High IDV	• High importance of people's time and their need for freedom. • Well received challenges, and an expectation of rewards for hard work. • Respect for privacy.	• Acknowledge accomplishments. • Don't ask for too much personal information. • Encourage debate and expression of own ideas.
Low IDV	• Emphasis on building skills and becoming masters of something. • Work for intrinsic rewards. • Harmony more important than honesty.	• Show respect for age and wisdom. • Suppress feelings and emotions to work in harmony. • Respect traditions and introduce change slowly.

Source: Adapted after MindTools.com. (2010). *Understanding Workplace Values around the World*, available from: <http://www.mindtools.com/full-URL>.

2. *Large versus Small Power Distance*: Power Distance is the extent to which the members of society accept unequal distribution of power. This determines the behaviour of both less powerful and more powerful members. People in Large Power Distance societies accept a hierarchical order in which everybody has a place which needs no further justification for power inequalities. The fundamental issue here is how a society handles inequalities among people. This has consequences in building institutions and organizations as well as managing them.

Application: if we consider Hofstede's scale, in a high PD country, as Malaysia is, with a score of 104 points, one would probably report especially to top management and decisions would be taken in closed door meetings with only a few powerful leaders.

	Characteristics	Tips for international settings
High PD	• Centralized companies. • Strong hierarchies. • Large differences in compensation, authority, and respect.	• Be aware of a leader's power. • Consider that you may need to go to the top for answers.
Low PD	• Flatter organizations. • Supervisors and employees are considered almost as equals.	• Use teamwork. • Involve as many people as possible in decision making.

Source: Adapted after MindTools.com. (2010). *Understanding Workplace values around the World*, available from: <http://www.mindtools.com/full-URL>.

3. *Strong versus Weak Uncertainty Avoidance*: Uncertainty Avoidance is the degree to which people feel comfortable with uncertainty and ambiguity. Strong Uncertainty Avoidance societies maintain rigid codes of belief and behaviour, promising certainty and protecting conformity. These societies are intolerant towards change and adventurous persons and ideas. Weak Uncertainty Avoidance societies maintain a more relaxed atmosphere and change and challenge are more easily tolerated. Fundamentally, this dimension focuses on the way in which society views linearity of time and controls future or lets it happen. Uncertainty Avoidance has consequences for the way people build their institutions and organizations.

Application: when analyzing Belgium, for instance, a country with a score of 94 on the UAI Hofstede's scale, one should notice the importance of planning and details in business, and should also be aware that cultural differences may appear between the French and Dutch of the Belgian culture.

	Characteristics	Tips for international settings
High UAI	• Very formal business behaviour with application of many rules and policies. • Need and expect structure. • Sense of nervousness spurns high levels of emotion and expression. • Differences are avoided.	• Be clear and concise about your intentions and expectations. • Plan and prepare, communicate often, provide detailed plans and focus on the tactical aspects of a job or project. • Express your emotions through hand gestures and raised voices.
Low UAI	• Informal business attitude. • More concern with long term strategy than what is happening on a daily basis. • Accepting of change and risk.	• Do not impose rules or structure unnecessarily. • Minimize your emotional response by being calm and contemplating situations before speaking. • Express curiosity when you discover differences.

Source: Adapted after MindTools.com. (2010). *Understanding Workplace values around the World*, available from: <http://www.mindtools.com/full-URL>.

4. *Masculinity versus Femininity*: Masculinity stands for a tendency in society towards achievement, heroism, assertiveness, and material success. It opposes Femininity that means a tendency towards relationships, modesty, caring for the weak, and the quality of life. The key issue addressed here is the way in which a society handles discrimination.

Application: with a score of 95 on Hofstede's MAS scale, Japan proves to be highly masculine, whereas Sweden, with a score of 5, on the same scale, is highly feminine. This would mean that in Japan, appointing a male employee as leader of a team and gathering a strong male contingent on that team is rather accepted than it would be in Sweden, where a balanced team in terms of skill rather than gender would be appreciated.

	Characteristics	Tips for international settings
High MAS	- Men are masculine and women are feminine. - There is a well defined distinction between men's work and women's work.	- People may expect male and female roles to be distinct. - Men should avoid discussing emotions or making emotionally-based decisions or arguments.
Low MAS	- A woman can do anything a man can do. - Powerful and successful women are admired and respected.	- Avoid an "old boys' club" mentality. - Ensure job design and practices are not discriminatory to either gender. - Treat men and women equally.

Source: Adapted after MindTools.com. (2010). *Understanding Workplace values around the World*, available from: <http://www.mindtools.com/full-URL>.

5. *Long versus Short Term Orientation:* Short term orientation refers to a society relying on actions oriented towards persistence and perseverance, ordering relationships by status and observing this order by having a sense of shame. Long term orientation refers to a society based on personal steadiness and stability, protecting face, respect for tradition and reciprocation of greetings, favours and gifts.

Application: The United States and United Kingdom have low LTO scores, according to Hofstede's scale. This means that they encourage creative expression, new ideas and change of any type. It also indicates that people in these countries are not attached to traditions very much.

	Characteristics	Tips for international settings
High LTO	- Family is the basis of society. - Parents and men have more authority than young people and women. - Strong work ethic. - High value placed on education and training.	- Show respect for traditions. - Do not display extravagance or act frivolously. - Reward perseverance, loyalty and commitment. - Avoid doing anything that would cause another to "lose face".

Low LTO	• Promotion of equality. • High creativity, individualism. • Treat others as you would like to be treated. • Self-actualization is sought.	• Expect to live by the same standards and rules you create. • Be respectful of others. • Do not hesitate to introduce necessary changes.
----------------	---	---

Source: Adapted after MindTools.com. (2010). *Understanding Workplace values around the World*, available from: <http://www.mindtools.com/full-URL>.

Evaluation of Hofstede's dimensions

Analysts consider that Geert Hofstede's classification is clear, reader-friendly and one can say that it is high on simplicity. This means that dimensions are relatively clear concepts and rich in meaning in relation to form. In what substance is concerned, the classification is quite balanced, although uncertainty avoidance faces criticism for not validly considering oriental values as well, thereby not being exhaustive. Then, the late inclusion of Confucianism, or long term orientation, demonstrates lack of exclusivity. Moreover, Hofstede takes into account the possibility of finding new dimensions. Therefore, in what simplicity is concerned, Hofstede's classification qualifies as moderate in substance and high in form. For the levels of analysis, Hofstede argued that his classification could only be applied at the national level, although he does not specify the precise arguments for this. Hofstede himself asserts that applying his dimensions to any other level is incorrect and is an ecological fallacy. This certainly restricts the use of his schema and gives a low rating for the criterion of levels of analysis. While Hofstede's research has been used on a large scale, in business settings, there appears to be little other application of these dimensions in other research fields. Thus, this becomes low on the research method criterion.

On the other hand, the dimensions may be used in identifying important themes both within a specific culture and across cultures on one or more dimensions. Yet, Hofstede's model fails to indicate which of his cultural dimensions, if any, is likely to be applied and provide information on a specific culture. And therefore, the criterion of identifying dominant themes receives a medium rating.

As for cultural change, Hofstede's model does not explicitly allow for its systematic study, meaning that his model is only partially useful in understanding and explaining cultural change.

The conclusion in what Hofstede's dimensions are concerned is that although he has been consistently criticized, his model is still adopted by a lot of people, at least for business research; firstly, because it is the first study to integrate previously fragmented theories and ideas from the literature, presenting them in a coherent framework for classifying different cultures, and secondly, because of the simplicity of his dimensions. They are clear and

intuitively appealing to both the academic research and business professionals. More than that, he also offers an instrument to measure values.

1.2. Triandis' cultural syndromes

The next author we are going to focus on is Harry Triandis, who states that "culture is a set of human-made objective and subjective elements that in the past have increased the probability of survival and resulted in satisfaction of the participants in an ecological niche, and thus became shared among those who could communicate with each other because they had a common language and lived in the same time and place" (Triandis, 1994, p. 22). He distinguishes objective elements of culture from the subjective ones. The objective aspects of culture point to different tools, roads and media, while subjective aspects focus on categorizations, associations, norms, roles and values which form social behaviour. The subjective elements of each culture send to unique patterns of beliefs, attitudes, norms and values. Triandis suggests four cultural syndromes that he believes apply to all cultures: *cultural complexity*; *cultural tightness*; *individualism and collectivism*.

1. Cultural complexity

In those cultures that can be considered complex, people make a large number of distinctions concerning both the objects and the events from their environment. Therefore, ecology and history, for instance, in a society, determine its complexity, as does the number of occupations in a society (Triandis, 1994). Thus, communities living only on hunting and gathering are considered simple; agricultural societies are already more complex, within this pattern, and industrial societies are even more complex. The most complex ones are the information societies. Nevertheless, the author does not suggest any objective method of measuring and rating cultural complexity.

2. Cultural tightness

The *tight cultures* are those in which individuals usually behave considering clear norms and deviations are likely to be sanctioned. In tight cultures, we expect features such as: the control of property, power, high tax and strong religious leaders. All these characteristics send to Collectivism, in the sense that if one does what everyone else is doing, one is protected from criticism. Tightness thus occurs when norms are clear, and this supposes a relatively homogenous culture.

On the other hand, *loose cultures* are those in which the norms are not clear or there is much tolerance for deviation from norms. For instance, strong influences from other cultures as well as keeping a distance (the so called physical space) between individuals can lead to looseness. Triandis believes that loose cultures can be found at the crossroads of major distinct cultures that are

rather different from one another (Triandis, 1994, p. 160). That would explain why urban cultures appear to be characterized by greater looseness than rural cultures. Generally, looseness occurs when norms are not necessarily functional.

3. Individualism and Collectivism

Starting with the same characteristics for individualists that Hofstede stated in his theory, Triandis considers them emotionally detached from their in-groups, manifesting self-confidence, independence, pleasure, affluence and an optimistic search of happiness. Individualists do not usually change their behaviour in its essence, when an out-group member becomes an in-group member, whereas collectivists do. Their behaviour can be described as friendly but non-intimate towards people that do not belong to their family. Triandis adds here a correlation between cultural complexity and Individualism: the more complex the culture, the more individualistic it is, because in complex cultures a person has the option of becoming a member of various groups. He distinguishes two kinds of Collectivism: *horizontal* (interdependence and oneness) and *vertical* (serving the group) (Triandis, 1994, p. 164).

In collectivistic cultures, as we have already found out from Hofstede's statements, the self is defined in terms of belonging to a group, a priority among vertical collectivists. Collectivists are usually organized hierarchically and tend to be concerned about the effects of their actions on the other members of their group, they also share different values with their group members, feel interrelated with them, and feel involved in the life of this group. An important characteristic of the individual belonging to the group is being associative and reflecting self-sacrifice. Triandis identifies individualism and collectivism as distinct but related constructs. There are cultures, such as the Kung culture³, that have both individualistic (equality and self-confidence) and collectivistic elements (interrelation and sharing), in Triandis' theory, that which contrasts with others, especially with Hofstede's, where individualism vs. collectivism is a system implying that collective cultures lack individualism.

Evaluation of Triandis' cultural syndromes

Triandis' syndromes are not exactly simple categories. Therefore, their score is moderate on simplicity. Then, in considering substance, the syndromes are insufficiently exhaustive because the concept of time is not considered in an adequate way, as some critics would say. But since there is little overlap between the syndromes, they rate high on exclusivity.

In what the ability to transcend levels of analysis is concerned, the syndromes have a strong potential because these may be applied at different units for analysis. The author is not explicit about the consequences of applying

³ Kung culture – applies to a Bushman people living in the Kalahari Desert in Namibia, Botswana and in Angola.

the syndromes across levels. Could we consider, for instance, that these syndromes are stable and interpretable at the individual level as they are at the national level? The syndromes seem to be applicable across levels and therefore rated moderate on this criterion.

As for enabling application of a variety of research methods, the definition of syndromes allows little guidance to measurement. And because they do not have any formal metrics or a specified method, the current form does not enable such applications. Consequently, they score low on the applicability of research methods.

Identifying predominant themes also becomes problematic with these syndromes. They are quite helping but imprecise, considering the fact that there is no ordinal ranking. Consequently, finding dominant themes from the many but diffused syndromes is problematic. Moreover, drawing comparisons based on Triandis' syndromes will be harder still, if at all. Thus Triandis' syndromes get a low rating in the ability to identify dominant themes. Cultural change, on the other hand, is hardly being helped by these syndromes, due to their inexact nature. Therefore, they are rated low in explaining cultural change.

Nevertheless, Triandis presents an interesting interpretation of cultural typology through his syndromes. The syndromes come with new insights, as outputs of deep knowledge of culture and history, and thus offering fertile grounds for insights into them.

1.3. Trompenaars' fundamental dimensions of culture

Another view on culture is given by Trompenaars (1993, p. 6), as *a way in which a group of people solve problems*. His theory is based on Schein's (1985) definition of organizational culture⁴. In searching solutions to the problems related to relationship with others, time and the environment, he identifies seven fundamental dimensions of culture, sticking to national and organizational cultures and therefore often confounding the two. We must say that five of his dimensions are identical to Parsons⁵ (*The Social System*, 1951), namely: affectivity versus affective neutrality; self-orientation versus collective-orientation; universalism versus particularism; ascription versus achievement; and specificity versus diffuseness.

⁴ Edgar Schein's definition of organizational culture is: "A pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems" (Schein, p. 373-374).

⁵ Talcott Parsons (1902-1979), an American sociologist whose functionalist perspective became a dominant sociological paradigm in the 1950s and 1960s.

1. *Universalism versus particularism*

This dimension finds application in the very heart of international business settings, namely business contracts, timing business trips, role of head office and job evaluation and rewards (Trompenaars, 1993, p. 40). Cultures considered of a universalist type rely more on rules than on personal relationships, have a preference for legal contracts, and believe there is only one truth. In universalistic cultures a deal is a deal. Keeping the word of honour is essential. Particularistic cultures focus more on relationships, do not rely on legal contracts, and believe in several perspectives on reality. In other words, universalist cultures focus on rule-based manifestations reflecting a general lack of trust in humanity, while particularist cultures focus more on the exceptional nature of present circumstances.

2. *Individualism versus Collectivism*

Trompenaars interpretation of this dimension is a conflict between individual and group interests. Starting from the theories stated by Parsons, he considers Individualism “as a *prime orientation to the self* and Collectivism as a *prime orientation to common goals and objectives*” (Trompenaars, 1993, p. 47). He also states that the individualistic or collectivistic preferences are always reflected in international management, particularly in negotiation styles, decision-making and motivation. Trompenaars agrees with Hofstede, viewing Individualism and Collectivism on a continuum which implies that collectivists have little individualism. Such a statement is contradicted by Triandis (1994) and Lipset (1990) who consider that there are cultures that have both collectivistic and individualistic features.

3. *Neutral versus affective*

This dimension suggested by Trompenaars includes the sum of feelings expressed in a cultural setting. It points towards that game of reason and emotion that plays a role in the relationships between people. In some cultures members are more *affective* (show their emotion), in others they are more *neutral* (do not show emotion). In neutral cultures, individuals control their feelings and expressions (one of the best examples is the Japanese culture), while in affective cultures, people tend to be more demonstrative, as is the case of Arab cultures, for instance, having the lowest scoring. The author introduces humour and communication (verbal and non-verbal) as well, in this recipe, as a context for understanding Parson⁶'s dimensions of affective and neutral cultures. Unfortunately, this is rather confounding and not applicable in a national cultural frame, because humour is essentially subjective, individual-dependent and arbitrary.

⁶ Parson, T., *The Evolution of Societies*, 1977.

4. Diffuse versus specific

These dimensions send to Hall⁷'s theory of low-context (illustrated in Table 1 below), equivalent of diffuse, and high-context, equivalent of specific cultures in Trompenaars' view.

Table 1. Hall's cultural factors

Factor	Hall's High-context culture	Hall's Low-context culture
Openness of messages	Many covert and implicit messages, with use of metaphor and reading between the lines.	Many overt and explicit messages – with simple and clear forms
Locus of control and attribution for failure	Inner locus of control and personal acceptance for failure	Outer locus of control and blame of others for failure
Use of non-verbal communication	Much nonverbal communication	More focus on verbal communication than body language
Expression of reaction	Reserved, inward reactions	Visible, external, outward reaction
Cohesion and separation of groups	Strong distinction between in group and out group. Strong sense of family.	Flexible and open grouping patterns, changing as needed
People bonds	Strong people bonds with affiliation to family and community	Fragile bonds between people with little sense of loyalty.
Level of commitment to relationships	High commitment to long-term relationships. Relationship more important than task.	Low commitment to relationship. Task more important than relationships.
Flexibility of time	Time is open and flexible. Process is more important than product	Time is highly organized. Product is more important than process

Adapted after *Hall's Cultural Factors*, 2008,
http://changingminds.org/explanations/culture/hall_culture.htm

The latter explores the way in which individuals are engaged in specific areas of communication. Thus, in specific cultures, the professional relationship between a boss and a subordinate is a good communication basis for the work

⁷ Hall, Edward T. was an anthropologist who made early discoveries of key cultural factors. In particular he is known for his high and low context cultural factors. In a high-context culture, there are many contextual elements that help people to understand the rules. As a result, much is taken for granted. This can be very confusing for persons who do not understand the "unwritten rules" of culture. In a low-context culture, very little is taken for granted. Whilst this means that more explanation is needed, it also means there is less chance of misunderstanding a text, particularly when visitors are present.

setting, which is different from social setting, using key concepts as adaptability and flexibility. In diffuse cultures, the CEO is an individual whose values are shared within the work and social settings.

This dimension appears to have particular significance to the issues of evaluation and assessment in an international setting, and does not appear to be relevant in a national cultural context.

5. Achievement versus ascription

This dimension refers to the way in which different members of societies have ascribed status, some having higher status than others. In some communities status depends on one's achievements, others ascribe it to them considering age, class, gender, education and other factors. The former is called *achieved* status and the latter *ascribed* status, and they refer respectively to *doing* and *being*. Although Trompenaars does not necessarily agree with it, Parsons (1977, p. 14) states that the evolution of societies replaces particularism by universalism and ascription by achievement. In cultures with achievement based status (such as Anglo-Saxon countries) top achievements are usually encouraged by the organization ("best graduate", "best salesperson" etc.), while in cultures with an ascribed status (such as Venezuela, Indonesia, Chile) personal relationships play a much more important role.

6. Attitude to time

Different authors suggested different perceptions of time, from sequential (linear series of passing events) to synchronic (inter-related past, present and future). The interpretation of time from past, present and future became a central dimension of culture enabling members to co-ordinate activities. Trompenaars stresses the fact that this attitude influences both individuals and groups since an agreed meeting time may be precise or approximate, and the time allocated to complete a task, for instance, may be critical in some cultures and in others may function as a guide. Therefore, the individual's attitude to time will create two very different types of managers in Trompenaars view, those that may plan for the next century or those that may get obsessed by monthly-reporting.

7. Attitude to environment

The author also identifies the attitude to the environment as a major cultural variable. In some cultures there is the belief that people can and should control nature by imposing their will upon it, and in others the belief that man is part of nature and must go along with its laws, direction and forces.

The former kind of culture usually finds mechanisms, thus, organisations function as machines, obeying the will of their operators and may be described as *inner-directed*. The latter, the so-called *outer-directed* culture conceives an organisation as a product of nature, owing its development to the nutrients in

its environment and a favourable ecological balance. This dimension is borrowed from Rotter's idea⁸ (1969) *locus of control* and in some ways it reiterates Hofstede's cultural dimension of uncertainty avoidance.

Evaluation of Trompenaars' fundamental dimensions of culture

Since Trompenaars' dimensions of culture are complex, they score low on simplicity. It is true that the attitude to environment seems simple but the essential themes, such as ascription, are quite complex and difficult to understand and apply. On the other hand, researchers found that the dimensions rated high in exhaustiveness but low on exclusivity.

As for research methods, the dimensions lack quite considerably in both precision and clarity, therefore limiting the measurement. The applications were clearly directed towards business settings and their participants who proved to be satisfied with anecdotal evidence rather than with insights into theory and a high level of rigour. Consequently, application of different research methods will be problematic.

There are limits in Trompenaars' dimensions, in the ability to identify dominant themes, because the dimensions are adapted to the psychology of the individual, trying to identify and extract dominant themes. That is why, for this criterion, Trompenaars receives a low rating. Moreover, those dimensions that rely upon completely subjective measurement, like attitude to time and environment, have practically little hope of ever explaining change. As a result, a low rating must be assigned to Trompenaars' ability to explain cultural change.

1.4. Fiske's forms of social behaviour

Fiske suggested the theory of the *elementary forms of social behaviour* which states that people in all cultures make use of four elementary mental modes or relational models: *communal sharing* (CS), *authority ranking* (AR), *equality matching* (EM) and *market pricing* (MP). These psychological models resemble Stevens' four classic scale model (1958), having formal axiomatic properties.⁹

1. Communal sharing

CS relationships are those in which the members of a group consider each other as all the same, concentrating on commonalities and not really taking into account differences among individuals. Close kinship is characteristic in this view, where people treat objects as things they have in common. In CS decision

⁸ Rotter's *Locus of Control* refers to an individual's perception about the underlying main causes of events in his/her life.

⁹ The properties of CS correspond to the structure of equivalence relations; AR is defined as Linear ordering; EM has the structure of ordered Abelian groups and MP is axiomatically formalized in terms of Archimedean ordered fields.

making must be consensus based and ideas to the group are shared from a position of uniformity that unites and transcends individual attributes of members. As it describes how people behave in a group, Fiske's dimension of CS is largely similar to Hofstede's and Triandis' concept of Collectivism.

2. Authority ranking

AR suggests a model of asymmetry among people linearly ordered by a hierarchical social dimension. It supposes that a person is ranked above or below another person. Consequently, people higher in rank have prestige, prerogatives, and privileges that their inferiors lack. Nevertheless, subordinates are often protected by those in higher ranks. Thus the relationship is not only of linear rank but of hierarchical inclusion, within this context. People in successively higher ranks have the right to make decisions, but they are also entrusted with certain responsibilities.

In such a culture, the individual would know his/her place in the hierarchy, and the self may be defined in terms of what kind of authority one has and whom one pays respect to or obeys or whose follower one is. Within this framework, authority ranking is reflexive, transitive, and anti symmetric. AR respects the identity relation, in the sense that two different people cannot outrank each other; if P has a rank at least as high as O and, in the same relational scheme, O has a rank at least as high as P, then P and O are the same person. The relational models theory states that when people are thinking in terms of such linearly ordered structures, they treat higher rank as superior. Fiske's concept of AR is certainly sending to Hofstede's Power Distance representing respect for authority, a view supported by Triandis (1994).

3. Equality matching

EM relationships refer to the imbalance attached to relationships and to the efforts of rebalancing them by comparing and contrasting objects in a one to one correspondence. The essence of the concept is that all people involved in an EM relationship have the right to equal amounts of imbalances or inequalities in distribution, if any. For instance, a *rotated credit association* is a clear example of an EM activity. Operating as a social influence mechanism EM is based on the principle that when people relating in an EM mode receive a favour, they feel the obligation to reciprocate by returning the favour. In conclusion, the EM dimension involves the existence of different but equal individuals that have relationships based on an assessment of significant differences among people from a social point of view; having as a reference point, the equilibrium around which the relationship oscillates.

4. Market pricing

MP is more specific to Western societies and is essential to cultural conceptions of human nature and relationships. Nevertheless, MP is considered to be a distinct kind of interaction, by other authors. Polanyi (1966), for example, states that MP, as the other models, is a way of relating to other people. Thus,

he focuses on how MP mediates relationships by shaping and giving meaning to exchange processes, while Fiske argues that MP is not limited to organising the transfer of objects or benefits.

We may say that Hofstede's concepts of Power distance and Individualism, on the other hand, relate closely to AR, while CS seems to resemble Collectivism.

Evaluation of Fiske's forms of social behaviour

The forms of social reality that Fiske suggests score low on simplicity, because they are rich in content and need to be studied before they are fully understood. As for the substance of his proposal, Fiske offers an exhaustive and exclusive framework for studying culture. The form that Fiske suggests is meaningful, deeply grounded in theory, and represents global concepts of social relationship in humans. He uses relationships as a basis for understanding values, which enables universal application. Generally, Fiske's views on culture are addressed to a scholarly audience. His model is independent of the unit of analysis. The forms he identifies may be applied successfully to a spectrum of social situations including: a one-to-one relationship between two humans; individuals forming a family, community or society; groups of people forming companies; and a multi-nation comparison. This capacity of the constructs to transcend levels of analysis is because the core construct of *relationships* remains stable regardless of the complexity of the unit.

The main benefit is that such a framework enables the study of cultural shift or change of units, methods and themes. Therefore, Fiske's forms score moderately in their ability to explain and predict cultural change.

1.5. Contrasts of cultural typologies

If we review the literature on cultural typologies, and consider the evaluation on cultural dimensions and syndromes, that we presented in the above section, we can state that the ontological view gains more and more attention, while the other discussed views still need advancement. In the table below, which is an illustration of these theories, the frameworks are contrasted to each other. The first row states the criterion and the following rows display the respective rating: high (H), medium (M), low (L), for each cultural typology.

Table 2. Rating the cultural dimensions and syndromes

Criterion	Hofstede	Triandis	Trompenaars	Fiske
Simplicity	H	M	L	L
Extended levels of analysis	L	M	M	H
Approaching different research methods	L	L	L	M
Setting the dominant themes	M	L	L	H

Criterion	Hofstede	Triandis	Trompenaars	Fiske
Understanding the change of cultural paradigms	M	L	L	M

Source: Shalin Chanchani, Paul Theivanathampilai, *Typologies of culture*, 2009, p. 19, www.citeserv.ist.psu.edu

The second row, simplicity, represents parsimony in substance and form. With regards to simplicity, Hofstede has a better score, evidenced by a larger adoption of his dimensions of value. Fiske's forms are complex, asking for a certain level of theoretical knowledge before application. Triandis' syndromes, on the other hand, are nebulous in relation to simplicity, whilst Trompenaars' seven dimensions do not contain the required parsimony.

The third row, representing levels of analysis, indicates a framework's ability to be meaningfully applied across groupings. On this criterion, Fiske's framework has a high degree of application over different units in comparison with other frameworks. The explanation is that Fiske's Forms are generic, meaningful, transitive and robust. Trompenaars' dimensions received a medium rating, but it was demonstrated in the above section that they are quite challenging. As for Triandis' syndromes, they are likely to be used for a descriptive analysis. Hofstede's dimensions, on the other hand, are restricted to compare mean-differences among countries.

The fourth row indicates the flexibility of the framework in approaching various research methods. And here, Fiske's forms have a better rate over the others. This could be explained by the variety of methods (axiomatic, field study, case study and theory) suggested by Fiske to conceptualize forms. Hofstede's suggested paradigm and data, on the other hand, allow a limited access to methods, while Triandis as well as Trompenaars' typologies are essentially descriptive and may therefore be used for little more than a qualitative or interpretive study, thus limiting the applicability of research methods.

The fifth row indicates the ability to identify dominant forms within a culture. Here, Fiske's forms have a better rate than Hofstede, as Fiske's classification allows the identification of a specific dominant form in a certain culture, that which Hofstede's dimensions do not, although they are quite straightforward to identify and apply within the bounds of his domain. This is an important innovation in cultural analysis and opens new ways for research. Then, Triandis' syndromes also allow for some theme identification, but not to the same extent as Fiske and Hofstede. Trompenaars' dimensions, on the other hand, are rated low, because they contain little value from this point of view.

The sixth row represents the ability of frameworks to assist cultural change understanding. Given the complexity of the phenomenon of culture, explaining cultural change will mean the challenge of any cultural classification. Fiske succeeds in this by proposing incremental progression in each culture along his Forms. Offering survey data, Hofstede's dimensions rank also well.

Moreover, Hofstede provides insightful social demographic correlations and cross-validations with various studies (an example is the correlation he finds between national wealth and individualism, implying causality). Trompenaars also offers some data, but the validity and rigour are not necessarily satisfactory. As for Triandis' analysis, it remains descriptive rather than predictive in any scientific sense.

Conclusions

In conclusion, we can see that overall Fiske's forms offer an improved framework for analyzing culture considering the established criteria. Fiske suggests a framework which is superior in three of the five criteria. Triandis' syndromes, on the other hand, seem to provide a deeper perspective. As for identifying a dominant theme, Fiske's typology represents at least an insightful basis of inquiry.

Having discussed cultural classifications that represent an alternative to Hofstede's work in the field, was meant to open new angles to a research issue concerning culture and international business. Hopefully, our review provides a basis for further work, helping to formulate, shape or direct cultural research. For instance, the criteria of understanding cultural change, in using Fiske's forms, can shape or direct research in different ways. In a lot of Western countries, the health-care industry has gone under increasing political and social scrutiny. While traditionally viewed as a form of communal sharing (CS), the health industry has moved lately towards Market Pricing, and Fiske's forms, apart from providing a sound description and explanation of this movement, they also predict this. Thus, Fiske stated that within the Health Care Industry there was a move from other forms of social relationships to Market Pricing. Therefore, the criterion concerning cultural change, in Fiske's terms, provides some challenging areas for research.

The criteria we have used to assess the cultural views of the four authors may be used in further classifications, providing researchers with a fertile ground for research into challenging and interesting questions. They may use various typologies to a problem using different research methods. Results of such studies will most likely indicate what combination of typology and method will produce better results.

To sum up, in an international business setting, as long as cultural issues will continue to arise, ignoring cultural relevance (in business, at the workplace and indeed in research) is not likely to diminish the dimensions of these issues. Therefore, the study of the complex phenomenon of culture will be continuously assisted by the development and use of cultural frameworks hypotheses.

Bibliography

Fiske, A.P., 1991, *Structures of Social Life: The Four Elementary Forms of Human Relations*, New York, Free Press.

- Fiske, A.P., 1992, „The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations”, *Psychological Review*, 99, p. 689-723.
- Hall, E.T., 1976, *Beyond Culture*, Doubleday, New York.
- Hofstede, G., 1984, „Cultural Dimensions in Management and Planning”, *Asia Pacific Journal of Management*, January, 1984.
- Hofstede, G. and Bond, M.H., 1988, „The Confucius connection: from cultural roots to economic growth”, in *Organisational Dynamics*, 16/4, p. 4-21.
- Hofstede, G., & Hofstede, G.J., 2005, *Culture and Organizations, Software of the Mind*, 2nd Edition, McGraw Hill, New York.
- Parsons, T., 1977, *The evolution of societies*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Polanyi, K., 1966, *Dahomey and the slave trade: An analysis of an archaic economy*, Seattle, University of Washington Press.
- Sahlins, C., 2009, *Typologies of Culture*, London, Tavistock.
- Sekaran, U., Martin, H.J., 1982, „An Examination of the Psychometric Properties of Some Commonly Researched Individual Differences, Job, and Organizational Variables in Two Cultures”, in *Journal of International Business Studies*; London; Spring/Summer 1982, Vol. 13, p. 51-66.
- Stevens, S.S., 1958, „Measurement and man”, in *Science*, 127, p. 383-389.
- Triandis, H.C., 1994, *Culture and Social Behaviour*, McGraw-Hill.
- Trompenaars, F., 1993, *Riding the Wave of Culture*, London, The Economist Books.

LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE
E LA FUNZIONE DEMOCRATICA DELLA PAROLA.
LA LEZIONE INCLUSIVA DI GIANNI RODARI /
INTERCULTURAL COMMUNICATION
AND THE DEMOCRATIC FUNCTION OF THE WORD.
THE INCLUSIVE LESSON OF GIANNI RODARI

CORINA-GABRIELA BĂDELIȚĂ*

Abstract

“All uses of the word for all” is a well-known exhortation by Gianni Rodari – Italian educator, journalist, poet, writer – who strove to instil in young people fundamental values, such as the awareness of their own identity and freedom of speech, as well as inclusive concepts such as tolerance and sharing, thus anticipating, by a few decades, the current ten theses of democratic language education. This article is divided into two parts: the former takes a theoretical approach, and we outline Rodari’s vast and complex innovative pedagogy, aimed at educating the new generations, and based on ideals of freedom, emancipation, equality, all of which are to be reached through healthy playful education, quality cultural stimuli and the enhancement of creativity; the latter takes an analytic-synthetic approach, dedicated to Rodari’s nursery rhymes and stories that focus on improvement, tolerance, emigration and the invitation to intercultural communication.

Keywords: fantasy, democratic linguistic education, equal opportunities, identity, inclusion

In occasione del centenario dalla nascita del giornalista e scrittore italiano Gianni Rodari (1920-1980), abbiamo deciso di rivisitare la sua opera e omaggiare il suo instancabile adoperarsi ad ampliare le menti e i cuori di intere generazioni di italiani e non solo. Con il suo stile al contempo ironico e pacato, concreto e fiabesco, brioso e fluido e con la sua dirompente fiducia nella potenza democratica e liberatoria dell’affabulazione e della fantasia, ha saputo divertire, guidare, plasmare grandi e piccoli, grazie al suo sguardo sempre inclusivo. Come ben nota Vanessa Roghi: “[...] Rodari costruisce un nuovo tipo di uomo di lettere, unico nel panorama italiano, capace di parlare allo stesso tempo a grandi e piccoli”¹.

Tuttavia, è spesso etichettato come “scrittore per bambini” e il suo significativo contributo all’educazione linguistica e culturale della generazione del secondo dopoguerra viene spesso trascurato. È sbagliato recluderlo nella

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

¹ V. Roghi, *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, 2020, Bari-Roma, Laterza, p. 62.

letteratura d'infanzia. Gianni Rodari è uno scrittore a tutto tondo, in cui sono confluiti: impegno civile, mentalità aperta e visionaria, educazione colta, estro creativo, pensiero divergente, che lui ha saputo mettere egregiamente all'opera con l'intento costante di rinnovare, migliorare e cambiare sia il presente, che il futuro. È sempre vissuto in bilico tra due mondi, cercando di coniugare il mestiere del giornalista con quello dello scrittore, del politico con quello del pedagogo, il mondo reale con quello dell'immaginazione, la prassi e la teoria, la sua letteratura per l'infanzia e lagrammatica della fantasia, nel suo continuo e instancabile sforzo di educare le nuove generazioni, cercando sempre di dare spazio a problematiche di ogni tipo e di ogni dove, con uno sguardo che spaziava dall'entroterra al cosmo.

Per fortuna, tra i suoi illustri contemporanei, c'è stato chi da subito ha saputo riconoscere i suoi pregi. Tra questi si annovera il linguista Tullio De Mauro, che fin dal 1974 lo definisce un classico, nell'accezione di Italo Calvino², e, addirittura, lo stesso scrittore sanremese, il quale, avendo saputo della morte dell'autore, ha affermato: "Rodari è morto e il mondo si è impoverito".

In tempi più recenti, lo scrittore Roberto Denti, mette in risalto i suoi meriti: "nel secondo dopoguerra, la persona di maggior livello culturale in Italia: nessuno come lui è riuscito a incidere così radicalmente sul settore letterario di cui si è occupato. Per bambini e ragazzi Rodari ha una posizione decisamente rivoluzionaria, cosa che non è avvenuta fra gli scrittori per adulti, dove non mancano certamente figure di grande rilievo (esempio: Calvino, Gadda, Pavese)".³

Bisogna riportare all'attenzione delle attuali generazioni la sua immutabile volontà di rinnovare, l'accanimento instancabile di intingere il suo pennello nella quotidianità, ma guardare sempre al futuro. Ne parla Pietro Greco: "[...] Gianni Rodari guarda sempre alla realtà oggettiva. Alla realtà quotidiana. E alla realtà di oggi. E quella, tutta da costruire, di domani. Il suo è uno sguardo direzionato. La sua narrazione è costantemente proiettata verso il futuro. È una narrazione progettuale. [...] Gianni Rodari sarà sempre un "realista utopico".⁴

Migliorare il mondo, l'avvenire è il suo progetto di vita. È lui stesso ad affermarlo nell'autoritratto che si tratteggia nella filastrocca *Il nome*, inserita nel volume *Il pianeta degli alberi di Natale* (Einaudi, 1962): "[...] Vorrei chiamarmi Gianni/ come mi chiamo e sono/ per aiutare questo mondo/ a diventare un po' più buono". Eppure, si rende conto che per tramandare dei valori alle nuove generazioni non bisogna indorare la pillola, idealizzare, ma presentare le cose

² Ivi, p. 10.

³ R. Denti, *La corsa del burattino: breve storia delle letture per bambini*, in *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia*, a cura di Hamelin, 2011, Bologna, p. 17, *apud* V. Rovaghi, *op. cit.*, p. 9-10.

⁴ P. Greco, *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari*, 2010, Milano, Springer-Verlag, p. 205.

così come sono, aggiungendo un tocco in più: cambiando il punto di vista, cercando di offrire una soluzione; circoscrivere il problema, ma non per lamentarsene, bensì per far riflettere.

Le filastrocche e le favole racchiudono un campionario di vizi e virtù del tutto attinente alla realtà dell'epoca, alcune di esse sono allegre fino alla fine, altre allegre solo a metà, perché non sempre fornite di un lieto fine, alla pari della vita. Il panorama italiano che lui costruisce rispecchia in tutto la realtà, anche se il suo atteggiamento nei confronti della stessa non è mai moralistico, critico o scontroso, bensì punta il più delle volte sulla forza dell'esempio positivo. A buon intenditor, poche parole: "[...] ho sempre rispettato la capacità dei bambini difarsi da soli i loro valori [...]. Il problema non è mai stato tanto quello di trasmettergliene di bell'efatti, ma quello di avere fiducia nella loro capacità di costruirseli e di usarli."⁵

Ai bambini non bisogna nascondere nulla, neanche le ingiustizie, la povertà, la guerra, le malattie, la morte, ma non serve neanche affliggerli, bensì introdurgli ad essi con delicatezza. Occorre trovare il giusto equilibrio tra esplorazione, affabulazione, rivelazione e riflessione.

Le sue graziose filastrocche, le sue fantasiose favole non insegnano a evadere dalla realtà, bensì la ritraggono tale e quale, ma, per mezzo dello stile fiabesco, vi aggiungono un che di utopico, per infondere un atteggiamento positivo nei confronti della vita, poiché l'autore sa bene che nell'infanzia si deve "fare scorta di ottimismo e di fiducia"⁶, in modo da affrontare poi le difficoltà che si presenteranno.

Ho cercato di scrivere dei libri per un mondo urbano, non per un'Arcadia rurale che non esiste più. Io penso che si debba cercare non di parlare come il bambino, ma di parlare come il mondo di oggi. *Il mondo parla oggi al bambino non solo attraverso le parole dei genitori, parla attraverso le immagini, attraverso le macchine, attraverso tutto quello che anima il mondo di oggi. Bisogna trasformare tutto questo in parole se si vuole fare un libro. E non bamboleggiando, ma semmai un gradino più su, perché al bambino piace salire un po', perciò il linguaggio è una cosa che deve farlo crescere.*⁷ [corsivo ns.]

Spendiamo alcune righe sulla sua biografia, per meglio capire l'effervescenza creativa e innovativa di Gianni Rodari. Nonostante, di formazione, sia un

⁵ Cfr. M. Piatti, *Saperi artistici e mutamenti sociali: attualità di Gianni Rodari*, 2008, Pisa, Edizioni del cerro, p. 23, *apud* V. Roghi, *op. cit.*, p. 9.

⁶ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, 1973, Torino, Einaudi Ragazzi, p. 114.

⁷ Trascrizione da una delle interviste raccolte nel documentario *Gianni Rodari, il profeta della fantasia*, andato in onda nell'aprile del 2018 su Rai Storia – ora disponibile sulla piattaforma raiplay.it, al minuto 27:58.

insegnante (ha insegnato solo per un breve periodo di tempo dello scoppio della guerra), finisce per scrivere letteratura per ragazzi e arriva ad occuparsi attivamente dell'emancipazione delle giovani generazioni, attraverso l'educazione culturale e linguistica, spinto da diverse circostanze professionali e non perché se lo sarebbe proposto, eppure mai opportunità di vita furono più calzanti. Convinto antifascista, nel 1944 si unisce ai partigiani e successivamente aderisce al Partito Comunista. Alla fine della guerra gli viene dapprima proposto di dirigere il quotidiano locale del partito, *L'Ordine Nuovo*, da dove, per meriti, viene trasferito a *L'Unità di Milano* e, tre anni dopo, nel 1950, a *L'Unità di Roma*. Fin dall'inizio, si rende conto della responsabilità che ha in quanto giornalista, ovvero educare le masse utilizzando un linguaggio che tutti possano capire. Trascorre la maggior parte del tempo per le strade delle città, nelle piazze, allo scopo di entrare in contatto diretto con la gente comune, con la lingua che usa, con le sue esigenze. Come risultato di questo studio individuale, impara a calibrare molto bene la lingua e l'argomento dei suoi articoli in base al pubblico, riuscendo così a raggiungere il cuore di tutti. Tale dettaglio non sfugge ai suoi superiori che gli affidano una rubrica rivolta ai bambini – il momento di svolta della sua vita. La sua carriera letteraria spicca il volo. Nel giro di pochi anni pubblica centinaia di filastrocche, favole, romanzi per bambini. Non si accontenta, però, della sua neo-scoperta vocazione, ossia la letteratura per l'infanzia, né del successo di pubblico che riscuote grazie a essa, vuole di più: un mondo migliore. Diventa sempre più consapevole del fatto che il futuro appartenga ai bambini, nonché di avere la grande opportunità di plasmare la prima generazione di giovani liberi, con accesso alla lettura, che un giorno raggiungeranno la Luna o Marte.

È sempre più convinto del potere della parola e dell'educazione nella loro formazione, perché una persona è veramente libera e autonoma solo quando può comprendere, interpretare, esprimere e perfino cambiare la realtà per mezzo delle proprie conoscenze. Sa che, per essere unitaria, una tale educazione culturale e linguistica dovrebbe essere accessibile a tutti⁸, in quanto unico modo per abolire le iniquità di qualsiasi tipo. A tale scopo, verso la fine della sua vita, sarà attivamente coinvolto nella riforma dell'istruzione. Come raggiungere un tale ambizioso obiettivo? Riformando la scuola dell'obbligo e soprattutto la scuola dell'infanzia, quella che segna di più, in bene o in male, la vita di una persona. Come riformarla? Affermando l'idea della centralità della scuola all'interno della comunità e del bambino all'interno della scuola, mettere a frutto

⁸ Se ne è accorto il GISCEL (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica), i cui soci hanno elaborato nel 1975 le "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica". Per il nesso tra Gianni Rodari e il GISCEL si veda l'articolo di P. Sposetti, "Rodari, le parole, la democrazia. Il contributo del «favoloso Gianni» alla costruzione di un modello di Educazione linguistica e di didattica democratica", *Pedagogika*, 2020, 24, 3, p. 9-12.

e potenziare le abilità dei bambini. Non vuole una scuola autoritaria, la vuole egualitaria e attiva. E, soprattutto, non devono mancare i due ingredienti più importanti: la padronanza della lingua, ovvero la libertà di parola, nonché ricchezza e proprietà di linguaggio (“Tutti gli usi della parola a tutti» mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo”⁹), e la fantasia che arricchisce le prime due e potenzia la mente. Se vogliamo che un bambino pensi, prima dobbiamo insegnargli a inventare, perché l’immaginazione è una chiave per capire il mondo e migliorarlo. Rivela tale sua “filosofia” della fantasia il 6 aprile 1970, nel discorso di accettazione del premio Hans Christian Andersen, il premio Nobel per la letteratura dell’infanzia: “Occorre una grande fantasia, una forte immaginazione [...] per immaginare cose che non esistono ancora e scoprirle, per immaginare un mondo migliore di quello in cui viviamo e mettersi a lavorare per costruirlo”. Ribadisce il concetto tre anni dopo, nella sua *Grammatica della fantasia*: “L’immaginazione del bambino, stimolata a inventare parole, applicherà i suoi strumenti su tutti i tratti dell’esperienza che sfideranno il suo intervento creativo. [...] Per cambiarla [la società], occorrono uomini creativi, che sappiano usare la loro immaginazione” e non “fedeli esecutori, diligenti riproduttori, docili strumenti senza volontà”¹⁰.

Si unisce al Movimento di Cooperazione Educativa e comincia a frequentare le scuole: organizza laboratori, chiede agli insegnanti di ospitarlo a lezione, perché possa verificare con l’aiuto degli allievi i suoi esercizi di fantasia. Non si accontenta della teoria, vuole collaudarla con la prassi. Amava far divertire e sperimentare con la lingua, stravolgere le certezze, l’ordine naturale delle cose, per dare spazio alle esperienze, agli interessi individuali e alla creatività dei bambini: “A me piace interrogare i bambini in modo indiretto mettendo in movimento la loro fantasia. Perché se io pongo loro un problema fantastico le loro soluzioni sono sempre più avanzate delle mie... Sono sempre più coraggiose; vanno sempre un passo più in là”¹¹.

Girerà le scuole d’Italia per avere un confronto con gli insegnanti e poter comunicare direttamente con i suoi piccoli lettori, ed è proprio in una scuola di Roma, nella borgata del Trullo, nei primi anni ‘60 che Rodari, in una quinta elementare, dà vita, aiutato dai piccoli alunni, la famosa storia della *Torta in Cielo*, pubblicata da Einaudi nel 1966: “capolavoro di «letteratura cosmica», in cui di nuovo sono riassunti tutti i temi della realtà che vuole raccontare e interpretare: lo spazio e le astronavi, la scienza, il disarmo. L’uomo”¹².

⁹ G. Rodari, *op. cit.*, p. 10.

¹⁰ Ivi, p. 164.

¹¹ Id., *Esercizi di fantasia*, a cura di Filippo Nibbi, prefazione di Mario Di Rienzo, 2016, Torino, Einaudi, p. 72.

¹² P. Greco, *op. cit.*, p. 298.

L'opera rodariana è ricchissima e vastissima, ma in questa sede ci concentreremo solo sul filo rosso della lezione inclusiva che collega tre delle sue raccolte: *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), *Le favole al telefono* (1962), *Il secondo libro delle filastrocche* (1985)¹³, tra cui le prime due sono quelle che hanno segnato e affascinato in modo profondo e indelebile generazioni di italiani e che hanno riscontrato maggiore successo di pubblico, mentre la terza è stata pubblicata postuma, ma continua, a volte riprende e integra in maniera del tutto naturale gli argomenti proposti nella prima.

Rodari ricorre alle filastrocche e alle favole per poter parlare ai più giovani di argomenti di una certa complessità, a volte anche gravità, in modo ritmico e accattivante, però mai banale. Con il suo stile al contempo fluido e vivace, sereno e malinconico riesce a sottrarre peso alle problematiche rappresentate, a raggiungere quella leggerezza tanto cara a Italo Calvino. Sono molti i temi su cui verte l'attenzione di Rodari, ma a noi interessa il suo messaggio di solidarietà, tolleranza, integrazione, eguaglianza, in sintesi il suo messaggio di inclusione e comunicazione inter- e intra-culturale.

La lezione onniinclusiva che l'autore vuole insegnare ai suoi lettori o ascoltatori viene messa all'opera sin dalle dediche che recitano: "Un po' a mia figlia Paola e un po' a tutti gli altri bambini" (*Filastrocche in cielo e in terra*, in seguito *F1*), rispettivamente "A Paoletta Rodari e ai suoi amici di tutti i colori" (*Favole al telefono*, in seguito *FT*). Nella prima l'autore allarga generosamente il suo affetto a tutti i bambini, ce n'è un po' per tutti; bastano quattro semplici parole a creare una comunione universale. Ecco, la funzione democratica della parola consente di fare questo. La seconda è più specifica, ma comunque comprensiva.

Non passa inosservata neanche la scelta di Rodari di fare raccontare al padre le favole al telefono, all'insegna della parità di genere.

Le sue filastrocche e le favole colgono e risaltano vari tipi di inclusione: linguistica, generazionale, sociale, razziale, tecnologica, temporale. Parla ai bambini del mondo degli adulti e agli adulti del mondo dei bambini. Presenta la realtà in tutta la sua complessità: la vita dei lavoratori, le azioni degli oppressori, i disastri naturali, le nuove invenzioni e le dipendenze che creano – la televisione prima di tutto –, la diversità, l'importanza dei mestieri, la pace e la guerra, i mezzi di trasporto, l'importanza del viaggio, in breve è un variopinto affresco dell'Italia del dopoguerra.

E a proposito di inter- e intra-culturalità, si torna spesso sul fenomeno dell'emigrazione interna (dal sud al nord) ed esterna (dall'Italia verso gli Stati

¹³ Le edizioni utilizzate sono: *Filastrocche in cielo e in terra. Un festoso Luna Park di invenzioni in rime*, 1972 [1960], Torino, «Gli Struzzi», Einaudi; *Favole al telefono*, illustrazioni di Francesco Altan, 1993 [1962], Torino, «Lo scaffale d'oro», Einaudi ragazzi; *Il secondo libro delle filastrocche*, illustrazioni di Francesco Altan, 1996 [1985], Torino, Einaudi ragazzi.

Uniti, il Canada, l'Austria o l'Australia, la Germania, la Francia), evitando toni patetici, evidenziando solitamente il potere adattivo e l'importanza del lavoro che gli emigranti svolgono di là.

Prima di dedicarci all'analisi tematica di alcuni tipi di inclusione, ci soffermiamo sulla favola *Il pulcino cosmico*, per vedere come Rodari, avvalendosi della voce di questo visitatore dal futuro, che elenca le mancanze del sistema educativo terreno, non fa altro che rivelarci i tre dei punti di forza del suo credo didattico: “– Cosa, cosa? – fece il professore. – Forse noi non lieduchiamo bene i nostri bambini?/ – Mica tanto. Primo, non li abituate all'idea che dovrannoviaggiare tra le stelle; secondo, non insegnate loro chesono cittadini dell'universo; terzo, non insegnate loro chela parola nemico, fuori della Terra, non esiste; quarto...” (198).

Passeremo ora alla prima categoria che noi chiameremo l'inclusione mondiale, forse la più ricca perchécomprende varie ramificazioni quali: il mondo casa di tutti e, quindi, l'unità nella diversità, la fratellanza universale, l'integrazione razziale e sociale, la conoscenza unitaria del mondo attraverso i viaggi, la solidarietà, la pace, la tolleranza.

Se imparassimo a pensare al mondo come un tutt'uno e dimenticarci dei confini artificiali tracciati dall'uomo, allora sì che vivremmo in armonia gli uni con gli altri.

Una delle filastrocche più inclusive, un vero e proprio inno alla fratellanza universale, è quella intitolata *Girotondo di tutto il mondo* (F1, 90).

Filastrocca per tutti i bambini, per gli italiani e per gli abissini, per i russi e per gli inglesi, gli americani ed i francesi, per quelli neri come il carbone, per quelli rossi come il mattone, per quelli gialli che stanno in Cina dove è sera se qui è mattina, per quelli che stanno in mezzo ai ghiacci	e dormono dentro un sacco di stracci, per quelli che stanno nella foresta dove le scimmie fan sempre festa, per quelli che stanno di qua o di là, in campagna od in città, per i bambini di tutto il mondo che fanno un grande girotondo, con le mani nelle mani, sui paralleli e sui meridiani.
---	--

Una specie di doppiione di questa filastrocca è quella intitolata *Un lungo viaggio*, che fa parte della raccolta *Il secondo libro delle filastrocche* (in seguito F2, 36). Come si nota anche dal titolo, questa volta non è più il gioco a unire – il girotondo, bensì il viaggio in giro per il mondosotto il vessillo dell'amore universale.

Un lungo viaggio voglio fare, i bimbi del mondo andrò a trovare. Ad uno ad uno li voglio vedere, per sapere come stanno, che fanno, se vanno a scuola o non ci vanno,	Voglio essere sicuro che nessuno abbia paura quand'è scuro, che abbiano tutti vicino al cuscino un bel sogno da sognare, e una nonna che li tiene per mano
---	--

se una mamma ce l'hanno, se hanno un papà che va a lavorare e almeno una sorellina per giocare. Voglio sapere chi rimbocca le coperte dei loro lettini, chi li sgrida se i ditini si mettono in bocca, se c'è chi pettina i loro capelli con il pettine bagnato e se è stato rattoppato lo strappo nei calzoncini belli.	e l'Uomo Nero fa stare lontano. E dirò loro: Buongiorno, bambini, bianchi, gialli, morettini, bimbi di Roma e di Santa Fé, colore di latte o del caffè, bimbi ridenti di Mosca e Pechino, o poveri fiori falciati nel Paese del Fresco Mattino; bimbi dal ciuffo nero o biondo, buongiorno a tutti i bambini del mondo.
--	--

Altrettanto inclusiva è la filastrocca *Lo zampognaro*, che fa parte della sezione «Il Mago di Natale». In questa poesia i desideri degli uomini (lo zampognaro e il pastore) e dell'uccello sembrano completarsi per regalare a tutti quanti un Natale più bello. Il dettaglio che mette in dubbio tutto quanto, però, è che tutti i desideri sono adombrati dall'ipotesi della possibilità "se comandasse". Un esempio: "Se comandasse il pastore/ del presepe di cartone,/ sai che legge farebbe/ firmandola col lungo bastone?/ «Voglio che oggi non pianga/ nel mondo un solo bambino,/ che abbiano lo stesso sorriso/ il bianco, il moro, il giallino». Per fortuna, l'autore che non ha il potere di comando, ma ha un altro potere, quello della lingua, offre la soluzione: una fattibile ipotesi della realtà: "Sapete che cosa vi dico,/ io che non comando niente?/ Tutte queste belle cose/ accadranno facilmente;/ se ci diamo la mano,/ i miracoli si faranno/ e il giorno di Natale/ durerà tutto l'anno [...]" (F1, 111).

Siccome a Natale siamo tutti più buoni, è del tutto normale che il numero delle filastrocche inclusive sia più cospicuo in questo periodo dell'anno. Notiamo, però, che *Il pellerossa nel presepe* (F1, 112) non è da subito accolto a braccia aperte, ma alla fine l'augurio di pace che si recita a messa sembra aver intenerito il cuore del narratore e, di conseguenza, la buona volontà avrà il sopravvento sull'iniziale ironia e diffidenza, perché è quello che dovrebbe succedere non solo a Natale, ma in ogni giorno dell'anno: "[...] Ma l'indiano non sente. O fa l'indiano./ Ce lo lasciamo, dite, fa lo stesso?/ O darà noia agli angeli di gesso?/ Forse è venuto fin qua,/ ha fatto tanto viaggio,/ perché ha sentito il messaggio:/ pace agli uomini di buona volontà".

Per abituare i bambini alla solidarietà e alla tolleranza parla loro di tutti i popoli, perché, seppure sembrano abitare lontano, trovarseli nel bel mezzo del quartiere può essere una questione di fantasia, ma anche di realtà: "Filastrocca in fila indiana,/ per la tribù dei Piedi di Rana,/ per la tribù dei Piedi Neri,/ per gli Apaches, gran guerrieri,/ per i Navajos, i Mohicani,/ gli Irochesi ed altri indiani,/ compresi quelli del mio quartiere/ che fanno la guerra tutte le sere,/ poi se la mamma chiama «Carletto!>/ fanno la pace e vanno tutti a letto" (F1, 84).

Bisogna amare anche *Gli eschimesi*, nonostante possano sembrare strani così immersi nel ghiaccio, ma c'è qualcosa che scioglie sempre tutto: "Di non-ghiaccio c'è una cosa,/ la più segreta, la più preziosa:/ il cuore degli uomini che basta da solo/ a scaldare perfino il Polo" (F1, 81).

Ovviamente, non sono da tralasciare neanche gli animali, perché anche loro meritano, ad esempio, un augurio di "Buon anno!": "[...] La gente si stupiva/ e borbottava alquanto:/ – Ma dia il Buon anno a noi!/ che le diremo: Altrettanto!/ – No, quel bravo signore/ di Novara o di Patti/ si ostinava: - Niente affatto,/ lo voglio dare ai gatti./ Voglio andare con pazienza/ da Siracusa a Belluno,/ per fare gli auguri a quelli/ cui non li fa nessuno" (F1, 181).

Nel volume F1, un'intera sezione di 16 filastrocche è dedicata ai vari mestieri: *I colori dei mestieri, Il ragioniere a dondolo, L'arrotino, L'omino della gru, Lo spazzacamino, Pesci! Pesci!, Il vigile urbano, Il gregario, Il pane, A voce bassa, Speranza, Il giornalista, L'arena, Stracci! Stracci!, Lo spazzino, Gli odori dei mestieri*. Se fosse stato per Rodari, sicuramente ne avrebbe aggiunto degli altri per completare il campionario, perché tutti i mestieri sono altrettanto importanti e imprescindibili all'interno di una comunità. È impressionante la cura e l'affetto con cui Rodari trova per ogni mestiere qualcosa che lo contraddistingua.

Stranamente, al numero 11 c'è una bellissima filastrocca, come un unico fiore in mezzo al prato, *Speranza*. Sopraffatto forse dal pensiero della fatica e della dedizione che tutti i lavoratori impiegano per il bene comune, Gianni Rodari deve aver sentito il bisogno di rincuorare tutti quanti: "S'io avessi una botteguccia/ fatta d'una sola stanza/ vorrei mettermi a vendere/ sai cosa? La speranza./ «Speranza a buon mercato!»/ Per un soldo ne darei/ ad un solo cliente/ quanto basti per sei./ E alla povera gente/ che non ha da campare,/ darei tutta la mia speranza/ senza farla pagare" (F1, 102).

Un'altra categoria è quella che potremmo chiamare l'inclusione generazionale. Gianni Rodari parla agli adulti del mondo dei bambini, aiutandoli a entrarci in sintonia, ma anche viceversa, parla ai bambini dell'universo adulto, perché essi possano familiarizzarsi con gli impegni, le responsabilità e le difficoltà che li aspetta. Per facilitarne la comprensione ricorre a un furbo espediente, racconta loro di come i genitori vanno anch'essi a scuola, hanno compiti da svolgere ed esami da superare. Tale analogia consente ai più giovani di empatizzare meglio, perché la scuola è un ambito che loro conoscono e nel quale riescono a calarsi senza problemi. Inoltre, non si sentiranno più oppressi al pensiero di dover andare a scuola e forse porteranno più rispetto ai loro genitori, avendo compreso le difficoltà che stanno attraversando, perché tra di loro si è già creata una certa complicità oppure si è rafforzata quella che c'era già.

<i>La scuola dei grandi</i>	<i>Esami</i>
Anche i grandi a scuola vanno tutti i giorni di tutto l'anno. Una scuola senza banchi, senza grembiuli né fiocchi bianchi, e che problemi, quei poveretti, a risolvere sono costretti: «In questo stipendio fateci stare vitto, alloggio e un po' di mare». La lezione è un vero guaio: «Studiate il conto del calzolaio». Che mal di testa, il compito in classe: «C'è l'esattore, pagate le tasse». (F1, 45)	Anche i grandi a scuola vanno, tutti i giorni di tutto l'anno. E che problemi, quei poveretti, a risolvere sono costretti: «Nello stipendio fateci stare vitto, alloggio e vacanze al mare...» Studiano storia? Ma sicuro: han da studiare perfino il futuro, per arrivare con le spese, almeno al penultimo giorno del mese. E fanno gli esami? Certo, o gente: come i ragazzi, ma più di frequente. Ogni volta che scoppia una tassa, debbono rifare l'esame di cassa. (F2, 108)

Passiamo ora alla prossima categoria che analizzeremo: l'inclusione linguistica.

Cominceremo con una sorta di metafilastrocca, una poesia che ci spiegherà come nascono le composizioni rodariane.

Un pennarello capriccioso si divertiva tanto a disegnare dal vero cambiandolo però alquanto. Se disegnava un cane, fingendosi distratto, gli faceva la barba da capra e la coda da gatto. Sulle piante ci metteva, invece dei soliti frutti, paste, orologi svizzeri, salami e prosciutti.	I soggetti così strapazzati borbottavano: - Che stravaganza! Nei nostri ritratti non c'è la minima somiglianza -. Il pennarello rispose: - Ma su, un po' d'immaginazione. Ora vi farò un topo con la criniera da leone... - Le cose che esistono già, non c'è bisogno di disegnarle. Io ne disegno delle nuove e mi diverto a guardarle. (F1, 159)
---	---

Non crediamo di sbagliare se la chiamiamo una filastrocca manifesto, in quanto riunisce i due strumenti di cui Rodari non può fare a meno e il cui potenziamento cerca di stimolare grazie ai suoi componimenti: il potere trasformativo delle parole e la forza creatrice della fantasia. Dare forma e contorno all'immaginazione, per mezzo delle parole, è forse la dote maggiore concessa all'uomo.

Infatti, come abbiamo già accennato, Gianni Rodari riesce più volte a raccontare un periodo cupo della storia italiana in una maniera piuttosto serena, ma non per questo idealizzata. Come ci riesce? Dosando molto bene la quantità di realtà e di fantasia, nonché le parole, il registro, lo stile che adopera a tale

scopo. Leggiamo il seguente brano, tratto dalla poesia *Le belle fate*: “[...] Fame, freddo, miseria.../ La gente ha un sacco di guai:/ i debiti, le tasse, la pigione,/ la bolletta del gas,/ i nonni aspettano la pensione/ che non arriva mai.../ Chi volete che pensi a noi?/ E poi, e poi,/ c’è sempre per aria la guerra:/ ho visto certi generaloni,/ con certi speroni,/ con certi galloni,/ con certi cannoni/ dalla bocca spalancata.../ Figuratevi come sono scappata./ Per noi su questa terra non c’è posto” (F1, 133).

Lo straniamento della situazione, l’aver spostato il centro di gravità sulla disoccupazione e la preoccupazione delle fate, piuttosto che sulle vicissitudini della contingenza, Gianni Rodari riesce ad alleggerire l’atmosfera, rendendo la poesia più fruibile per un bambino.

Avvertiamo molto meglio la potenza espressiva di ogni singola parola in quelle filastrocche che finiscono con un fulmine a ciel sereno, irruzioni dell’amara realtà nella fiabesca fantasia. Eccone un esempio: “Io vorrei che nella Luna/ ci si andasse in bicicletta,/ per vedere se anche lassù/ chi va piano non va in fretta./ Io vorrei che nella Luna/ ci si andasse in micromotore,/ per vedere se anche lassù/ chi sta zitto non fa rumore./ Io vorrei che nella Luna/ ci si andasse in accelerato,/ per vedere se anche lì/ chi non mangia la domenica/ ha fame il lunedì” (*Io vorrei*, in F1, 53). L’impatto è molto forte: la considerazione finale sembra sospesa per aria come se fosse una nuvola, ma in realtà cala profondamente nella mente del lettore e fa molto riflettere.

Un’altra breve filastrocca che, però, fa molto riflettere s’intitola addirittura *Le parole*: “Abbiamo parole per vendere,/parole per comprare,/ parole per fare parole;/ ma ci servono parole per pensare./ Abbiamo parole per uccidere,/ parole per dormire,/parole per fare solletico;/ ma ci servono parole per amare./ Abbiamo le macchine per scrivere le parole;/dittafoni, magnetofoni,/ microfoni, telefoni./ Abbiamo parole per fare rumore,/ parole per parlare non ne abbiamo più” (F2, 10).

L’ultima sottocategoria linguistica che affronteremo compare per la prima volta nella filastrocca *Il mare Adriatico*, per poi essere riproposta ben tre volte nelle favole, usando altri contesti, ma trasmettendo lo stesso messaggio: *A comprare la città di Stoccolma, Il pozzo di Cascina Piana, L’uomo che rubava il Colosseo*. Riportiamo di seguito i due finali più rappresentativi, della filastrocca: “Non avete capito/ che tipo sono io?/ A me il mondo non piace/ se non posso dire: è mio -./ Era un tipo così,/ quel tale che vi ho detto./ Soldi ne aveva a montagne,/ ma in fondo era un poveretto.../ Non sapeva che il mondo/ non costa nemmeno un quattrino:/ può averlo tutto gratis/ se vuole, anche un bambino” (F1, 157); e dell’ultima favola menzionata: “Ed ecco, tra tante voci, il vecchio ladrodistinse quella argentina di un bimbo che gridava: – Mio! Mio! Come stonava, com’era brutta quella parola lassù, davantia tanta bellezza. Il vecchio, adesso, lo capiva, e avrebbe voluto dirlo al bambino, avrebbe voluto insegnargli a dire «nostro», invece che «mio», ma gli mancarono le forze” (FT, 155). Come si

può dedurre, i protagonisti dei due componimenti illustrati sono due individui che vogliono che un pezzo di mondo sia tutto loro: il primo vuole comprare il mare Adriatico (tutto compreso), l'altro vuole portarsi il Colosseo a casa pezzo per pezzo. Sono storie molto utili a insegnare la condivisione e l'uso inclusivo dell'aggettivo possessivo "nostro", al posto di "mio", che stona.

Il messaggio che si è evince dai due finali soprammenzionati può fungere da conclusione per l'intero articolo. Il mondo è di tutti e di ciascuno in parte, perché ognuno di noi può "possederlo", ma non comprandolo, bensì esplorandolo attraverso la lingua, le letture, l'ascolto, l'immaginazione e, non per ultimo, i viaggi veri e propri. Come si è visto, l'egocentrismo e l'individualismo possono essere facilmente curati anche attraverso l'uso appropriato della lingua, della grammatica, sostituendo l'esclusivo "io", con l'inclusivo "noi". Sta in questo il potere democratico della lingua: l'uso appropriato delle parole e una sana educazione possono trasformare anche il mondo interno di una persona, non solo quello esterno.

Bibliografia

- Rodari, G., 2016, *Esercizi di fantasia*, a cura di Filippo Nibbi, prefazione di Mario Di Rienzo, Torino, Einaudi, p. 72.
- Rodari, G., 1993 [1962], *Favole al telefono*, illustrazioni di Francesco Altan, Torino, «Lo scaffale d'oro», Einaudi ragazzi.
- Rodari, G., 1972 [1960], *Filastrocche in cielo e in terra. Un festoso Luna Park di invenzioni in rime*, Torino, «Gli Struzzi», Einaudi.
- Rodari, G., 1973, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi Ragazzi, p. 114.
- Rodari, G., 1996 [1985], *Il secondo libro delle filastrocche*, illustrazioni di Francesco Altan, Torino, Einaudi ragazzi.

- Greco, P., 2010, *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari*, Milano, Springer-Verlag, p. 205.
- Greco, R., 2014, "Educare senza annoiare, appassionare senza corrompere": Gianni Rodari e la direzione del pioniere (1950-1953), Lurago D'Erba, il Ciliegio.
- Roghi, V., 2020, *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Bari-Roma, Laterza, p. 62.
- Sposetti, P., 2020, "Rodari, le parole, la democrazia. Il contributo del «favoloso Gianni» alla costruzione di un modello di Educazione linguistica e di didattica democratica", *Pedagogika*, 24, 3, p. 9-12.

Language, Culture and Change, 2/2021

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CONTEXT:

CONTEMPORARY DEBATES AND HISTORICAL PERSPECTIVES

CHAPTER 2

CULTURAL STUDIES

DE LA VERBUL *PASCERE* LA SUBSTANTIVUL *PASTO*
ÎN TRADUCERILE ROMÂNEȘTI ALE *DIVINEI COMEDII* / FROM THE
VERB *PASCERE* TO THE NOUN *PASTO* IN THE ROMANIAN
TRANSLATIONS OF *DIVINA COMMEDIA*

DRAGOȘ COJOCARU*

Abstract

*In this article we will analyse the presence and functionality of the verb *pascere*, from the Latin *pascere* (in only two situations), but also, in extenso, the noun *pasto* (food, nutrition), derived from it, in Dante Alighieri's masterpiece, *Divina Commedia*. We will compare the occurrences and their immediate contexts from the Italian original with the solutions adopted by the two translators of the two main variants of great circulation in Romanian, namely those made by George Coșbuc and Eta Boeriu. The contrastive analysis of the two chosen translations/interpretations (always related to the Italian source text) is intended to be a contribution to the Dantology and translation studies in our country, hopefully guiding the cultivated (or cultivable) reader in making a preferential option for the setting up and organising his/her own library of universal literature. The analytical approach is oriented according to the sequences identified by Giovanni Andrea Scartazzini, in his *Enciclopedia dantesca*, that we consulted in its classical edition, mentioned in the bibliography.*

Keywords: Dante Alighieri; George Coșbuc; Eta Boeriu; translation; *pascere*; *pasto*.

Studiul nostru se plasează în prelungirea unui articol publicat altundeva¹, articol în care am analizat un număr mare de ocurențe ale verbului *pascere* în *Divina Comedie* și în traducerile românești de referință. Am păstrat două cazuri pentru contribuția de față, pentru a face mai apoi legătura firească cu participiul său latinizant *pasto*, utilizat în cele din urmă, în limba italiană, ca substantiv.

Spuneam, în deschiderea articolului din „Convorbiri literare”, că „verbul italian *pascere*, provenit din latinul *pascere*, are sensurile în care se folosește și în limba română (aplicate animalelor care pasc, adică se hrănesc cu ierburi pe care le retează cu dinții, sau care sunt duse și păzite de oameni tocmai în vederea acestui act de hrănire specifică), dar se întrebuintează, cu un coeficient de poeticitate, și în cazul oamenilor înșiși (cu înțelesul de «a hrăni» sau, în forma pronominală – *pascersi* – de «a se hrăni»). Firește că, pornind de aici, verbul va căpăta și un uz figurat, legat de «hrana spirituală». În articolul menționat și în

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

¹ *Despre verbul «pascere» în traducerile românești ale «Divinei Comedii», în „Convorbiri literare”, Nr. 6 (306), Iunie 2021, p. 158-160.*

cele ce urmează se analizează prezența și funcționalitatea acestui verb și, mai cu seamă, a substantivului derivat din el (*pasto*) în capodopera lui Dante Alighieri, *Divina Comedie*, confruntând ocurențele respective și contextele lor imediate din originalul italian cu soluțiile adoptate de cei doi traducători ai principalelor două variante de mare circulație în limba română: acelea realizate de George Coșbuc și, respectiv, de Eta Boeriu. Ele au întrecut de departe, prin numărul de ediții, celelalte traduceri integrale ale *Divinei Comedii* (Alexandru Marcu, în proză; Ion A. Țundrea și Giuseppe Cifarelli, în versuri): la acestea vom apela doar în situații de relevanță excepțională și la fel vom proceda (sau nu) cu traduceri parțiale (prima sau primele două secțiuni ale poemului, tălmăcite de: Maria Chițiu, Nicu Gane, George Buznea, Marian Papahagi și Răzvan Codrescu). Analiza contrastivă a celor două tălmăciri alese (întotdeauna raportate la textul-sursă italian) se dorește a fi o contribuție la dantologia și la traductologia din țara noastră și va putea, eventual, călăuzi cititorul român cultivat (sau cultivabil) în efectuarea unei opțiuni preferențiale în alcătuirea și organizarea prioritară a propriei biblioteci de literatură universală. Traseul analitic se orientează după secvențele identificate de Giovanni Andrea Scartazzini în a sa *Enciclopedia dantesca*, consultată în ediția clasică menționată în bibliografie.

În *Purg.* XVI, 100-102, personajul avut în vedere este papa Bonifaciu al VIII-lea, în al cărui amestec în chestiunile temporale Dante situează (prin vocea interlocutorului Marco Lombardo) principala cauză a corupției morale și politice a vremii sale: „*per che la gente, che sua guida vede/ pur a quel ben fedire ond'ella è ghiotta,/ di quel si pasce, e più oltre non chiede*”. Pe românește: „așa încât lumea, care își vede călăuza/ urmărind tot acel bun după care ea este lacomă,/ din acesta se hrănește și mai mult nu cere” (unde „acel bun” reprezintă bunurile materiale). În traducerea sa, George Coșbuc reduplicate intensiv metafora verbală a hrănirii: „Când vede lumea deci pe-al ei păstor/ hrănindu-se cu ce și ea se-nfruptă,/ îi place-așa și n-are de-alta zor”. Eta Boeriu limpezește în traducere exprimarea din original: „De-aceea lumea, după pilda-i vie,/ din câte-i plac se-mbuibă în neștire/ și de-altele nici că mai vrea să știe”. Ca și în alte rânduri, însă, limpezirea expresivă e plătită cu o modificare semantică generalizantă („din câte-i plac”), cu o hiperbolizare peiorativă a verbului „se hrănește” (devenit „se-mbuibă”) și cu o inserție adverbială de accentuare în aceeași direcție depreciativă („în neștire”). Ultimele două contribuții traductologice punctuale enumerate se justifică oarecum în contextul invectivei, dar nu țin aproape de exprimarea, așadar de poetica autorului...

Din lista lui Scartazzini, rămân de analizat două utilizări ale participiului pasiv regulat *pasciuto* al verbului *pascere*. Prima dintre acestea survine în cântul al XXVI-lea al *Purgatoriului*, unde călătorul învățacel întâlnește umbra lui Guido Guinizelli, față de care manifestă un respect deosebit, identificând în el „tatăl” noii poezii de dragoste printre ai cărei cultivatori Dante însuși se socotește, cu modestie. Flacăra în care se purifică sufletul întemeietorului stilnovismului îl

împiedică pe curiosul discipol să se apropie, astfel încât e nevoit să se mulțumească a-l privi, îndelung, de la distanță. Dar, ne povestește el în retrospectiva naratorului-personaj: „*Poi che di riguardar pasciuto fui,/ tutto m'offersi pronto al suo servizio/ con affermar che fa credere altrui*”. Cu cuvintele noastre: „După ce de-a tot privi săturat am fost,/ pe de-a întregul m-am oferit gata să îl slujesc/ cu întărirea care te face să crezi [cele declarate]” (unde întărirea credinței reprezintă un jurământ). Cum vedem, participiul *pasciuto* are aici, așa cum îl încadrează și Scartazzini, valoarea semantic-consecutivă de „săturat”, adică „hrănit îndeajuns”. George Coșbuc recurge la adjectivul „sătul”, care are și conotația depreciativă „a fi lehamesit”, dar contextul îl scutește de această interpretare eronată: „Când fui apoi sătul de-a lui vedere,/ cu-acel cuvânt ce-orice-ndoieli îți ia/ i-am spus că-i fac cu drag orice mi-ar cere”. Eta Boeriu se desprinde de metafora hrănirii îndeustătoare, pe care o înlocuiește cu una cărașească, aplicată românescului dor: „Apoi, când dorul nu-mi mai fu povară,/ găsi cuvinte ca să-i spun că-s gata/ să-i fac pe voie, orice-ar fi să-mi ceară”. De această dată, în esență, formularea din nou originală a traducătoarei nu afectează sensul global al pasajului în cauză.

Un alt participi pasiv al verbului *pascere* este *pasto*. Acesta provine direct din participiul latin *pastus*, iar Dante îl folosește în *Par.* XIX, 93. Aici, această formă determinată istoric apare în aceeași terțină cu participiul italian uzual *pasciuto*, care îl precedă chiar în versul anterior (unde figurează la plural). Am analizat contextual soluțiile traducătorilor români în articolul citat din capul locului, așa încât putem să trecem mai departe, la examinarea acestei forme participiale convertite în substantiv: un substantiv a cărui circulație în limba italiană s-a îndătinat până la uzul curent și general.

În *Inf.* I, 99, Vergiliu îi descrie rătăcitului Dante voracitatea insașiabilă a Lupoacei, despre care afirmă: „*e dopo'l pasto ha più fame che pria*” (pe românește: „și după ce se hrănește îi este și mai foame decât înainte”). George Coșbuc traduce acest vers cu precizie: „căci după ce-a mâncat, e mai flămândă”. Eta Boeriu păstrează rima găsită de înaintaș, dar elimină comparativul de superioritate care, în original, hiperbolizează monstruoșitatea păcatului simbolizat de Lupoaică (probabil: avariția): „și-abia mănâncă, e din nou flămândă”.

Mai departe, în *Inf.* VI, 29, Dante folosește substantivul *pasto* („hrănă”, „mâncare”) în cadrul unei comparații canine prin care elucidează comportamentul bestial al Cerberului. Iată cum sună întreaga terțină, care acoperă primul termen (cel lumesc) al comparației: „*Qual è quel cane ch'abbaiando agogna,/ e si racqueta poi che'l pasto morde,/ ché solo a divorarlo intende e pugna*” (într-o traducere literală filtrată prin nota explicativă a lui Natalino Sapegno: „Așa cum este acel câine care lătrând își manifestă foamea,/ și tace din nou după ce mușcă din hrană,/ căci numai să o devoreze se concentrează și se luptă”). Pentru această terțină, Coșbuc găsește următoarea

soluție: „Și ca și-un câine ce râvnind s'agită/ și tace-apoi, mâncarea când și-o ia,/ și n'are-alt gând și-alt zor decât să 'nghită”. Cum se poate constata, poetul talmăcitor jertfește lătratul din original, prevalându-se de gerunziu (care ar fi putut să fie „lătrând”) pentru o mai limpede echivalare a verbului *agogna*, din original: câinele lui Coșbuc se agită de foame: el poate lătra, firește, complementar, la fel cum complementar latră și în textul-sursă; ba chiar a lătrat cu siguranță, după cum ne informează verbul „tace” din începutul versului următor. Astfel, chiar dacă verbul „a lătra” se pierde, semantica reorganizării traductologice ne parvine intactă...

Eta Boeriu alege să păstreze tocmai verbul „a lătra”, care, însă, în varianta sa, e atribuit unei generice „fiare”. Desigur, e vorba de o fiară care latră, dar apelul dantesc la o imagine familiară oricui (*acel câine* care se zbate înfometat înainte de a-și primi hrana) nu ne mai parvine. Prin urmare, traducătoarea introduce o a doua comparație, desigur familiară ca sugestie, culeasă însă din repertoriul imagistic centrat pe om: „Ca fiara care latră hămesită/ și tace-apoi, de-i dai, ca mângâcioșii/ zorindu-se să-mbuce și să-nghită”. Astfel, Cerberul, el însuși o „fiară” (despre care se știa că e o fiară), dar una tricefal-canină, nu ni se mai elucidează printr-o comparație canină, ci prin una omenească. Opțiunea traductologică se desparte de original, ea dând seama, încă o dată, de predilecția personală a Etei Boeriu pentru imaginarul culinar. Astfel, nu se risipește doar câinele în sine, ci și bestialitatea însăși evocată stilistic prin comparația canină dantescă: pe scurt, Cerberul retușat pe românește de Eta Boeriu e literalmente o fiară care latră și tace ca... o fiară și care se repede să înfulece ca... niște mângâcioși...

Ultima ocurență infernală a termenului *pasto* survine într-unul din versurile cele mai celebre ale întregii capodopere: *Inf.* XXXIII, 1. Este vorba de episodul tulburător al contelui Ugolino della Gherardesca, inițiat prin acest vers care face legătura cu imaginea de încheiere a cântului precedent. Acolo, în cercul cel mai de jos al traseului descendent în directă proporție cu gravitatea păcatelor, cerc destinat pedepsirii trădătorilor, Dante observă o combinație trupească ciudată, alcătuită din silueta unui păcătos care îi roade cu ferocitate ceafa altuia: Ugolino îl năpăstuiește astfel, el însuși osândit, pe călăul său din viața pământească, arhiepiscopul Ruggieri. Călătorul narator îi cere lămuriri mordacelui asupritor, promițându-i în schimb să relateze faptele ulterior, în lumea celor vii, cu istorică acuratețe. Iar povestea contelui Ugolino se desfășoară în cântul următor, inițiat cu terțina, de altminteri celebră în integralitatea ei: „*La bocca sollevò dal fiero pasto/ quel peccator, forbendola a' capelli/ del capo ch'elli avea di retro guasto*”. Pe românește, aproape cuvânt cu cuvânt: „Gura [și-]o ridică din cumplita hrană/ acel păcătos, ștergând-o de părul/ de pe capul pe care el dindărăt îl distrusese”... Tocmai celebritatea acestei terține ne îndeamnă să întreprindem un traseu antologant prin diversele ediții în limba română ale *Infernului* dantesc (fără pretenții, însă, de exhaustivitate).

O tălmăcire cât mai aproape de original e de așteptat, în primul rând, de la edițiile în proză. Iată formularea la care s-a oprit Maria Chițiu, în prima traducere integrală a *Infernului* în limba română²: „De la fieroasa cină, gura ridică acel păcătos, stergând-o cu părul capului ce pre de îndărăt sdrobise”. Sintagma care ne interesează cu precădere, în original *fiero pasto*, este redată prin substantivul „cină” (care anticipează oarecum parodia negativă luciferică din succesivul și ultimul cânt infernal) precedat de epitetul „fieros”, ce ține legătură cu bestialitatea imaginii dantesci, chiar dacă nu e funcțional în norma consacrată academic. Mai observăm că, deși în proză, traducătoarea nu se poate abține să înceapă cu o inversiune în raport cu originalul: pesemne că poezia își cere mereu drepturile, într-un fel sau altul...

În prima ediție completă în limba română a *Divinei Comedii* realizată tot în proză de Alexandru Marcu³, terțina dantescă de care ne ocupăm sună în felul următor: „Atuncia gura păcătosul și-o ridică de pe cumplita lui mâncare, ștergîndu-și-o cu părul de pe capul pe care’n ceafă-l tot rodea”. Sintagma cumplita mâncare redă cu fidelitate semantica originală a expresiei. Profesorul Marcu introduce însă un adverb temporal („atuncia”) absent în text-sursă, diluând un pic concentratul dantesc. De asemenea, el înlocuiește mai-mult-ca-perfectul din finalul terținei cu un imperfect care dă seama, într-adevăr, de perpetuitatea gestului monstruos în conformitate cu imuabilitatea legii divine, dar modifică, din nou, prin diluare, bruschețea tușei descriptive a Poetului.

Într-o proaspătă ediție în proză ritmată pe care el însuși o consideră o îmbunătățire a demersului traductologic întreprins de Alexandru Marcu, Cristian Bădiliță⁴ păstrează acest imperfect din versiunea sa de referință. El introduce și o dramatică interjecție (din păcate derutantă în context), întreținând astfel ritmul la care aspiră: „Gura și-o ridică, vai, păcătosul din animalicul ospăț, ștergîndu-și-o cu părul celui pe care-n ceafă-l sfărteca”. Sintagma „animalicul ospăț” conservă semantica originalului dantesc, numărul mare de silabe al adjectivului fiind mai lesne de asimilat într-o variantă în proză.

Trecând la variantele în versuri ale *Infernului*, se cuvine să începem cu prima încercare, în alexandrinii popularizați în epocă de poeți precum Bolintineanu, încercare aparținându-i junimistului N. Gane⁵: „De pe groaznica pradă el gur’a ridicat/ Și a șters-o cu părul de pe craniul mușcat/ În partea dinspre cîafă; apoi așa-mi grăi:/ [...]”. Prozodia viteazului primar al Iașilor schiopăta la

² Dante Alighieri: *Divina Comedia. Infernul*, traducțiune de pe original de doamna Maria P. Chițiu, Craiova, Librar-Editor S. Samitca & Tipo-Litografia Națională Ralian Samitca, 1883.

³ Dante: *Infernul*, tradus de Alexandru Marcu, Craiova, Scrisul Românesc, 1932.

⁴ Dante: *Divina Comedie. Infernul*, traducere și note de Cristian Bădiliță, București, Editura Vremea, 2021.

⁵ Dante Alighieri: *Divina Comedie. Infernul*, traducere în versuri de N. Gane, Iași, Editura Librăriei Nouă Iliescu, Grossu & Comp., 1906.

tot pasul, iar rimele, mai mereu facile, erau altfel înălțuite decât în originalul dantesc (din ABA-BCB-CDC-DED... devine AAB-CCB-DDE-FFE...). Ediția a doua, apărută la numai un an distanță⁶, păstrează metrica și rima, dar înregistrează o ameliorare netă a prozodiei, obținută prin câteva modificări de lexic și de topică: „De pe cumplita pradă el gur'a ridicat,/ Cu pletele a șters-o din capul cel mușcat/ În partea despre ceafă; apoi așa-mi grăi:/ [...]”. În privința dublului aspect lexico-semantic care ne interesează: sintagmele „groaznica pradă” și, respectiv, „cumplita pradă”, deși nu reproduc, în sine, literalmente „hrana” din original, păstrează – ambele – intactă ideea, necesar predominantă, a bestialității conținute în actul mușcării (act explicat, de altminteri, chiar la o foarte scurtă distanță).

Varianta integrală a lui Giuseppe Cifarelli⁷ ne pune față în față cu următoarea soluție: „Luă gura de pe groaznica bucată/ nemernicul, ștergându-și-o pe perii/ din capul cel cu ceafa vătămată”. Aici, expresia „groaznica bucată” privilegiază aspectul parodic al „hrănirii”, fiind conformă cu originalul.

În traducerea *Infernului* realizată de Marian Papahagi⁸, terțina faimoasă ni se înfățișează astfel: „Gura-și 'nălță din prânzul cel cumplit/ cel păcătos, ștergând-o-n peri ce cresc/ pe capul dinapoi de el ciobit”. Traducătorul schimbă „cina” pentru care optase Maria Chițiu într-un „prânz” mai generic (pe care îl putea prelua, la o adică, de la George Coșbuc). El produce însă o anumită confuzie prin juxtapunerea adjectivului precedat de un articol demonstrativ („cel cumplit”) cu o formă identică referitoare însă la un termen cu o altă valoare sintactică („cel păcătos”), unde „păcătosul” e substantiv în nominativ, iar „cel” nu mai e articol, ci o formă trunchiată a adjectivului demonstrativ „acel”. Impresia enumerativă derutează, în falsitatea ei, cel puțin la prima lectură. Capul „ciobit” nu constituie, nici el, cea mai nimerită soluție traductologică, mai ales că e vorba, și în acest caz, de o rimă facilă, în participiu pasiv.

În sfârșit, sărind peste versiunile semnate de I. Țundrea și de G. Buznea, ajungem la cea mai recentă transpunere în versuri, în limba română, a *Infernului*

⁶ Dante Alighieri: *Divina Comedie. Infernul*, traducere în versuri de N. Gane, ediția II-a, complet revăzută și corectată, Iași, Editura Librăriei Nouă Iliescu, Grossu & Comp., 1907.

⁷ Dante Alighieri: *Divina Comedie*, traducere de Giuseppe Cifarelli, Craiova, Editura Europa, 1993. Deși apărută tardiv pe piața editorială, iar contribuția lui Titus Pârvulescu este – precum asigură Alexandru Ciorănescu într-un Cuvânt înainte – esențială în redactarea ciornelor lăsate posterității de răposatul traducător, munca efectivă de tălmăcire integrală a poemului dantesc avea ca antecedente editoriale doar versiunile semnate de George Coșbuc și, respectiv, de Alexandru Marcu.

⁸ Dante Alighieri: *Divina Commedia. Inferno/ Divina Comedie. Infernul*, ediție bilingvă, traducere din italiană și comentarii de Marian Papahagi, ediție îngrijită, introducere și completarea comentariilor de Mira Mocan, București, Editura Humanitas, 2019².

dantesc: aceea realizată de Răzvan Codrescu⁹. Aici, sintagma papahagiană „cel păcătos” este preluată, dar scutită de contrariantul antecedent sintactic din versiunea italianistului clujean: „Din cruntul lui festin, cel păcătos/ se-opri atunci și gura-nsângerată/ și-o șterse-n părul celui veșnic ros”. Vocabula care ne interesează (*pasto*) este redată prin mai ironicul „festin”, anticipat de un epitet bine ales pentru echilibrarea componentei îngrozitoare a imaginii („crunt”).

În această panoramare incompletă, dar, sper, elocventă, a soluțiilor adoptate de diferiții traducători în limba română pentru redarea unei terține de mnemonică referință din creația lui Dante, am lăsat deoparte, în abordarea stilistică și cronologică, tocmai contribuțiile lui George Coșbuc și, respectiv, Eta Boeriu: contribuții la care ne referim îndeobște în studiul nostru contrastiv. Este timpul să reînnodăm acest traseu și să mergem mai departe. Edițiile din care cităm sunt, în continuare, cele care se bucură de cea mai întinsă circulație, menționate în bibliografie.

Așadar, George Coșbuc rezolvă celebra terțină în felul următor: „Lăsând scârbosu-i prânz acum acel/ mișel își șterse gura 'nsângerată/ cu părul de pe capul ros de el”... Vedem acum opțiunea lexicală a „prânzului” întrebuintat și de Marian Papahagi. Epitetul „scârbos” din lectura coșbuciană abandonează legătura imediată cu animalitatea pentru a miza hotărât pe senzația de revoltă fiziologică a cititorului și nu se poate spune că efectul nu ar fi cel (probabil) scontat. Adverbul temporal „acum” e un antecedent al expedientului similar al lui Alexandru Marcu („atuncia”), al cărui primat cronologic e întărit de o superioară pregnanță semantică, prin mai înaltul grad de implicare al cititorului (prin prevalența dramaticului asupra narativului). Mai curioasă apare, în varianta coșbuciană, vocabula „mișel” pentru desemnarea „păcătosului” din original: pe lângă că rimează, poate involuntar, dar excesiv de jucăuș, cu demonstrativul „acel” antepus în ingambament, acest termen pare să sune, cel puțin în zilele noastre, excesiv de... caragialesc.

Eta Boeriu lasă „păcătosul” și îl înlocuiește cu un „duh”, termenul a cărui semantică de evanescență contravine senzualismului carnal implicat de „gura însângerată” prin care traducătoarea compensează absența, din varianta sa, a sintagmei *fiero pasto* din original: „Își șterse duhu-gura însângerată,/ când m-auzi¹⁰ că înspre el grăiesc,/ de părul cefii pân' la os mâncată”. E drept că

⁹ Dante: *Divina Comedie. Infernul*, text bilingv, cu noua versiune românească, note, comentarii, postfață și repere bibliografice de Răzvan Codrescu, București, Editura Christiana, 2006.

¹⁰ În ediția produsă de Editura Minerva (1982), din care cităm de regulă urmând criteriul popularității, apare forma eronată „auzii”. Greșeala e una de redactare, câtă vreme în prima ediție a traducerii semnate de Eta Boeriu (București, Editura pentru Literatură Universală, 1965) este tipărită forma corectă: „auzi” (cu accentul tonic pe *i*-ul final, vorba fiind de persoana a treia singular a perfectului simplu, formă identică fonetic cu infinitivul verbului cu pricina).

„mâncarea” revine în finalul terținei (după o paranteză narativă inserată de traducătoare), dar, dacă ceafa arhiepiscopală tot era mâncată până la os, cititorul s-ar putea întreba de unde mai provine părul cefii respective, de care duhul împricinat își șterge, se spune în traducere, gura plină de sânge. În originalul dantesc, ștergerea respectivă se efectua cu părul de pe cap (iar acesta era, firește, amplasat un pic mai sus de foarte roasa-i – deși nu neapărat până la os – ceafă)...

În *Purg.* XIX, 64-66, Dante recurge la încă o imagine animalieră ca prim termen al unei comparații cu situația în care el însuși se pomenește, ca personaj: „*Quale falcon, che pria a' piè si mira,/ indi si volge al grido e si protende/ per lo disio del pasto che là il tira*”... („Precum un șoim, care mai întâi la picioare se uită,/ apoi se îndreaptă la strigăt și se întinde/ din dorința hranei care într-acolo îl trage”...). În nota de subsol corespunzătoare acestei terține, Natalino Sapegno afirmă că e greu de înțeles la care anume moment al creșterii șoimilor sau al vânătorii practicate cu ajutorul acestei păsări se referă hrana (*pasto*) din textul dantesc. Citând surse medievale credibile inclusiv prin familiaritatea cu acest gen de vânătoare, el avansează ipoteza că ar putea fi vorba de momeală; sau, într-o altă ipoteză, de hrana pe care șoimul o primește la întoarcerea din zborul executat. Faptul că „hrana” ar putea însemna prada vânată de șoim este considerată de comentator mai puțin convingătoare. Totuși, lectura lui Coșbuc (care, oricum, nu avea cum să recurgă la notele explicative ale lui Sapegno) se axează tocmai pe această mai puțin probabilă interpretare: „Precum un șoim la gheare-ntâi privește,/ se-ntoarce-apoi spre strigăt și se-ntinde/ aprins de dorul prăzii ce-l momește”. Din fericire, indiferent de motivația istoric-determinată a comportamentului descris, imaginea poetică nu are de suferit. Coșbuc pigmentează această imagine cu acel participiu desprins din sfera semantică a flăcării („aprins”), iar simpla „dorință” din original lasă locul mai apăsătorului „dor”... Eta Boeriu, în varianta sa, păstrează mult din versiunea coșbuciană, mai ales în primul (de fapt, identic) și în al treilea vers, unde păstrează inclusiv cuvintele rimate: „Precum un șoim la gheare-ntâi privește/ și-apoi, strigat, se-avântă-n zbor săgeată,/ poftind setos la prada ce-l momește”. După cum se vede, păstrează și „prada” lui Coșbuc¹¹. Mai adaugă, însă, după cum obișnuiește, câteva ingrediente din bucătăria personală, precum precizarea lexicală a „zborului”, adverbializata „săgeată” care îl însoțește cu banalitate, dar și inoportunul „setos” într-un context al hranei animaliere neînsoțite, ca la oameni, de băutură.

Tot de o figură animalieră bine-cunoscută se folosește Dante, de această dată în contextul unei foarte elaborate alegorii survenite în cadrul descriptiv al Paradisului Terestru. La un moment dat (*Purg.* XXXII, 119-120), în carul alegoric triumfal, energic scuturat în prealabil de acvila jupiteriană, iată că se strecoară:

¹¹ Deși înlocuiește problematica „pradă” coșbuciană cu o mai cuminte „hrană”, tot pe lectura lui Coșbuc se bazează, în mod evident, și versiunea prezentă în tălmăcirea (cum am văzut, bine îngrijită de Titus Părvulescu) a lui Giuseppe Cifarelli: „Ca șoimul care-ntâi în jos privește,/ se-ntoarce-apoi la strigăt și se-ntinde/ râvnind la hrana care îl momește”...

„*una volpe/ che d'ogne pasto buon pareo digiuna*”; sau, pe românește: „o vulpe/ care de orice hrană bună părea [să fi fost] lipsită”. Vulpea este, aici, un simbol al ereziilor, hrănite cu minciuni inconsistente. Coșbuc o re-descrie tot astfel, introducând însă un gerunziu mai puțin elegant în locul propoziției relative construite, ca în textul-sursă, cu predicatul la imperfect: „o vulpe/ părând lipsită de-orice hrană bună”. Eta Boeriu trimite „vulpea” în anticipativă recunoaștere, fără mari pierderi, la începutul versului 118 (primul din terțină). Despre ea ne informează, preluând tot gerunziul coșbucian¹², din nou în versul 120: „părând flămândă, dar de hrană bună”. Astfel, prin inventiva utilizare a conjuncției coordonatoare adversative („dar”), caracterul pur nutritiv al hranei teologale alegorizate în textul original prin simbolismul vulpii se îmbogățește, în noua tălmăcire, cu o savuroasă conotație gastronomică, iar vulpea ne apare ca un gurmand rafinat, în plină exercitare a propriilor preferințe. Prin urmare, ulterioara referire la „plăpânde picioare” (v. 123) ale șiretului mamifer, în cele din urmă fugar sub presiunea adevărului teologal scos la iveală de Beatrice, produce o anumită mirare – de sorginte deopotrivă fizică (dând curs sensului „propriu”) și metafizică (determinată de sensul „anagogic” al alungării vulpii).

Pe lângă aceste întrebări ale vocabulei *pasto* în sensul ei propriu, Scartazzini mai identifică două utilizări pe care le încadrează în categoria uzului „figurat și prin extensie”. Prima intervine în *Inf.* XIV, 92 și este conținută în această terțină (91-93): „*Queste parole fuor del duca mio;/ per ch'io 'l pregai che mi largisse il pasto/ di cui largito m'avea il disio*”. Traducând nemijlocit: „Aceste cuvinte au fost ale îndrumătorului meu;/ drept pentru care eu l-am rugat să îmi dăruiască hrana/ a cărei dorință mi-o dăruise”; sau, cum în proză transpune Alexandru Marcu¹³: „Atare vorbe mi-a rostit atunci îndrumătorul; așa că l-am rugat să-mi dea mâncarea, la care mă făcuse însuși cu-atâta poftă să râvnesc”. Dante îl roagă pe Vergiliu să îi elucideze mai multe aspecte ale chestiunii pe care o deschisese: ne aflăm, așadar, într-o situație de întrebare a termenului „hrană” într-un sens intelectual-informativ (mai exact: lămurirea chestiunii „bătrânului din Creta”). În versuri, George Coșbuc reproduce terțina în felul următor: „Vorbi maestrul meu atari cuvinte;/ deci îl rugai să-mi dea și-acea bucată/ de care-mi dete-o poftă-așa fierbinte”. Dacă e să comparăm versiunea sa cu varianta în proză citată din traducerea lui Alexandru Marcu, reiese că acesta din urmă a ținut cont nu doar de originalul italian, ci și de antecedentul

¹² Iată și varianta prezentă în edițiile atribuite lui Cifarelli: „o vulpe/ parând flămândă de-orice hrană bună”. Diferă, ce-i drept, printr-un cuvânt, de standardul coșbucian: însă *nu* în direcția fidelității semantice în raport cu originalul, căci noua vulpe flămândă – așadar doritoare – de hrană bună se împotrivesc simbolismului desfășurat în textul original. Vulpea alegorică dantescă nu umblă după hrana adevărată, ci pur și simplu trăiește din hrana mizerabilă a minciunilor eretice. Aceași eroare de înțelegere subminează din start ideea Poetului și în traducerea Etei Boeriu.

¹³ Ediția din 1932, de asemenea citată mai sus.

coșbucian. Totuși, Coșbuc se prevalează de mai rarul (la singular) „bucată” pentru echivalarea lui *pasto*, iar Marcu optează pentru uzualul „mâncare”. Eta Boeriu reorganizează parțial discursul cu unele inserții personale: „Maestrul meu grăise-n mers atare/ și drept aceea l-am rugat din hrană/ să-mi dea și restul ce-l pofteam cu-ardoare”. Lăsând deoparte amănuntul dinamic al deplasării („din mers”) și considerarea raportului dintre parte și întreg („restul”), merită să remarcăm alegerea cea mai potrivită pentru termenul *pasto* în sine, în acest caz: „hrană” (opțiune care se pretează cel mai bine, în limba română, uzului metaforic al „alimentației” mentale).

În sfârșit, ultima ocurență a acestui termen întrebuințat prin extensie semantică este identificată de Scartazzini în *Purg.* XXV, 138-139: „*con tal cura conviene e con tai pasti/ che la piaga da sezzo si ricucia*” (într-o traducere literală: „cu asemenea îngrijire se cuvine și cu asemenea alimente/ ca rana în cele din urmă să se reînchidă” – „să se recoase”, spune Dante, într-o manieră mai plastic-chirurgicală). În acest pasaj, Poetul apelează la o metaforă medicală pentru a descrie tămăduirea deplină a sufletului corupt doar parțial și, ca atare, curabil în Purgatoriu, în vederea, în cele din urmă, a urcării la Cer: „îngrijirile” sau „tratamentul” aplicat îl consituie focul purificator (din care Purgatoriul însuși își trage numele), iar alimentația rațională complementară reprezintă, încă o dată, „hrana spirituală” constituită de pildele pozitive și de rugăciune, așa cum se arată în terținele anterioare. În traducerea sa, George Coșbuc păstrează doar metafora hranei, renunțând la mai ampla reconfigurare spitalicească, așa încât dispar figura „îngrijirii” și aceea a „răniî vindecate”. În locul acestor figuri, poetul recurge la elementele de start ale reprezentării: îngrijirea este, doar în aparență paradoxal, înlocuită de „caznele” sau chinurile arderii în foc, iar închiderea răniî se retopește în imaginea doar pe jumătate metaforică a „spălării vinovăției”. Astfel, în re-formularea coșbuciană, pasajul ni se înfățișează după cum urmează: „cu-atare cazne și cu-atare hrană/ și cea din urmă culpă să și-o spele”. E drept că o „spălare” în flăcări sună oarecum oximoronic, întrucât această formă de curățare este asociată, în principiu, cu elementul acvatic. Însă metafora spălării trebuie citită în micro-contextul strict al „culpei”, și nu extinsă la contextul întregii fraze... Dimpotrivă și într-un mod cu totul surprinzător (dată fiind predilecția sa către sfera imagistică a alimentației), Eta Boeriu exclude tocmai imaginea hranei. Pe de altă parte, ea păstrează cumva etimologic „îngrijirile” din original, deformată însă în mai problematicile „griji”, pe care le reia tautologic și sub forma reprezentată a „chinului fierbinte”, echivalent al „caznelor” lui Coșbuc: „cu-atare griji și-atare chin fierbinte/ se-nchide rana și se zvântă locul”. Este puțin probabil ca „grijile” din această versiune să se refere, ele însele, la pilde și la rugăciuni care, așadar, rămân pe din afară odată cu metafora alimentației.

Versiunea Etei Boeriu pare să sugereze mai degrabă o ardere a răniî, procedeu medical de medievală rezonanță, la care însă Dante nu apelează

metaforic în acest context. Dar rezultatul cel mai vizibil al combinațiilor practicate de Eta Boeriu pe seama textului dantesc în aceste două versuri îl constituie multiplele paralelisme ivite pe două nivele. În primul rând, pornind de la mare la mic, la scara de ansamblu a celor două versuri, ea obține o schemă de tip A1A2/ B1B2, unde cele două A-uri reprezintă două cauze, iar cele două B-uri reprezintă tot atâtea efecte: A1 sunt grijile; A2 e chinul fierbinte; B1 îl constituie închiderea răni; B2 corespunde cu zvântarea locului. De bună seamă, un atare paralelism nu are antecedent în textul-sursă, dar, pentru Eta Boeriu, acest fapt nu reprezintă un inconvenient, nici aici, nici aiurea.

Ceea ce l-ar putea nedumeri pe cititorul român este însă modalitatea, sau modalitățile, în care cele două cauze corespund celor două efecte. Căci posibilitățile combinatorii sunt trei la număr. Prima și cea mai învâlmășită: cauza dublă A1+A2 produce efectul dublu B1+B2. A doua și cea mai aerisită spațial: cauza A1 produce efectul B1, iar cauza A2 produce efectul B2, situație în care, pe verticală, avem de-a face cu un paralelism autentic. În fine, a treia și cea mai pretențioasă în încrucișarea ei: cauza A1 produce efectul B2, iar cauza A2 corespunde efectului B1, situație în care descoperim un chiasm. Rămâne în sarcina cititorului (al acestui articol, ca și a aceluia al traducerii realizate de Eta Boeriu) să descifreze taina sintactico-semantică a acestui distih desprins dintr-o terțină...

În al doilea rând, la mai mărunta scară endecasilabică a ultimului vers („se-nchide rana și se zvântă locul”), traducătoarea mai introduce un paralelism sintactic, înșiruind – potrivit unei scheme de tip [A1B1 + A2B2] predicate (A) la indicativ prezent precedate de pronume reflexive, urmate de substantive (B) care au rolul fie de subiecte (atunci când verbele respective sunt întrebuințate în forma lor pronominală, situație în care traducătoarea a operat și cu două inversiuni), fie de complemente directe (atunci când formularea reflexivă adăpostește un sens pasiv, iar agenții, adică subiectele logice corespunzătoare, figurează în versul precedent). Ne rămâne să mai deslușim taina „locului” evocat de Eta Boeriu, acela despre care ne spune că „se zvântă”. Ar putea fi vorba de locul răni: un loc anevoie de dibuit, câtă vreme rana însăși este una metaforică. Dar ar putea fi vorba și de alte locuri, a căror descifrare necesită mai curând un eseu, sau poate chiar un basm, decât un studiu analitic precum acela căruia tocmai ne pregătim să îi punem capăt. Prea multe și felurite „locuri” din tălmăcirea Etei Boeriu nu țin de „topografia” autentică a imaginarului original al *Divinei Comedii*.

Acum, dacă e să avansăm o concluzie parțială a acestui studiu, așa cum parțială este și analiza de mai sus, reiese în mod limpede că, cel puțin prin atenta raportare la pasajele analizate aici, traducerea lui George Coșbuc este prima recomandabilă cititorului de limbă română, ținând seama de avantajul considerabil pe care îl menține și îl oferă, practic întotdeauna, sub aspectul fidelității față de originalul dantesc.

Bibliografie esențială

- Dante, 1985³, *La Divina Commedia* [3 vol.: *Inferno*; *Purgatorio*; *Paradiso*], a cura di Natalino Sapegno, La Nuova Italia, Firenze.
- Dante, 1954; 1956; 1957, *Infernul; Purgatoriul; Paradisul*, în românește de George Coșbuc, ESPLA, București.
- Dante, 1982, *Infernul; Purgatoriul; Paradisul*, în românește de Eta Boeriu, Minerva București.
- Scartazzini, G.A., 1898, *Enciclopedia Dantesca. Dizionario critico e ragionato di quanto concerne la vita e le opere di Dante Alighieri, Volume II (Parte prima)*, M-R, Hoepli, Milano.

NUMEROLOGIA ÎN *DIVINA COMEDIE* / NUMEROLOGY IN THE *DIVINE COMEDY*

CRISTIAN UNGUREANU*

Abstract

This article aims to analyze Dante's relationship with numerology in the Divine Comedy, taking into account the fact that, for the medieval man, numbers were of overwhelming importance in understanding the surrounding universe and in their connection with divinity. We will identify the numbers that have a major symbolism in the economy of the Dantean text and we will analyze them according to the purpose for which they were used by the author: symbolic or structural. For example, we find the structural function in connection with the Dantean cosmology, metrics or with the cantos of the Divine Comedy: in Inferno there are 9 circles, in Purgatory there are 7 cornices, and in Paradise there are 9 mobile heavens; there are also three canticos, three kingdoms (Inferno, Purgatory and Paradise); also, Dante uses the tercet. Not all the interpreters of Dante's poem who dealt with the numerical presences in the text reached the same conclusions, therefore, where appropriate, we will present the multiple solutions proposed in order to identify the intention of the Florentine author.

Keywords: Dante Alighieri, numerology, symbolism, numbers, *Divine Comedy*.

Pentru omul medieval, numerele nu sunt simple cifre, ele ascund un înțeles, o semnificație care cuprinde în sine ordinea și armonia universului în care trăiește. De asemenea, acesta crede că numerele pot face o conexiune a lumii vizibile cu cea invizibilă. Lucrul acesta nu reprezintă o noutate în această epocă istorică, numerele au atras atenția omului încă din Antichitate, Pitagora, părintele fondator al numerologiei, fiind unul dintre primii matematicieni care au susținut teza conform căreia universul este armonie și număr și, deci, chintesența realității este matematica.

Nu știm foarte multe lucruri despre formarea școlară a lui Dante, mai ales pentru a putea deduce vasta cultură de care dă dovadă în toate operele sale. Este clar că avea o educație peste medie pentru că a studiat latina și logica¹. Latina se studia, în vremea lui Dante, pentru lectura Bibliei, iar cunoașterea aprofundată a acestei cărți transpare în toate scrierile sale. Se știe, așa cum afirmă el însuși în *Convivio*, că îi citea pe Cicero și pe Boethius, dar că îi înțelegea destul de greu la început pentru că nivelul latinei era unul scolastic, adică limitat la cunoașterea

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

¹ Vezi Barbero, Alessandro, *Dante*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2020.

gramaticii; limba latină, pe care autorul florentin o considera o limbă inventată, care, spre deosebire de limbile vorbite, nu se modifica niciodată, ceea ce permitea o comunicare dincolo de granițele popoarelor. Era ca o încercare de a restabili într-o oarecare măsură ordinea în degringolada provocată de turnul Babel. Dacă despre mulți autori, printre care și Petrarca și Boccaccio, se cunoaște o listă de cărți pe care aceștia le-au citit, pentru că au fost găsite cu note scrise de mâna lor, despre Dante nu se știe nimic cu certitudine. Există doar încercări care își propun să reconstruiască biblioteca lui Dante în funcție de locurile prin care s-a perindat de-a lungul vieții și în funcție de lucrările pe care le citează în scrierile sale, dar este vorba doar despre simple ipoteze.

În *Divina Comedie*, Dante Alighieri face destul de multe referiri la numerologie; de altfel, alegerea unor numere în detrimentul altora nu este deloc întâmplătoare. În cele mai multe dintre cazuri, numerele au o funcție dublă, structurală și simbolică.

Funcția structurală o întâlnim în legătură cu cosmologia dantescă, cu metrica sau cu cânturile *Divinei Comedii*. În *Infern* sunt 9 cercuri, în *Purgator* sunt 7 cornișe, iar în *Paradis* sunt 9 ceruri mobile.

Numărul 1 a fost studiat și aprofundat încă din antichitate, Pitagora identifică în numărul 1 originea tuturor lucrurilor, completul, absolutul, perfecțiunea. Pentru Dante, numărul unu reprezintă unitatea lui Dumnezeu: *I s'appellava in terra il sommo bene*, (*Par.* XXVI v. 134)²; interpretarea pe care o dau cei mai mulți dintre editorii lui Dante acestui vers este că autorul a introdus acest nume pentru a exprima unitatea divină, dată fiind și coincidența cifrei unu cu litera I din alfabetul latin.

Numărul 3, numărul perfecțiunii, este cu siguranță unul dintre cele mai importante pentru că face trimitere la Treime, deci la Dumnezeuul creștin format din trei persoane: *Ne la profonda e chiara sussistenza/ de l'alto lume parvermi tre giri/ di tre colori e d'una contenenza* (*Par.* XXXIII, v. 115-117).³ De fapt, Dante face trimitere la Treime încă de la intrarea în *Infern*, unde găsim scris pe Poartă: *Giustizia mosse il mio alto fattore;/ fecemi la divina podestate,/ la somma sapienza e 'l primo amore*. (*Inf.* III, v. 4-6)⁴. În structura *Divinei Comedii* este evidentă recurența cifrei 3: trei cantice, trei împărății, *Infern*, *Purgatoriu* și *Paradis*, ba chiar între elementele de prozodie (trei versuri, adică terțina). Din punct de vedere funcțional, regăsim numărul trei în foarte multe contexte: trei femei care vin în ajutorul poetului răătăcit în pădurea întunecată (Fecioara Maria, Sfânta Lucia și Beatrice); trei călăuze care apar de-a lungul călătoriei (Vergilius, simbol al înțelepciunii, Beatrice, simbol al iubirii, al harului, și Sfântul Bernard de

² „Numit-a lumea El supremul Bine” (traducere de George Coșbuc).

³ „și-n clara ei și-adânca-I subzistență/ văzui trei cercuri în lumina vie/ de trei colori și-aceeași continență” (traducere de George Coșbuc).

⁴ „Justiția mișca pe-al meu Părinte,/ puterea cea divină m-a durat,/ iubirea primă și suprema minte” (traducere de George Coșbuc).

Clairveaux, simbol al credinței); trei sunt virtuțile teologale (credința, speranța și dragostea creștină).

Totuși, cifra trei nu este identificată doar cu binele sau cu divinitatea, o putem găsi, de altfel, și în *Infern*: cele trei fiare, pe care le întâlnește Dante la începutul călătoriei (pantera, simbol al desfrâului, leul, simbol al mândiei, și lupoaița, ce simbolizează avariția și setea de putere); cele trei capete ale lui Cerber, cele trei guri ale lui Lucifer unde se află cei trei trădători (Brutus, Casius și Iuda), cele trei râuri care străbat infernul (Acheron, Phlegethon și Styx); de asemenea, tot trei sunt tipurile mari de păcate pe care le poate comite omul (violența, necumpătarea și înșelăciunea).

Numărul 7 este numărul creației, dar, în același timp, un număr dedicat în mod special omului: 7 virtuți, pe care trebuie să le practice, 7 sacramente, pe care Dumnezeu le oferă omului pentru a-și mântui sufletul; tot 7 sunt viciile capitale, care trebuie evitate și care pot duce la pierzania omului în *Infern*. Numărul șapte este folosit și la nivel structural: călătoria lui Dante în lumea de dincolo prin cele trei împărății se desfășoară pe parcursul a șapte zile, înainte de Paștele creștin. Altă referire concretă la numărul 7 o regăsim în cântul IV din *Infern*, acolo unde Dante ne prezintă acel loc special, înconjurat de 7 ziduri, accesibil prin 7 porți, unde se găsesc spiritele înțelepților din antichitate.

Numărul 9, un număr sacru în antichitate, este un simbol al perfecțiunii întrucât înseamnă cifra 3 la pătrat. La nivel structural, avem 9 cercuri în *Infern*, 9 cercuri în *Paradis*, Bearice este asociată cu numărul 9 (BEATRIX).

Numărul 10, compus din suma lui 7 (omul) plus 3 (Dumnezeu), este considerat numărul care simbolizează întâlnirea dintre uman și divin, numărul cunoașterii și al perfecțiunii. În *Divina Comedie* este folosit la nivel structural; de exemplu, în *Infern* avem 9 cercuri plus pădurea sălbatică din prolog, în *Purgatoriu* avem 7 cornișe plus o plajă, un antepurgatoriu și paradisul terestru, iar în *Paradis* avem 9 cercuri îngerești plus un empireu.

În continuare vom încerca să analizăm un pasaj din *Purgatoriul* dantesc care conține una dintre cele mai celebre enigme numerice din scrierile lui Dante:

*Non sarà tutto tempo senza reda
l'aquila che lasciò le penne al carro,
per che divenne mostro e poscia preda;
ch'io veggio certamente, e però il narro,
a darne tempo già stelle propinque,
secure d'ogn'intoppo e d'ogni sbarro,
nel quale un **cinquecento diece e cinque**,
messo di Dio, anciderà la fuia
con quel gigante che con lei delinque.*

(Pg. XXXIII, 37-45)

„Nu-n veci făr' de erede-o să ne șeadă/
acel ce-n car lăsat-a fulgii lui/
făcându-l monstru-ntâi și-apoi o pradă./
Căci sigur văd, de-aceea ți-o și spui,/
aproape-o zodie ce-n curând urmează,/
și-oprit în drum de nici o stâncă nu-i,/
când un cinci sute zece cinci cutează,/
trimis din cer, pe curv-a o ucide/
și pe acel cu care-adulterează.”

(traducere de George Coșbuc)

Majoritatea interpreților *Divinei comedii* consideră că transcrierea în litere a cifrelor este 500 = D, V= 5, X=10, ceea ce, în urma anagramării, duce la cuvântul DUX. Încă din secolul al XVI-lea, în opinia interpreților operei lui Dante, acest conducător este asociat cu împăratul Henric al VII-lea. Această ipoteză este înlocuită, în secolul al XVIII-lea, cu o alta, conform căreia căpitanul la care se referă Dante este Cangrande della Scala. Aceasta rămâne, totuși, o ipoteză neverosimilă, întrucât este știut faptul că acest protector al poetului florentin ajunge la conducerea ghibelinilor în anul 1318, deci este improbabil să fi fost consemnat lucrul acesta în *Divina Comedie*. Într-una dintre cele mai autorizate ediții ale textului dantesc, Ana-Maria Leonardi Chiavacci afirmă că, în baza gândirii politice a lui Dante, se poate afirma că este vorba despre o figură imperială, fără însă a-i determina cu certitudine numele⁵.

În *Divina Comedie* mai apare o serie de numere care nu pot fi calculate, cum ar fi numărul îngerilor din Paradis:

*L'incendio suo seguiva ogne scintilla;
ed eran tante, che 'l numero loro
più che 'l doppiar de li scacchi s'immilla.*

(Par. XXVIII, 91-93)⁶

Acest număr face trimitere la legenda apariției jocului de șah, care narează că inventatorul său i-a cerut regelui Persiei, care dorea să-l premieze, 1 bob de grâu pentru prima căsuță de pe tabla de șah, 2 boabe pentru a doua, 4 pentru a treia și tot așa, dublând progresiv suma pentru fiecare din cele 64 de căsuțe de pe tablă. Cererea, aparent modestă, este una exagerată, pentru că rezultă un număr cu douăzeci de cifre⁷, adică 2 la puterea 64, care ar presupune cultivarea întregului regat cu grâu timp de câteva sute de ani. Oricum, Dante nu este mulțumit de acest număr și spune că numărul îngerilor este înmiit, *s'immilla*, adică 1000 la puterea 64 minus 1, din nou un număr enorm, dar care poate fi totuși calculat. Dante nu știa cu precizie cât este acest număr, dar intuia că poate fi calculat și că nu reprezintă o infinitate. Infinitul era un atribut care aparține prin excelență divinității, de aceea se ferește să-l folosească în legătură cu lucrurile sau cu spiritele create.

Alte recurențe numerice indeterminate le putem identifica atunci când Dante folosește cifra 1000, *mille*, fără legătură cu valoarea algebrică. De exemplu, atunci când spune *più di mille ombre* (*Inf.* V, v. 67), nu putem ști cantitatea precisă la care se referă, oricum este vorba despre un număr enorm, incalculabil, la fel

⁵ Cf. Ana Maria Chiavacci Leonardi, în Dante Alighieri, *La Divina Commedia. Purgatorio*, p. 968, nota la versul 43.

⁶ „și-oricare foc un roi făcea-și cărarea/ și-atâtea-au fost că roiurile-n zbor/ întrec la șah de mii de ori dublarea!” (traducere de George Coșbuc).

⁷ Matematica de astăzi poate calcula precis numărul: este vorba despre 2^{64-1} , al cărui rezultat este de 1 urmat de 19 zerouri.

și în cazul *mille volte* (Par. IV, v. 78), care înseamnă de foarte multe ori, nu știm precis de câte ori, dar, oricum, este vorba despre un număr care poate crește într-o progresie geometrică; de fapt, ceea ce Dante vrea să exprime este ideea de multiplicare continuă.

Fiecare epocă istorică a avut și are propriile numere care influențează și caracterizează cultura și credințele unei civilizații. În Evul Mediu, numărul a avut un rol de prim-plan în simbolistica acestei perioade, fiind considerat, nici mai mult nici mai puțin, măsura tuturor lucrurilor, cum afirmă și Jacques Le Goff în *Imaginarul medieval*. Dincolo de a fi un mare poet, fapt universal recunoscut, Dante Alighieri este și un om politic, interesat de destinul cetății, iar unele dintre ideile sale politice sunt inserate, așa cum am văzut mai sus, prin intermediul numerelor. În contextul respectiv, autorul propune o soluție (evident, nu în mod explicit) pentru criza politică de atunci, sugerând un împărat carismatic care să rezolve situația.

Bibliografie

- Barbero, Alessandro, 2020, *Dante*, Editori Laterza, Bari-Roma.
- 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 Alighieri, 1999, *Commedia. Paradiso*, a cura di Emilio Pasquini e Antonio Qualio, Milano, Garzanti editore.
- Dante, 1994, *Divina Commedia. Inferno. Purgatorio. Paradiso*, con il commento di Anna Maria Chiavacci Leonardi, Arnoldo Mondadori editore, Milano.
- Dante, 1957, *Divina Comedie*, în românește de George Coșbuc, comentariu de Alexandru Balaci, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București.
- Gorni, G., 2008, *Dante. Storia di un visionario*, Laterza, Roma-Bari.
- Le Goff, Jacques, 1991, *Imaginarul medieval*, traducere și note de Marina Rădulescu, Editura Meridiane, București.
- Scartazzini, G.A., *Enciclopedia dantesca. Dizionario critico e ragionato di quanto concerne la vita e le opere di Dante Alighieri*, vol. I, A-L, 1896, Milano, vol. II (parte prima), M-R, 1898, Milano, vol. II (parte seconda), S-Z, 1899, Milano.

ELEMENTE ALE ROMANULUI PICADESC ȘI ILUSTRAREA CONDIȚIEI
UMANE ÎN *LA CELESTINA* / ELEMENTS OF THE PICADESCUE IN THE
PORTRAYAL OF HUMAN CONDITION: *LA CELESTINA*

SIMONA LEONTI*

Abstract

*It is generally considered that the picaresque tradition in literature dates back to the publication, in 1554, of *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. However, some picaresque traits can be traced back to one of Spain's most renowned literary works, Fernando de Rojas's (Tragi)comedia de Calisto y Melibea (1499), later known as *La Celestina*. This paper aims to highlight their use and the presence of other textual particularities, such as humour and criticism in the portrayal of a society maimed by injustice and decay.*

Keywords: picaresque tradition, humanistic comedy, anti-hero, social criticism, irony.

A scrie despre *Celestina*, text a cărui receptare critică este depășită poate doar de opera lui Cervantes, este, fără îndoială, un demers anevoios. Textul suscită, dintru început, o serie de polemici asupra cărora se apleacă filologi și hispaniști de renume mondial, precum Alan Deyermond, Maria Rosa Lida de Malkiel, Otis H. Green, Peter E. Russell, José Antonio Maravall, Marcel Bataillon, Stephen Gilman, Américo Castro și mulți alții. Aspectele discutate sunt multiple: posibila existență și circulație a unui manuscris anterior primei ediții cunoscute (publicată în Burgos, în 1499), stabilirea filiației numeroaselor versiuni și copii după edițiile ulterioare, precum și analiza modificărilor pe care le suferă cu fiecare retipărire. Acestei prime ediții îi urmează cele publicate în 1500 în Toledo și 1501 în Sevilla, care se intitulează *Comedia de Calisto y Melibea* și care conțin *Scrisoarea autorului către unul din amici*¹ și versurile în care ni se oferă indicii cu privire la identitatea autorului, alături de un *incipit* și de *argument*. Se publică apoi edițiile «din 1502» – Sevilla, Salamanca și Toledo (despre care se crede că ar fi apărut de fapt între 1510 și 1520²), cu denumirea de *Tragicomedia de Calisto y Melibea* și se adaugă încă cinci acte, ajungând astfel să fie compusă din douăzeci și unu.

* Assist. Lect. PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, simona.leonti@gmail.com

¹ De Rojas, F., *Celestina. Tragicomedia lui Calisto și a Melibeei*, traducere și note de Nina Ecaterina Popescu și Lascăr Sebastian, Editura Univers, București, 1973.

² De Rojas, F., *La Celestina*, edición Bruno M. Mariani, Cátedra, Madrid, 1974, p. 14 et seq.

Un alt aspect intens dezbătut este paternitatea operei, mai precis paternitatea primului act, despre care Fernando de Rojas afirmă că a ajuns în posesia sa și l-a impresionat într-atât, încât a decis să-l continue, adăugându-i încă cincisprezece acte. Actul I este și cel mai cuprinzător dintre cele XVI acte ale primei ediții, caracterizându-se printr-un stil unitar, coeziune ideatică și forță narativă. Autorul delimitează încă din primele rânduri manuscrisul găsit (actul I) de continuarea pe care el însuși o concepe *în cincisprezece zile dintr-o vacanță*: „Și ca să se știe bine unde încep necioplitele mele ziceri, hotărîi ca toate ale vechiului autor să fie, fără niciun fel de despărțire, cuprinse într-un singur act ori scenă, pînă la actul al doilea”³. Menéndez Pidal evidențiază o serie de forme arhaizante și folosirea unor adjective pe care le întâlnește doar în actul I pentru a susține distincția dintre autorul inițial și Rojas. La rândul său, María Rosa Lida de Malkiel argumentează că dacă primul act aparține unui autor necunoscut, actele II - XVI ale *Comediei* primitive îi aparțin lui Rojas, în vreme ce actele adăugate (până la XXI) îi aparțin tot lui, de data aceasta împreună cu o serie de colaboratori⁴. Tot în legătură cu problematica stabilirii paternității operei, Stephen Gilman aduce în discuție posibilitatea ca diferențele stilistice să nu fie rezultatul contribuției mai multor autori, ci al diferitelor epoci în care un singur autor – Rojas – a definitivat textul.

Amplitudinea textului este menționată adesea alături de complexitatea firului narativ ca principal motiv pentru care, deși este în realitate un text dramatic, nu a fost niciodată reprezentat. Ni se prezintă astfel cea de-a doua problematică suscitată, și anume genul literar căruia i se subscie: narativ sau dramatic? A fost încadrată atât în tiparele comediei umaniste, cât și asimilată romanului dramatic sau dialogat⁵.

Celestina abundă în referințe la oameni iluștri și la fapte memorabile, personajele utilizează un discurs presărat cu citate – de obicei sentințe, maxime sau aluzii la elemente mitologice. Prezența și abundența acestora în text au fost interpretate uneori ca o formă de enciclopedism naiv, survenit din nevoia de a invoca autoritatea – atitudine asociată în mod tradițional cutumelor medievale –, alteleori s-au conceptualizat ca admirație exagerată sau o formă de cult al Renașterii pentru autorii antici, greci și romani. Imitarea topicii latine și referințele mitologice sunt folosite ca arme ale ironiei și satirei. Se remarcă frecvențele aluzii și trunchieri ale celor mai răspândite sentințe, aforisme, proverbe și zicători cuprinse în florilegiile și compendiile paremiologice ale

³ *Idem, Celestina. Tragicomedia lui Calisto...*, p. 20.

⁴ Lida de Malkiel, María Rosa, *La originalidad artística de La Celestina*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.

⁵ „Partizanii tezei narative argumentează prin negativă: nu poate fi dramă ceea ce nu se poate reprezenta pe scenă din cauza lungimii replicilor, retorismelor și a relatărilor. Aceste piedici sunt însă reductibile.” – De Rojas, F., *Celestina. Tragicomedia...*, traducere..., p. 17.

sfârșitului de secol XV.⁶ Atunci când Calisto declară că nu va pune nimic în gură „chiar dacă între timp Phebus o să-și ducă telegarii la păscut pe izlazul cel verde, așa cum face de fiecare dată când își termină alergătura”, Sempronio, sluga lui, îl îndeamnă ironic să se exprime în cuvinte mai potrivite: „Vorbește-mi pe șleau, stăpâne, lasă poezia, nu-i bine să vorbești într-o limbă păsărească, pe care doar tu singur o știi și nimeni altcineva n-o înțelege”⁷.

Celestina ne oferă un portret al lumii renaștentiste, ilustrând magistral schimbarea percepției asupra omului și a raporturilor sale cu lumea materială și spirituală; personajele își exprimă individualitatea, sunt conturate în umbre și lumini, nu mai reprezintă modele schematice, tipologii unidimensionale, ci dobândesc profunzime prin acuitatea observației și a construcției psihologice. Niciunul dintre personaje nu este compus doar din virtuți sau din vicii, sunt în căutarea plăcerii și urmăresc beneficiul personal imediat mai presus de orice, iar aceasta este una dintre trăsăturile de factură renaștentistă ale textului, în contrast cu modelul esteticii medievale: „...cada personaje es un denso complejo vital y no un esquema convencional”⁸.

Forța personajului eponim se manifestă chiar de la prima traducere în limba italiană (1506), care preia numele bătrânei uneltitoare. Însuși Cervantes o menționează deja cu titlul prescurtat în discursul *Del Donoso, Poeta Entreverado, a Sancho Panza y Rocinante*: „libro, a mi entender, divi-(no)/ si encubriera más lo huma-(no)”⁹, judecând-o a fi *divină*, prin prisma calității artistice, însă fundamental și excesiv umană, ca urmare a universului profund *amoral* în care se mișcă personajele. Purtat de învolburarea pasiunii, omul pare a se învârti într-o lume marcată de absența divinității.

⁶ “*That Celestina abounds with quotations, plagiarism, and allusions to authoritative texts taken from compendiums and similar writing aids suggests that manuals of this kind were perused in its composition. [...readers likely took both intertexts simultaneously into account [...they] valued the intertextual reference from what it immediately came from, as well as for what it pointed to.]*” / “Faptul că *Celestina* se folosește cu prisosință de citări, plagiere și aluzii la texte de referință extrase din compendii și culegeri de stil indică faptul că acest tip de manuale au fost folosite cu asupra de măsură în redactarea ei; [cel mai probabil, cititorii se raportau la ambele intertexte, valorau referința prin prisma textului inițial din care provenise, dar și ca reflectare a ideii către care indica]” (tr.n.) – Saguar García, Amaranta, “Quotation, Plagiarism, Allusion and Reminiscence: Intertextuality in *Celestina*”, în Enrique Fernández, *A Companion to Celestina*, Leiden, Brill, 2017, p. 62.

⁷ De Rojas, F., *op. cit.*, traducere și note de Nina Ecaterina Popescu și Lascăr Sebastian, p. 17.

⁸ Lida de Malkiel, M.R., *La originalidad artística...*

⁹ de Cervantes, M., *Don Quijote de la Mancha*, Del Donoso, Poeta Entreverado, a Sancho Panza y Rocinante, accesat la https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte1/versos_preliminares/del_donoso/default.htm la data de 09.11.2020.

Asemeni mediului grotesc, denaturat și mizer pe care ni-l prezintă o jumătate de veac mai târziu literatura picarescă, „lumea portretizată în *Celestina* este lăcomă, nerușinată, cinică, dar Rojas nu uită să sugereze că toate acestea au apărut ca o reacție de apărare a celor pe care mizeria îi silea să fie așa”¹⁰.

Cu privire la *determinismul* sau *fatalismul* care marchează destinul personajelor, se observă că nici Lazarillo, nici Celestina nu își pot depăși condiția, indiferent cât luptă pentru înavuțire. Reminiscente ale tragediilor antice, în care *fatum-ul* condiționa devenirea protagonistului se pot identifica și în cele două texte selectate (*Lazarillo* și *La Celestina*). În vreme ce primul se resemnează în rolul soțului înșelat care privește în altă parte din dorința de a păstra beneficiile materiale: statut, meserie și resurse, Celestina sfârșește ucisă din pricina viciilor, mai precis a lăcomiei; fiindcă refuză să împartă profitul primit pentru uneltirile în favoarea lui Calisto cu cele două slugi ale acestuia, Pármeno și Sempronio, cei doi o înjunghie. Criticarea rigidității ierarhiilor sociale, a duplicității manifestate în toate straturile societății nu este fătășă, ci nuanțată de umor.

Un exemplu elocvent îl reprezintă episodul din capitoul al doilea în care Lazarillo, ajuns în slujba unui preot zgârcit și hulpav, suferea într-atât de foame, încât se aflase de mai multe ori în primejdie de moarte și nu s-ar fi salvat dacă n-ar fi găsit fel de fel de șiretlicuri și furtișaguri cu care să și-o astâmpere. Relatarea celor îndurate lângă stăpân contrastează cu atitudinea generală pretins milostivă a preotului: „apoi îmi dădea mie toate oasele, gata roase și, întinzându-mi-le într-o strachină, zicea:

- Ia și mănâncă, bucură-te, că a ta e lumea: o duci mai bine decât papa!

- **Da-ți-ar Dumnezeu tot de astea...** mormăiam eu printre dinți.”¹¹

Același procedeu de construcție a umorului, și anume **dialogurile rostite aparte**, îl regăsim și în *Celestina*, prin replicile pe care Fernando de Rojas le pune pe seama Celestinei sau a slugilor. Comicul de situație izvorăște din pretinsa neștiință a celor vizați:

„SEMPRONIO: Zău dacă mă-nșel, da' **stăpănu-meu ăsta s-a scrântit de tot**.

CALISTO: Ce tot bolborosești acolo, Sempronio?

SEMPRONIO: N-am spus nimic.

CALISTO: Zi ce ai de spus, nu-ți fie frică.

[...]

SEMPRONIO: **Eu ce spuneam? A luat-o razna de-a binelea**. Nu-i destul că-i nebun, iată-l acum și eretic.

¹⁰ De Rojas, F., *op. cit.*, traducere..., p. 15.

¹¹ *Isprăvile unor vîntură-lume: proză picarescă spaniolă*, texte alese, traduse și adnotate de Ion Frunzetti, Editura pentru Literatură, București, 1961, p. 11.

CALISTO: Ți-am spus să vorbești cu glas tare când ai de spus ceva. Ce ziceai?”¹²

Critica nu se realizează dintr-o postură moralizatoare, de predică, ci mai degrabă pe un ton vesel, zeflemitor, dar și plin de compasiune pentru cei năpăstuiți, care au învățat totuși să-și ducă povara, chiar dacă de cele mai multe ori asta presupune situarea lor în afara legii. Ironia nu se manifestă doar la nivel de limbaj, ci este prezentă chiar în structurile de profunzime ale textului. În acest sens, portretul lui Calisto parodiază modelul precedent, al liricii de curte, prin imitarea fără conținut a unor modele (mai ales discursive). Satira se manifestă și prin felul în care dragostea curtenească ia forma avântului și a încrâncenării ce se apropie de erezie:

„SEMPRONIO. Digo que Dios nunca quiera tal; que es especie de herejía lo que agora dijiste.

CALISTO. ¿Por qué?

SEMPRONIO. Porque lo que dices contradice la cristiana religión.

CALISTO. ¿Qué a mí?

SEMPRONIO. ¿Tú no eres cristiano?

CALISTO. ¿Yo? Melibeo soy y a Melibea adoro y en Melibea creo y a Melibea amo.”/p.
59

„SEMPRONIO. Zic că Dumnezeu nu cere nicidecum așa ceva; că-i un fel de erezie ce-ai grăit adineaori.

CALISTO. De ce, mă rog?

SEMPRONIO. Fiindcă ce-ai spus se împotrivește religiei creștine.

CALISTO. Și ce-mi pasă mie?

SEMPRONIO. Păi, nu ești creștin?

CALISTO. Eu, creștin? Eu sînt Melibein, și Melibea mi-i icoană, și în Melibea cred, și pe Melibea o iubesc.” /p. 41

Elementele de natură **proto-picarescă** ce prefigurează apariția realismului și a viziunii pesimiste asupra vieții care sunt prezente în *Celestina* și se reiau apoi, cu îndoită forță, în *Lazarillo* sunt subsumate unui model elaborat de Harry Sieber în volumul *The Picaresque* (Routledge, New York, 1977). În acest sens, Sieber afirmă că literatura picarescă este condiționată de prezența unor elemente formale și de conținut, pe care le vom menționa în cele ce urmează.

¹² De Rojas, F., *op. cit.*, traducere..., p. 40.

Pentru a putea urmări care dintre elementele constitutive ale literaturii picaresce sunt întâlnite în *Tragicomedia de Calisto y Melibea*, este nevoie să pornim de la o definiție a *picarescului* în literatură.

Astfel, *romanul picaresc* narează autobiografia unei persoane reale sau imaginare care recurge la mijloace cinstite și necinstite pentru a-și câștiga traiul și care, prin relatarea experiențelor suferite în parcurgerea diverselor medii și ierarhii sociale, expune și ridiculizează moravurile înrădăcinate în toate straturile societății, insistând asupra neconcordanței dintre aparență (onoare, respectabilitate, prestața prelaților și a clerului) și esență (mizerie materială, putreziciune morală, duplicitate și violență)¹³. La nivel formal, *Celestina* nu îndeplinește criteriul autobiografiei, dat fiind că are structura unui roman dialogat sau a unei foarte ample opere dramatice; cu toate acestea, se poate percepe modelul personajului central antierou, care-și croiește singur drum în viață recurgând la orice trucuri și vicleșuguri sunt necesare pe parcurs.

La fel cum Lázaro nu se sfiește să-și sacrifice onoarea pentru câștiguri materiale (întregul roman inițiindu-se cu o scrisoare în care îi explică unei persoane de vază, *Vuestra Merced*, “el caso” – zvonurile cu privire la infidelitatea nevastei), *Celestina* e mândră de îndeletnicirea pe care o practică. În scena care precedă uciderea ei de către cei doi servitori nemulțumiți de plată – Sempronio și Pármeno –, se reproduce discursul acesteia:

“SEMPRONIO. – Yo dígole que se vaya y abáxasse las bragas: no ando por lo que piensas. No entremetas burlas a nuestra demanda, que con esse galgo no tomarás, si yo puedo, más liebres. Déxate conmigo de razones. A perro viejo no cuz cuz. Danos las dos partes por cuenta de quanto de Calisto has recebido, no quieras que se descubra quien tú eres. A los otros, a los otros, con esos halagos, vieja.

CELESTINA. – ¿Quién soy yo, Sempronio? ¿Quitásteme de la putería? Calla tu lengua, no amengües mis canas, que soy vna vieja qual Dios me hizo, no peor que todas. Viuo de mi oficio, como cada qual oficial del suyo, muy limpiamente. A quien no me quiere no le busco. De mi casa me vienen a sacar, en mi casa me ruegan. Si bien o mal viuo, Dios es el testigo de mi coraçon. E no pienses con tu yra maltratarme, que justicia ay para todos: a todos es ygual. Tan bien seré oyda, avnque muger, como vosotros, muy peynados. Déxame en mi casa con mi fortuna. E tú, Pármeno, no pienses que soy tu catiua por saber mis secretos e mi passada vida e los casos, que nos acaescieron a mí e a la desdichada de tu madre. E avn assí me trataua ella, quando Dios quería.

PÁRMENO. – No me hinchas las narizes con essas memorias; si no, embiart’e con nuevas a ella, donde mejor te puedas quejar.”¹⁴

¹³ De Haan, F., *An Outline of the History of the Novela Picaresca in Spain*, 1903, Springer, tr.n.

¹⁴ De Rojas, F. *La Celestina. Tragicomedia de Calixto y Melibea*, 1914, Espasa Calpe.

“SEMPRONIO. – Eu zic să nu mai umbli cu cioara vopsită. Nu urmăresc ce crezi tu și n-o mai întoarce pe glumă, că, dacă-mi pun eu mintea, pân-aici ți-a fost. Cu mine lasă-te de glume. Nu mă duci tu cu zăhărelul. Dacă nu vrei să se afle câte parale faci, atunci dă-ne două părți din ce ți-a dat Calisto. Și povești d-astea altora să le cînți, babornită afurisită!

CELESTINA. – Drept cine mă iei, Sempronio? M-ai scos tu cumva din lupanar? Ține-ți gura și nu-mi huli părul meu alb. Sînt bătrână cu voia lui Dumnezeu, și nu mai rea ca altele. Trăiesc cînstit, din meseria mea, ca oricare alta. Cine nu mă iubește, nici eu nu-l caut. Chiar din casa mea vin să mă ia, în casa mea vin să mă roage. Dacă duc o viață cînstită ori ba, Dumnezeu este singurul în drept să mă judece. Și orbit de mînie cum te afli, să nu-ți închipui că dacă mă batjocorești nu există o dreptate pentru fiecare, egală pentru toți. Dumnezeu o să mă asculte și pe mine, chiar de-s femeie, la fel cum vă ascultă pe voi care sunteți mai moțați. În casa mea, lasă-mă să trăiesc liniștită. Iar tu, Pármeno, să nu care cumva să crezi că mă ai la mână fiindcă-mi cunoști tainele și trecutul și tot ce-am pățimit împreună cu nefericita ta mamă. Cu voia lui Dumnezeu, de la ea numai vorbe bune am auzit.

PÁRMENO. – Nu mă mai plictisi cu asemenea aduceri aminte, că acuși te trimit la ea să-i duci vești. Acolo ai să poți boci în voie.”¹⁵

Se remarcă prezența **lexicului colocvial și argotic**, frecvența construcțiilor idiomatice și uzul constant al vorbelor de duh, elemente care se regăsesc și în *Lazarillo*. Recursul la umor ca element unificator și ca mijloc de înlesnire a intenției moralizatoare este, de asemenea, comun ambelor texte.

Umorul și critica socială izvorăsc din decalajul evident între aparență și esență, rezultat al profundelor schimbări sociale și de mentalitate. Pe fundalul dezvoltării fără precedent a orașelor, proliferază peste măsură spațiile periferiei, populată de o infralume a delincvenței care antrenează acutizarea lipsurilor materiale, a individualismului, intensificarea conflictelor sociale și religioase. Atât *Celestina*, cât și *Lazarillo* prezintă drama crizei și a răsturnării valorilor sociale și morale, ce se desfășoară pe fundalul schimbărilor economice și culturale inițiate în societatea secolului al XV-lea. Este o epocă dominată de apariția unui nou spirit realist și pragmatic, a unei atitudini de revoltă și nesocotire a vechilor orânduri și reguli sociale. Chiar dacă ajunge să caracterizeze și personajele de neam ales – Calisto și Melibea, care aleg să încalce normele sociale și morale, subjuugați acestui *amor desbocado* – ieșit din matcă –, **sentimentul de frondă** irupe mai întâi în rândul păturii de jos și precedă momentul destrămării legăturilor specific feudale dintre slujitori și stăpâni. Interesele materiale ale slujitorilor și dorința de autonomie socială și economică reflectă, la rândul lor, influența Renașterii (din nou cu referire la cele două slugi, Pármeno y Sempronio).

¹⁵ De Rojas, F., *op. cit.*, traducere...

Acest **imbold către autonomie** este și mai vizibil marcat în *Lazarillo de Tormes*, unde condițiile precare de viață îi hărăzesc lui Lazarillo, de la o vârstă fragedă, un lung șir de stăpâni care se întrec în cruzime, în asprimea tratamentului aplicat slugilor, parcimonie și o viziune pesimistă asupra vieții – transferată protagonistului, chiar dacă este deseori „îmblânzită”, dublată de umor, dar și de o ironie aspră, pragmatică, sau de sarcasm.

Poate cea mai importantă dintre trăsăturile ce preconizează apariția romanului picaresc este perspectiva **realistă**, descrierea minuțioasă a vieții depravate, a spațiilor marginale, insistându-se asupra detaliului grotesc, exacerbat violent, deformat, asupra comportamentului amoral sau imoral. În acest sens, dacă inițial Pármeno și Sempronio puteau trece drept *pícaros*, perversitatea lor prin avariție și uciderea mijlocitoare îi plasează în categoria criminalilor de rând și le grăbește finalul. De altfel, pedepsirea abaterilor morale constituie un element de evidentă filiație medievală.

Dintre trăsăturile constitutive ale literaturii picaresce, am trecut în revistă elementele formale exterioare care se regăsesc în ambele istorii:

- ✓ narațiune la persoana I (acest prim criteriu se aplică doar pentru *Lazarillo*, deoarece *Celestina* are structura unui roman dialogat sau a unei opere dramatice de mari dimensiuni);
- ✓ formă autobiografică (*Celestina* nu se încadrează acestui tipar, dar respectă celelalte convenții; există fragmente care fac aluzie la viața trecută a *Celestinei*, fără a aluneca în autobiografie);
- ✓ ascendență sau origini incerte ale protagonistului;
- ✓ fir narativ linear, structură episodică (*Lazarillo* este organizat în *Tratate*, iar *Celestina* în *Acte*).

Cât privește elementele de construcție internă, acestea corespund nodurilor tematice comune ambelor texte: foamea, sărăcia, delincvența, nevoia ascensiunii sociale, dar și modalităților de redare a umorului și ironiei.

Pornind de la trăsăturile menționate, se justifică încadrarea celor două texte într-un model mai amplu, de analiză a unor elemente de similaritate tematică, structurală, sau de mentalitate între *Celestina* și *Lazarillo de Tormes*. Pornind de la indiciile unei literaturi *proto-picaresce* (în *Celestina*) către manifestarea deplină a tiparului literar – o jumătate de veac mai târziu (*Lazarillo*) –, se poate afirma că între cele două există o continuitate de gândire, un *modus vivendi* propagat de contextul social, politic, cultural; acela al subzistenței, al înșelătoriei și al arivismului, al spațiului excentrat, specific personajelor periferiei: haimanaua, vagabondul, delincventul.

Bibliografie

- ***, 1961, *Isprăvile unor vîntură-lume: proză picarescă spaniolă*, texte alese, traduse și adnotate de Ion Frunzetti, Editura pentru Literatură, București.
- De Cervantes, M., *Don Quijote de la Mancha*, Del Donoso, Poeta Entreverado, a Sancho Panza y Rocinante.

- De Haan, F., 1903, *An Outline of the History of the Novela Picaresca in Spain*, , Netherlands, Springer.
- De Rojas, F., 1974, *La Celestina*, edición Bruno M. Mariani, Cátedra, Madrid.
- De Rojas, F., 1973, *Celestina. Tragicomedia lui Calisto și a Melibeei*, traducere și note de Nina Ecaterina Popescu și Lascăr Sebastian, Editura Univers, București.
- Lida de Malkiel, M.R., 1962, *La originalidad artística de La Celestina*, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Saguar García, A., 2017, "Quotation, Plagiarism, Allusion and Reminiscence: Intertextuality in *Celestina*", în Enrique Fernández, *A Companion to Celestina*, Brill, Leiden.

DECADENCIA, ENGAÑO Y DESENGAÑO EN EL SONETO
*REPRESÉNTASE LA BREVEDAD DE LO QUE SE VIVE, Y CUÁN NADA
PARECE LO QUE SE VIVIÓ* DE FRANCISCO DE QUEVEDO /
DECAY, DECEPTION AND DISILLUSIONMENT
IN QUEVEDO'S SONNET *REPRESÉNTASE LA BREVEDAD DE LO QUE
SE VIVE, Y CUÁN NADA PARECE LO QUE SE VIVIÓ*

LAVINIA IENCEANU*

Abstract

The present contribution is zooming in on the Spanish Baroque's major cultural and stylistic features as adroitly displayed in one of the most famous Quevedian sonnets. Lacerated feelings (desgarrón afectivo, Dámaso Alonso, 1966), Baroque lassitude, excruciating agony, unrelieved stress, defunct illusion, all of these pertaining to an impressive Conceptist array deployed at its magnificent best by the Spanish poet's nimble mind and sharply criticizing spirit, are being paraded in its lines with exquisite craft before the bewildered eyes of 21st century's readers. And, more intriguingly even, nowadays' pandemic times, when "nadie me responde", when "Fortuna mis tiempos ha mordido" and "Las horas mi locura las esconde", show the 17th century's Baroque sonnet to be as fashionable as ever.

Keywords: (the) Baroque, Conceptism, *cotidie morimur*, sonnet, Quevedo.

*Vivir es caminar breve jornada
y muerte viva es nuestra vida.
(Francisco de Quevedo)*

La vida de don Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645) fue hitada de muertes, un duelo, un destierro, pocos amores, muchos sinsabores, sátiras y mucha soledad. Cima y sima, «hombre de Dios y del diablo»¹, un «Prometeo enano»² encadenado a la peña de las palabras, este polifacético escritor ha hecho de su obra literaria el maduro fruto y fiel espejo de la convulsa época socio-histórico-cultural que le tocó vivir.

Con cincuenta y cinco años, es decir, estando el poeta a tan sólo diez años de su muerte, un poema en particular de su cosecha literaria "otoñal" se hace especial eco del malestar físico-anímico que lo venía aquejando. Una edición

* PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, lavinia.ienceanu@yahoo.es

¹ Véase René Bouvier, *Quevedo. Hombre del Diablo, hombre de Dios*, Buenos Aires: Losada, 1951.

² Helmut Hatzfeld *apud* Ángel del Río, *Historia de la literatura española*, vol. I, Madrid: Gredos, 2011, pág. 503.

completa de las 875 creaciones que integran la obra poética de Quevedo jamás llegó a publicarse en la vida de su autor. Fue su amigo, Josef Antonio González de Salas, quien se encargó de recopilar 600 de sus poemas de corte satírico, amoroso, heroico y moral-religioso en la edición póstuma titulada *El Parnaso español*, que vio la luz del día en 1648. Precisamente entre los así llamados poemas morales del citado poemario figura el soneto que forma el objeto de nuestro análisis.

Juan Luis Alborg³ aseveraba que el Barroco nos sirve prácticamente «los mismos manjares» aderezados con «otra salsa». Desde este punto de vista, la segunda época aurisecular da realce a varios de los tópicos renacentistas, pero sobre éstos se arroja una luz distinta. Si bien el culteranismo rompía el equilibrio clásico entre forma y contenido mediante una ornamentación suntuosa, el brillo y retorcimiento formal de los versos, bajo el prisma deformante de la otra cara del barroco español, se aprieta la expresión, mas, en cambio, se multiplican y retuercen los significados poéticos. Así pues, en el caso de Quevedo — el máximo exponente de la vertiente literaria conceptista — el efectismo exterior se vuelve virtuoso tramoyismo interior, y los golpes expresivos se truecan en golpes de conciencia, pues los versos de Quevedo ya no pesan tanto por su carga expresiva, como sucedía con los gongorinos, sino que pesan y retumban más bien por su fuerte concentración de significados ingeniosamente entrelazados. Mención aparte merece el hecho de que, si a la prescindencia de “afeites” se le suma, además, una aguda reinterpretación de cuajo de los temas, el impacto sobre el lector es aún mayor.

En este sentido, el planteamiento ontológico subyacente a la imaginaria que despliega el poema que nos ocupa es sumamente sombrío. Dicho de otro modo, en los catorce endecasílabos del soneto anidan las obsesiones quevedescas que dan fe del pesimismo más tremendo que anticipa la doctrina existencialista: la obsesión de la nada y de la sinrazón vital. No obstante, motivos como el de la Fortuna implacable y el *tempus fugit* — que habían resucitado los renacentistas mediante sus obras — no son lo único que el poeta toma prestado de la Antigüedad grecorromana. Como acertadamente señala José M^a Pozuelo Yvancos, este soneto de contemplación de la muerte responde cabalmente a la retórica clásica del discurso de argumentación. Así, los dos cuartetos comprenden el *exordium* y la *narratio*, mientras que los tercetos traslucen elementos de *probatio* y *peroratio*.

Desde la interrogación retórica: «¿Nadie responde?» hasta la tétrica autodefinición final, la tesis quevediana se va insinuando en el complejo andamiaje metafórico-conceptual que se va plasmando. El yo lírico que toma la palabra y lanza ese desahuciado «¡Ah de la vida!» parece ser, a todas luces, un español agónico, decaído y exhausto — «un Es cansado» —, pero lúcido, cuya

³ *Historia de la literatura española. Época barroca*, Madrid: Gredos, 1993.

meditación severa se articula en torno a varios puntos clave, a saber: la fugacidad del tiempo, la brevedad, la caducidad y la inconsistencia de la vida humana.

Sin embargo, la interpretación del primer verso en su conjunto puede ir más allá de la pesadumbre que se transparenta en la exclamación de un hombre herido por la soledad y los embates de la suerte. A tenor del juicio de Dámaso Alonso, quien, al referirse al arte de Quevedo esgrime, entre otros, términos como «transvasaciones idiomáticas»⁴, cabe darle otro giro interpretativo al primer pareado de versos, pues en este punto se hace ostensible un juego de palabras. Así pues, por un lado, tenemos la expresión «¡Ah de la casa!», que era una expresión de uso cotidiano a la hora de tocar a la puerta de alguien, y, por otro lado, tenemos expresiones tales como «¡Ah de la justicia!» o «¡Ah de los nuestros!», que constituían el modo habitual de pedir socorro a la sazón. Habida cuenta de ello, a la luz de los significados que el pastiche le confiere al contexto y en la estela del *Eclesiastés*, metafóricamente, el yo lírico se encuentra tocando a la puerta de la vida misma a la vez que deplora su total ausencia, pues el “caserón” de su cuerpo exánime, desgastado por el paso irreversible del tiempo y de las enfermedades, está desocupado.

Por ende, el «desgarrón»⁵ que produce la incorporación y elevación textual de coloquialismos aparentemente no poéticos, además de avivar la expresividad y de fungir de truco en pro de la *captatio benevolentiae* y aproximación del lector al poema, remiten a un sustrato de significación más profundo. En dicho sentido, el abandono progresivo de las fuerzas desperdiciadas, que conlleva la vejez, desemboca en impotencia ante la injusticia intrínseca de la vida. Más aún, la escritura en mayúsculas y la personificación metafórica de la Salud, la Edad, las Horas y la Fortuna, «que huyen», dejan aún más patente la soberanía violenta y dolorosamente concreta del sino adverso que supedita y va despojando “a mordiscos” — «La Fortuna mis tiempos ha mordido» — al ser humano de todos y cada uno de los deleites carnales y las glorias mundanas, hasta dejar a éste “en los huesos” de la «locura».

Unidos el políptoton y la oposición antitética en un mismo verso: «falta la vida, asiste lo vivido», cobra énfasis el hecho de que los únicos que acuden a poblar ese inmenso vacío tanático que se perfila son los recuerdos «de los antaños que he vivido». Por lo tanto, la incertidumbre que revisten el porqué, el cómo y adónde se escapa tan vertiginosamente la vida, deja paso a la única certeza que el individuo puede albergar inequívocamente: la muerte. Con la hipérbole que cierra el segundo cuarteto, potenciando una sensación clara de amenaza: «y no hay calamidad que no me ronde», mediante la cual se pretende conmover al lector sin rozar lo patético, se inicia la *peroratio* que da paso a la segunda mitad del discurso lírico. Llegados a este punto del análisis, cabe

⁴ Dámaso Alonso, “El desgarrón afectivo en la poesía de Quevedo” en *Poesía española*, Madrid: Gredos, 1966, pág. 481.

⁵ Ídem, págs. 541-542.

destacar la presencia de un contraste bastante acusado entre las dos partes del discurso en su conjunto, así como entre los dos tercetos. Si bien en los cuartetos prevalecía la bimetración y la construcción zeugmática que dinamizaba el ritmo, con la salvedad de los primeros dos versos del primer terceto que conforma el anticlímax, el polisíndeton empleado a partir del undécimo verso tiende a ralentizar y alargar, cual minutos postreros, el discurso, para poder reforzar debidamente cada una de las formas verbales sustantivadas y poliptótonas — «Soy un Fue y un Será y un Es cansado» — que establecen, además, un evidente paralelismo con la terna de adverbios temporales correspondientes — igualmente personificados — de los dos versos anteriores: «Ayer se fue; Mañana no ha llegado;/ Hoy se está yendo sin parar un punto». Como méritos literarios añadidos, puntualicemos que el uso de la perífrasis durativa citada arriba refleja primorosamente la fugacidad del tiempo, el avanzar incesante e inmisericorde del mismo, el pretérito indefinido sustantivado entraña la celeridad con que, sobre la marcha, el presente se convierte en pasado, mientras que las formas verbales en pretérito perfecto entreveradas a lo largo del poema, pero, en especial, en el penúltimo verso del poema, dejan al desnudo peso emocional de los acontecimientos pasados, así como la relación que éstos guardan con el presente.

Según Dámaso Alonso, dentro de la utilería quevedesca, el encabalgamiento representa un «gozne estilístico»⁶ significativo. Por consiguiente, su irrupción tan abrupta, que, prácticamente, en más de una ocasión trunca los versos del último terceto, precipita el discurrir poético hacia el desenlace que, aunque tenga sus raíces hundidas en los típicos contrarios petrarquistas, desborda el cauce clásico. De esta forma, el remate del soneto logra un auténtico *far stupire* barroco debido a la sobrecogedora constatación que se hace: «he quedado/ presentes sucesiones de difunto», así como a la extrapolación a la que da pie este último verso en cuestión.

Por lo que nos toca, la originalidad, esa dosis de *inventio* de Quevedo, radica en que, lo mismo que sucede en el caso que tenemos entre manos, la tesis quevedesca inducida, de hecho, se cimenta precisamente en una antítesis, propiciando una genuina *coincidentia oppositorum*. Así, en el meollo del poema late una paradoja, pues lo aparentemente antinómico, en realidad termina igualado, fundido en una relación de identidad. Y el motivo vertebrador tan peculiar de este soneto quevedesco es justamente la identidad vida-muerte. De modo que, por paradójico que parezca, vista la triple dimensión temporal que conforma al ser humano, se infiere que el presente no es más que un pasado continuo, puesto que en cada instante juntamos «pañales y mortajas». En otras palabras, con cada instante transcurrido sepultamos dentro de nosotros al hombre que fuimos el instante anterior, de ahí que, antes de cruzar el umbral de

⁶ Ídem, pág. 628.

la senectud camino a la tumba, seamos nosotros mismos una tumba para el niño, para el adolescente, así como para el adulto que nos antecedieron.

A la luz de lo susodicho, el propósito del yo lírico podría ser sacar de su error a todos los mortales postulando la teoría según la cual la vida no es más que un *cotidie morimur*, por lo cual, lo que parece ser vida no es más que una mera ilusión, porque, de hecho, contemplada tal cual, la vida no existe en absoluto. Es, por ende, la muerte la que se disfraza de vida, porque, a raíz de la convicción profesada por Quevedo, no hay más muerte que la vida misma. Consiguientemente, para permanecer dentro de los límites metafóricos establecidos por Quevedo, la muerte no es algo futuro ni exterior que nos ronde y aceche con miras a quitarnos la vida, sino más bien es algo que nos habita y crece por dentro, algo que asimismo vivimos “de puertas para adentro”. Por lo tanto, en virtud de la poética conceptista quevedesca, nacer no es comenzar a vivir, sino precisamente comenzar a morir. Desde que se franquea el zaguán de la muerte hasta que se acaba por morir no hay más que un progresivo dejar de ser, de ahí que las prendas dotadas de valor metonímico anteriormente señaladas acaben aludiendo prácticamente a la misma realidad.

Ahora bien, cabe matizar que, muy a pesar del cuño contrarreformista con el que se ha troquelado la *forma mentis* barroca tras ser fundida en el crisol de tantas crisis la apabullante realidad que pinta Quevedo parece carecer de viso metafísico y arrasa con el ápice esperanzador del «polvo enamorado» que coronaba a su *Amor constante más allá de la muerte*. Quevedo parece apuntar, como tal, al hecho de que la muerte en sí es el último de los desengaños terrenales, que tiene atrancada incluso la puerta trasera y carece de ventanas que se pudieran abrir a la fe cristiana en una posible vida de ultratumba.

En resumidas cuentas, hacer cala y cata en este soneto de Quevedo ha sido apurar hasta las heces la copa del acérrimo pesimismo que destila el Barroco español. A diferencia de su contrincante literario — Luis de Góngora y Argote —, el madrileño le resta cualquier valor a la vida, ya que ni siquiera exhorta al *carpe diem*. No obstante, el «rigor casi algebraico» que, según Borges⁷, individualiza el estilo poético de Quevedo, éste no lo emplea para deshacerse en improprios contra la vida, es decir que, pese a toda costumbre, la reflexión quevedesca es concisa y no se explaya en una marea de irreverencia, sino que se queda dentro del cauce de la resignación de donde más bien aflora una serenidad estoica. Sin embargo es aquí donde estriba el punto neurálgico de la lírica del madrileño, y cuando surge aquel «desgarrón afectivo» al que Dámaso Alonso hacía referencia podemos comprobar que lo que en Góngora era *pathos*, explosión, y, a simple vista, en Quevedo raya la apatía socarrona, no es más que «llanto reprimido» y el fruto de una implosión. Desde este punto de vista, podríamos concluir que Francisco de Quevedo y Villegas es la encarnación por antonomasia de la tensión

⁷ *Apud* Fernando Villegas Darrouy, *El Banquete. O lecturas de supervivencias*, Sudamericana, 2012, s. p.

y contradicción barrocas, que aprietan las cuerdas a fuerza de «vocablos nerviosos» como lo son los verbos, sustantivos y pocos adjetivos que conforman la filigrana poética de este poema donde la «inteligencia» de su autor «brilla con el frío resplandor de una navaja española», tal y como subrayaba Eugenio d'Ors⁸.

Bibliografía

- Alborg, J.L., 1993, *Historia de la literatura española. Época barroca*, Gredos, Madrid.
- Alonso, D., 1966, "El desgarrón afectivo en la poesía de Quevedo" en *Poesía española*, Gredos, Madrid.
- Bouvier, R., 1951, *Quevedo. Hombre del Diablo, hombre de Dios*, Losada, Buenos Aires.
- Díaz-Plaja, G., 1954, *Historia de la literatura universal y española. Curso de ampliación*, II, Ediciones La Espiga, Barcelona.
- Pedraza Jiménez, F.B.; Rodríguez Cáceres, M., 1980, *Manual de literatura española*, III, Cenlit Ediciones, Pamplona.
- Pozuelo Yvancos, J.M^a, 1999, "La construcción retórica del soneto quevediano" en *La Perinola: revista de investigación quevediana*, núm. 3 (1999), p. 249-268, edición digital: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-construccion-retrica-del-soneto-quevediano-0/> [consulta: 01/011/2020].
- Río, Ángel del, 2011, *Historia de la literatura española*, I, Gredos, Madrid.
- Villegas Darrouy, F., 2012, *El Banquete. O lecturas de supervivencias*, Sudamericana, edición digital: https://books.google.ro/books?id=5xpz_L3XKFgC&pg=PT58&lpg=PT58&dq=rigor+casi+algebraico+borges+quevedo&source=bl&ots=bfNAlo0TOk&sig=ACfU3U1k0xxEO09Jamhlm4ze822lSwxnbq&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwjMyZaYkbjuAhXqEWMBHaAJDDQQ6AEwCnoECAwQAQ#v=onepage&q=rigor%20casi%20algebraico%20borges%20quevedo&f=false [consulta: 01/11/2020].

⁸ Apud Guillermo Díaz-Plaja, *Historia de la literatura universal y española. Curso de ampliación*, II, Barcelona: Ediciones La Espiga, 1954, pág. 54.

PROBLEMATICA VINOVĂȚIEI ÎN TEATRUL CALDERONIAN
ȘI ÎN CEL CORNELIAN. *LA VIDA ES SUEÑO* VS. *LE CID* /
THE ISSUE OF GUILT IN THE CALDERONIAN
AND CORNELIAN THEATER. *LA VIDA ES SUEÑO* VS. *LE CID*

SORINA-CRINA GHIAȚĂ*

Abstract

*Philological work often urges us to look at and undertake a thorough linguistic and literary analysis when referring to the dramatic genre, for example. Focusing on the latter type of investigation, we will discuss the Spanish Golden Age and the classical French theater, taking as representatives Pedro Calderón de la Barca and Pierre Corneille. The article aims to give an overview of how the theme of guilt is outlined in two fundamental works of world literature: *La vida es sueño* and *Le Cid*. We will draw attention to different characters, fictional or not, from these two texts in order to observe how this topic emerges from the characters' actions and feelings, which set up the plot. The main, antagonistic figures in these masterpieces seem to be constantly "followed" by the stigma of guilt. We will see to what extent this circumstance can occupy a central place in the thematic universe of the tragedy and philosophical drama on which this article is based.*

Keywords: literary analysis, thematic universe, theater, Baroque, Classicism.

Acțiunea operei dramatice *Viața este vis*, a lui Pedro Calderón de la Barca, se desfășoară în trei acte (*tres jornadas*, structură obișnuită, de altfel, în teatrul spaniol al vremii) și are loc într-o Polonie fictivă. Legat de o posibilă veridicitate în ceea ce privește evenimentele, personajele și reperele spațiale și temporale, nu există indicii privitoare la acest aspect. Suntem uimiți de imaginea unui munte și a unui turn din care auzim sunetul lanțurilor și al lamentărilor. Prințul Segismundo își exprimă durerea. El este legat (și vegheat de bătrânul Clotaldo) deoarece tatăl său, regele Basilio, credea în profeția astrală care anunța comportamentul nefast și barbar al fiului său în timpul unei viitoare domnii.

Basilio, un personaj meditativ, pentru care cerul reprezintă un spațiu imens de măreție și minune, unde sunt scrise mii de destine umane, alege în continuare să îi ofere fiului său Segismundo o șansă. Uimit, ajunge la palat, unde este primit ca un prinț. Totuși, el devine agresiv și foarte periculos, atacă și ucide un servitor și îl amenință pe Astolfo, un tânăr duce.

Segismundo este văzut la sfârșitul acestei secvențe ca o fiară sălbatică, fiind de o violență ieșită din comun. Prin urmare, tatăl său decide să-l pună

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

înapoi în închisoarea turnului. Se trezește în lanțuri și i se spune că această întâmplare nefericită a fost doar o iluzie. În consecință, protagonistul este cuprins de o profundă dezamăgire și confuzie¹. Intrigați sau mai degrabă nemulțumiți de ideea de a-l considera pe ducele Astolfo drept prinț moștenitor, mai mulți soldați îl eliberează pe fiul lui Basilio. De data aceasta, el arată o bunăvoință reală și o moralitate exemplară. Calderón de la Barca evidențiază conceptele de Putere (*el Poder*) și Înțelepciune (*la Sabiduría*), care sunt, de fapt, legate de idei religioase prețioase pentru autor. De multe ori putem observa faptul că scriitorul baroc încearcă să le inspire spectatorilor ideea unei conștiințe bazate pe moralitatea creștină.

În piesa de teatru *Viața e vis*, Segismundo se vede cuprins de nefericire, ajungând să nu mai distingă între iluzie și realitate. Este propria sa fatalitate exprimată în versurile construite magistral de Calderón și care reflectă, de fapt, condiția umană general valabilă.

Eroul dramei filosofice este cel care se găsește forțat să își asume o **vină** a unor fapte pe care nu avea de unde să știe că le va comite și care inițial erau doar presupuneri ale tatălui său, în urma prezicerilor după care acesta se ghida. Faptul că alege ulterior să manifeste bunătate și să demonstreze și alte calități, atunci când este eliberat de către cei care doar pe el îl recunoșteau ca fiind prinț moștenitor, dovedește că își poate decide destinul, dar și că era pe nedrept considerat un tiran incapabil de a-și ghida poporul. Redăm în continuare o parte dintre versurile în care protagonistul reacționează după ce Clotaldo îl anunță că nu era vinovat, ci doar victima unei nemiloase soarte:

*Josnic, mîrșav, trădător, / ce să știu mai mult, bătrîne, / dacă știu acum cine-s, / ca s-arăt de azi că-n mine-s/ vreri ce vi le vreau stăpîne? / Cum de ți-ai trădat, hai, spune, / țara astfel, ascunzîndu-mi / ce știai și, deci, la rîndu-mi, / m-ai furat, pe rațiune / și pe drept călcînd?*²

Vina atribuită lui Segismundo de tatăl său, mai ales, și care are drept urmare încarcerarea sa într-un loc întunecat și auster, nu îi aparținea. Ca o paranteză, pentru că este și va rămâne mereu important, acest al doilea act al dramei filosofice a lui Calderon (*Jornada Segunda*) se încheie cu celebrul monolog al eroului, în care sunt surprinse clasele sociale, indivizii ducându-și existența la limita dintre iluzie și realitate, dintre împlinire și dezamăgire, minciună, dar cu toții nivelați de moarte, de geniul ei.

¹ În lucrarea sa critică intitulată *Teatrul spaniol clasic*, Paul Alexandru Georgescu remarcă: „Revin acum cu obsesivă insistență motivele morții, schimbării, măștii și iluziei; se accentuează stările și sentimentele sumbre, prăpăstioase: melancolia, singurătatea, păcatul, ispășirea” – „Teatrul Secolului de Aur”, Editura pentru Literatură Universală, București, 1967, p. 273.

² Pedro Calderón de la Barca, *Viața e vis*, Actul al doilea (*Jornada Segunda*), traducere de Sorin Mărculescu, Editura Univers, București, 1970.

Despre piesa lui Pierre Corneille, *Cidul*, amintim că faptele au loc în Sevilla (care era pe atunci, în timpul domniei regelui Ferdinand I al Castiliei – Fernando I – între anii 1035 și 1065, capitala unui regat maur. Orașul a fost cucerit de spanioli în anul 1248, sub domnia lui Ferdinand al IV-lea). Conte de Gormas, Don Gomez devine gelos atunci când îl vede pe bătrânul Don Diego fiind preferat pentru postul de tutore al prințului și îl jignește pe acesta din urmă, lovindu-l (*un soufflet*, în limba vremii). Don Diego fiind prea bătrân pentru a-și răzbuna singur umilința, îi cere fiului său, Don Rodrigo, să o facă. Acesta, fiind nevoit să aleagă între dragostea sa pentru Ximena, fiica lui Don Gomez, și datorie, va oferi întâietate onoarei și îl va ucide pe tatăl Ximenei într-un duel („Potrivit unei morale a individului superior și eroic, o morală a «generozității», Rodrigue, pentru a rămîne demn de el însuși, își sacrifică dragostea, ideal nobil în sine, și alege idealul cel mai generos pentru el, onoarea numelui său”³). Ximena tăgăduiește dragostea față de Rodrigo și îi cere regelui ca acesta să plătească cu viața pentru fapta sa. Dar atacarea regatului de către mauri îi oferă lui Rodrigo ocazia de a-și dovedi curajul și de a obține iertarea regelui. Ximena obține de la rege permisiunea unui duel între Don Rodrigo și Don Sancho, rivalul său. Rodrigo, victorios, primește mâna Ximenei.

Importante sunt mențiunile făcute de Micaela Slăvescu (în cadrul comentariilor adăugate la versiunea tradusă în limba română a piesei lui Corneille de către Șt.O. Iosif), care consideră tragedia lui Corneille ca fiind „ilustră, desfășurându-se într-o lume de «aleși» – nobili feudali și monarhi [...]”; iar despre legătura celor doi protagoniști aceasta afirmă: „extraordinară– ieșită din comun – aproape neverosimilă, într-atât de nefirească poziția eroilor [...] complicată, rezultanta unor evenimente-șoc de surpriză [...]”⁴. Slăvescu remarcă, prin urmare, această *lume de „aleși”*, dar și o postură absolut aparte a protagoniștilor, rezultând urmări și căi ale destinului inexplicabile. Don Rodrigo și Ximena sunt determinați să își sacrifice sentimentele în numele onoarei (după cum remarcă în continuare aceeași autoare, „[...] tragedia *Cidul* formează o suită de variațiuni pe tema eroismului, a eroismului ce naște din energie, aprigă dorință de glorie, de sacrificiu [...] (o) suferință izvorâtă din sentimentul demisiunii morale în fața gloriei și a virtuții”⁵, pentru o vină care nu le aparține, pentru o umilință la care niciunul dintre ei nu a fost părtaș.

³ Angela Ion (coord.), Elena Brăteanu, Luminița Ciuchindel, Elena Gorunescu (autori), *Dicționar istoric și critic. Literatură franceză*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982, p. 57.

⁴ Corneille, *Cidul*, În românește de Șt.O. Iosif, Ediție îngrijită de Micaela Slăvescu, „Cuvînt înainte”, Editura Albatros, București, 1973, p. 37.

⁵ *Ibidem*, p. 40-105.

Pentru a exemplifica modul în care culpabilitatea, chiar dacă nu a lor, apare în destinul personajelor, schimbându-l, ne vom referi la câteva replici din Actul III, scena IV:

*Don Rodrigo: Ucide-mă, Ximenă, și gustă fără jale / Plăcerea morții mele și-a răzbunării tale. [...] / Ximena: Taci, dacă-ți sînt dușmană, nu vreau să-ți fiu călău. / Eu să-ți ridic viața, e cu puțință oare? / Dator ești să ți-o aperi, s-o cer eu sînt datoare. / Dar între noi e altul judecător suprem / Și eu am numai dreptul în față-i să te chem.*⁶

Referindu-ne, din nou, la vina pe care protagoniștii și-o asumă, aceștia aleg, înainte de toate, să își salveze onoarea și nu iubirea reciprocă. Observăm, așadar, faptul că demnitatea, dar și gloria și orgoliul sunt cele care primează în conștiința celor două personaje ale tragediei corneliene. Nefasta asumare a acestei **culpabilități** nemeritate determină personajele să aibă o puternică criză de conștiință, declanșându-se o dispută teribilă între datoria de a proteja și salva onoarea și sentimentul iubirii.

Considerăm, de asemenea, extrem de importantă precizarea faptului că Pierre Corneille accetuează ceea ce este privitor la conștiință și, în general, la natura psihologică (pe de o parte, există un tumult interior al personajelor, care se manifestă neîncetat, dar, pe de altă parte, acestea își găsesc forța necesară pentru a discerne între chemarea datoriei și sacralitatea iubirii). În acest sens, istoricul literar Ion Zamfirescu identifică, în lucrarea sa, faptul că cea mai cunoscută creație a dramaturgului clasic aduce în atenția criticilor, cititorilor și spectatorilor (atunci când este pusă în scenă) „o tablă de valori morale și o gamă de manifestări ale sensibilității umane. [...] Totul în drama corneliană – acțiune, conflict sufletesc și moral, mesaj de viață – este pus în mișcare de resortul eroic al personajelor. Constatăm la multe dintre ele stăpînire de sine, energie condusă cu rațiune spre un scop determinat. Eroul se definește prin virtutea și prin puterea sa de voință”⁷.

În încheiere, o scurtă mențiune comparativă ar putea fi binevenită. Un anumit aspect se remarcă în ambele texte alese pentru realizarea acestui studiu, *Le Cid* și *La vida es sueño*. Dacă este să ne gândim la tragedia antică, cea în care personajele erau dominate de destinul lor, în tragediile clasice din secolul al XVII-lea, dar și în piesa lui Pedro Calderón de la Barca, autorii le oferă adesea protagoniștilor posibilitatea de a alege: influența destinului lor există încă, dar pot face, de asemenea, propriile lor alegeri în scopul schimbării unei soarte nefavorabile. Există încă multe alte aspecte ce merită amintite, deoarece ele sunt fundamentale pentru o mai bună observare și înțelegere a felului în care Pierre Corneille și-a conceput textul, dar mai ales pentru a stabili în ce măsură

⁶ *Ibidem*, p.100-103.

⁷ *Istoria universală a teatrului*, vol. III: *Renașterea (II). Reforma. Barocul. Clasicismul*, Editura pentru Literatura Universală, București, 1968, p. 447-458.

culpabilitatea apare reflectată în tragedia corneliană. Între acestea, amintim sursele de inspirație, referindu-ne în principal la textul lui Guillén de Castro (variantă fictivă a Cidului, Rodrigo Diaz de Vivar, vasal al regelui Alfonso al VI-lea), *Las Mocedades del Cid*⁸ (1605-1615). Inedită este, de asemenea, acțiunea plasată în Evul Mediu, alegere totalmente distinctă față de ceea ce era specific teatrului clasic francez⁹; în piesele alese de Jean Racine, spre exemplu, regăsim mituri și personaje ale Antichității Clasice, precum, Fedra sau Ifigenia.

Bibliografie

Texte de referință

- Calderón de la Barca, P., 2019, *La vida es sueño*, Edición de Ciriaco Morón, Cátedra Letras Hispánicas, Madrid.
- Calderón de la Barca, P., 1970, *Viața e vis*, traducere de Sorin Mărculescu, Editura Univers, București.
- Calderón de la Barca, P., 1942, *Viața este vis*, traducere din limba spaniolă de Al. Popescu Telega, Fundația Regală pentru Literatură și Artă, București.
- Corneille, P., 1973, *Cidul*, În românește de Șt.O. Iosif, Ediție îngrijită de Micaela Slăvescu, Editura Albatros, București.
- Corneille, P., 1956, *Teatru*, Prefață de Cezar Petrescu, În românește de Șt.O. Iosif, C. Borănescu-Lahovary, I.C. Mătășaru, V. Eftimiu, P. Manoliu, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București.
- Corneille, P., 1999, *Le Cid*, Hachette, Paris.

Texte critice

- Georgescu, P.A., 1967, *Teatrul spaniol clasic*, Editura pentru Literatură Universală, București.
- Ion, A. (coord.), Brăteanu, E., Ciuchindel, L., Gorunescu, E. (autori), 1982, *Dicționar istoric și critic. Literatura franceză*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Le Menthéour, R., 2003, *Baroque et classicisme. Anthologie*, Flammarion, Paris.
- Pedraza Jimenez, F.B., Rodriguez Cáceres, M., 1981, *Manual de la literatura española, IV. Barroco: Teatro*, Cénlit, Navarra.
- Zamfirescu, I., 1968, *Istoria universală a teatrului, vol. III: Renașterea (II). Reforma. Barocul. Clasicismul*, Editura pentru Literatura Universală, București.

⁸ *Tinerețea Cidului* – t.n.

⁹ „Subiectul este împrumutat istoriei, dar nu celei grecești (cum o va face Racine) sau romane (cum o va face însuși Corneille în operele ulterioare), ci, fapt aproape unic în teatrul clasic în general, celei medievale, legendară și națională, ce-i permite crearea unei atmosfere romanești, de iubire și cavalerism, de eroism juvenil și sacrificiu.” – Micaela Slăvescu, *op. cit.*, p. 37.

LE MÉTROPOLITE VENIAMIN COSTACHI, „LE FONDATEUR DE NOTRE LANGUE” ET PROMOTEUR CULTUREL

DANIEL NIȚĂ-DANIELESCU*

Abstract

În cultura și spiritualitatea epocii care, în posteritate, va ajunge să-i poarte numele, „opera” slujirii mitropolitului Veniamin Costachi (mitropolit între anii 1803-1842, cu două întreruperi) capătă ponderea, semnificația și strălucirea unei noi și reprezentative sinteze românești între valorile cultivate în cadrul reînnoitei mișcări isihaste din prima și a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și spiritul european al vremii. Poate și de aceea, referindu-se la activitatea de protector și de promotor al culturii românești, Sf. Grigore Dascălul îl numește pe Veniamin „ctitor al limbii noastre”.

Keywords: Veniamin Costachi, Iași, cult, școală, cultură.

Le métropolite de Moldavie et de Suceava Veniamin Costachi (1803-1842, avec deux interruptions, entre les années 1808-1812 et 1821-1823) reste dans la postérité, tout premièrement, grâce à ses mérites, qui découlent de sa grande responsabilité, en tant que « père spirituel du Pays » (« le peuple le prenait pour le Saint patron de la Moldavie » – Edgar Quinet, 1857: 116; Păcurariu, 2008: 9-24; Balan, 2008: 364-381). Il faut aussi noter qu'il « a réussi à introduire et promouvoir, dans la culture roumaine, la civilisation et la spiritualité de l'époque dans laquelle il a vécu et qu'il a illustrée par des actes exemplaires (Păcurariu, 2010: 216-217; Vizanti, 1881; Iorga, 1904; Erbiceanu, 1886; Vasilache, 1941; Gheorghiiță, 1946), une synthèse nouvelle et représentative de la tradition roumaine (Șesan, 1970; Bria, 1974). Cette synthèse exprimait, d'une part, les valeurs cultivées par le mouvement hésychastique renouvelé de la première et de la seconde moitié du XVIII^e siècle (Daniel, Mitropolitul Moldovei și Bucovinei, 1997: 5-16; Căndea, 1997:17-38; Ică, 2011: 36-37) et, d'autre part, elle était liée à l'esprit du temps, de „l'Europe des nations”, de la modernité incontournable, qui avait commencé à animer l'histoire des Roumains dans le siècle qu'on nommerait « de la construction nationale » (Platon, 2005).

Son père spirituel et prédécesseur au siège métropolitain de Iași, le métropolite Iacov Stamati (Ciurea, 1946; Gheorghiiță, 1946; Bobulescu, 1903; Niță-Danielescu, 2018), auquel Veniamin s'est toujours senti attaché et auquel il voulait suivre depuis le début, était sans aucun doute son modèle. Il est devenu

* Rev. Lecturer, PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași,
danieldanielescu10@gmail.com

(bien qu'il ait été moine à Huși), par un comportement tout à fait inhabituel, un moine de la communauté hésychastique du monastère de Neamț (où Iacov était aussi devenu moine), une communauté autrefois dirigée par St. Pieux Pahomie de Gledin et Paisie Velickovski.

D'autre part, Veniamin était l'héritier du courant culturel porté par le métropolite Iacov Stamati, à propos duquel N. Iorga a noté qu'en termes d'effort pour « dissiper les ténèbres qui enveloppaient la Moldavie », il avait travaillé « séparément » du « courant de culture de Neamț ». Dans la première moitié du XIXe siècle, le métropolite Veniamin aurait le mérite d'être le créateur d'une « œuvre de garder intacts les deux héritages: l'héritage de Paisie et l'héritage de Iacov Stamati ». Et il est ajouté « qu'il vint un temps où, par lui-même, par des influences auxquelles chacun était soumis, sans savoir d'où ils venaient (*s.ns.*), dans cette culture d'église qu'il patronnait, il a aidé et pour le représenter, la note nationale a commencé à se faire entendre, lorsque l'esprit nouveau est entré ici victorieusement » (Iorga, 1969: 323; Iorga, 2001: 487-495).

La riche activité éditoriale qu'il encourage, guide et soutient par les deux imprimeries du Métropolite, celle de Iași et celle du monastère de Neamț (où il a imprimé 17 livres théologiques et patronné la publication de 23 autres; plus d'une centaine de livres ont été imprimés avec sa bénédiction – Păcurariu, 2008: 16-19; Păcurariu, 2002: *sub voce*; Șesan, 1970: 13), illustre très bien le nouveau programme culturel promu par Veniamin. En ce qui concerne la spécificité de la nouvelle synthèse théologique, on a observé à la fois la fidélité à « l'orthodoxie traditionnelle et unitaire » (soulignant qu'elle a été réalisée « magistralement le maintien de l'équilibre entre la slavonie et l'hellénisme »), et le fait que Veniamin Costachi « trace un chemin roumain, mais fidèle aux traditions orthodoxes ». Son œuvre est également dirigée « sur les Carpates, vers les orthodoxes de Transylvanie et même vers les sud-danubiens, portant dans son ambiance les principes de la *Confession de foi* du métropolite Petru Movilă » (Șesan, 1970: 12-19; Bria, 1974: 524).

« Le fondateur de notre langue »

Il est très visible et plein de signification que le métropolite Veniamin lui-même situe ses propres efforts dans une tradition culturelle roumaine, quand, par exemple, il écrit que « notre langue roumaine est [...] fille de la langue latine, et nous venons directement des Romains, nos ancêtres » (*Préface à Dumnezeieștile Liturghii ale Sfinților Ierarhi Ioan Hrisostomul, Vasile cel Mare și Grigorie Dialogul*, Iași, 1834; Gheorghită, 1946:185). Il sait que Vasile Lupu « décida d'apprendre et d'écrire en roumain », ouvrant une imprimerie [...] reçue du savant métropolite de Kiev, Petru Movilă, et « la traduction de *L'Évangile* (Cazania - *n.ns.*) a été faite par le métropolite Varlaam ». Dans quelques décennies, suivront d'autres livres écrits en roumain, nécessaires à l'Église, imprimés par le métropolite Dosoftei. Et Veniamin veut faire une meilleure

traduction « dans les vrais mots roumains » (dont « une partie sont conservés dans de vieux livres et documents, et une autre partie dans le discours du peuple ». Il attire l'attention de ses contemporains sur le fait que « si nous n'utilisons pas ces mots au lieu des mots étrangers, comme l'ont fait tous les peuples qui voulaient cultiver à ce moment la langue nationale, celle-ci sera perdue et notre nation roumaine périra, comme toutes les nations qui ont quitté leurs langues ont péri » (Gheorghită, 1946:185). C'est pourquoi il place le texte liturgique dans la meilleure langue roumaine de l'époque, en recommandant entre autres: «au lieu de Blagoslovenie, on peut dire Bénédiction; Pravoslavnic, Dreptslăvitoriu; Oglaşenie, Chemat; Predsfestelnă, ÎnainteSfinţită; Pogrebanie, Înformântare; Îngropăciune şi Petrecanie; Dveră, Uşă [...] ; il vaut mieux dire Doxologie au lieu de Slavoslovie, Orthodoxe que Pravoslavnic; Eucharistie au lieu de Pristiştanii, Mystères pour Taine [...] ; Synode pour Sobor, Evhologhiu au lieu de Molitevnic [...] » (Gheorghită, 1946: 185-188). Les mérites littéraires du métropolite Veniamin sont unanimement reconnus par les contemporains, qui l'admirent et lui font l'éloge, lui consacrent parfois ses propres efforts et n'hésitent pas à l'appeler « le fondateur de notre langue » (l'appréciation appartient à Gherontie et Grigore Dascalu – ce dernier devenant plus tard métropolite à Bucarest – les traducteurs de l'ouvrage de Saint Jean Damascène, *Descoperirea pravoslavniciei credinţe*, imprimé à Iasi en 1806; Tomescu, 1927: 103).

Promoteur culturel

Parfois le métropolite Veniamin écrit que, bien que vieux, il est obligé (« c'est mon devoir, ma vocation, c'est mon travail ») de mettre en lumière l'enseignement pour « l'adoucissement de l'âme du lecteur [...] et l'utilisation de croyants », afin qu'ils « utilisent les enseignements moraux ». Parfois, il exprime son espoir qu' « en multipliant les livres et les sciences en langue roumaine, sinon moi, au moins mes descendants seront dignes d'un clergé et de croyants savants et appropriés ». Et cela lui semble la priorité de son temps, lorsque « la plupart des jeunes [...], dépourvus de toute science des enseignements chrétiens, ont eu recours à des choses inutiles, aux mensonges dans les romans et à d'autres sortes de vanités, d'où tout le piétinement de la loi et la désobéissance aux commandements commencent » (*Préface à Istoria Scripturii Vechiului Testament*, Iaşi, 1824; Ilie Gheorghită, 1946: 171).

Remarquable était surtout l'activité du métropolite Veniamin en tant que « fondateur et mentor des écoles nationales » (Păcurariu, 2008:12). On a beaucoup écrit sur ce sujet et les documents de l'époque éclairent presque entièrement les efforts consentis et les réalisations obtenues (Urechia, 1892: *passim*; Iorga, 1974, *passim*; Păcurariu, 2008: 12-14). A cette époque, la promotion de grands projets et le contrôle de la bonne organisation et de la conduite de l'éducation étaient la compétence quasi exclusive des métropolitains du pays. Et de la même manière on peut expliquer pourquoi,

avant d'accéder au trône de Iași, la portée des préoccupations de Veniamin dans ce domaine est bien inférieure à celle avérée à partir de 1803 et jusqu'à la fin de son archipastorat. Cependant, il ne faut pas perdre de vue le fait que lui, en tant qu'évêque à Huși puis à Roman, n'était pas seulement une personne informée, mais aussi un proche collaborateur du métropolite de Iași en matière d'éducation. Ainsi, à la fois par l'expérience acquise au cours des années de monachisme et de hiérarchie, et par la fidélité aux projets de son prédécesseur, Iacov Stamati, peut être, par exemple, expliquée de manière plus convaincante l'initiative de 1803 (quelques mois après son ascension au trône, à Iași), qui fera connaître le métropolite Veniamin Costachi et lui apportera tant de prestige dans la postérité, celui de fonder le premier séminaire théologique du pays (Adamescu, 1904: 43-52). En 1803, de nouvelles écoles sont créées à Galați, Focșani et Bârlad (et leur nombre se multiplie au cours des décennies suivantes), tout en recevant des subventions de l'État et de l'Église. Il est à noter qu'au fil des années, l'effort constant de l'Église pour trouver des solutions viables, conformément à sa vocation, aux défis de la modernité (auxquelles elle apporte des réponses adéquates), ainsi que l'existence d'une conception unitaire de l'éducation, perceptible sous différents régimes politiques (en tenant toujours compte de la nécessité de moderniser les structures institutionnelles et de l'introduction de la langue roumaine à tous les niveaux d'études). Dans le *Testament* du métropolite, l'effort pour une meilleure organisation de l'enseignement et l'introduction de la langue roumaine dans les écoles (ou « l'enseignement des sciences en roumain ») est décrite comme « le seul but qui mène au chemin du salut » et a montré qu'il utilisait tous les moyens que les circonstances lui ont permis pour la renaissance et la croissance de la nation (Erbiceanu, 1888: 61).

Dans les années de son archipastorat, le métropolite Veniamin Costachi avait des collaborateurs fidèles. Il en a hérité, en a formé d'autres lui-même et s'est occupé de leur meilleure préparation, leur donnant l'occasion d'étudier et d'acquérir l'expérience nécessaire. Parmi les personnes de grande confiance que Veniamin savait comment amener et garder autour de lui, il y avait beaucoup d'enseignants des écoles de Iași. Entre les collaborateurs et les conseillers qu'il a gardés proches et auxquels a donné confiance, on peut mentionner Lazăr-Leon Asachi et son fils, Gheorghe, Gheorghe Săulescu, certains d'entre eux des professeurs des écoles fondées par lui et par d'autres. A propos de ceux qu'il a aidés avec de nombreux sacrifices pour poursuivre leurs études pour « la renaissance et la croissance de la nation », écrit-il également dans le *Testament* (« j'ai envoyé beaucoup de jeunes gens dans des lieux spéciaux pour se préparer » ; Erbiceanu, 1888: 59). Entre les enseignants de Iași figurent des personnalités telles que Damaschin Bojîncă, Anton Velini, Filaret Scriban, Neofit Scriban, Theodor Codrescu et d'autres (Păcurariu, 2003: 89-90; Păcurariu, 1970: 3-5; Adamescu, 1904: 52-56; Simota, 1970:766-767; Enescu, 1967: *passim*; Enescu, 1970: *passim*; Ursu, 1993: 253-254). On doit aussi mentionner le geste du

vieux métropolitain, homme de prière, promoteur d'une culture édifiante, mais aussi père spirituel prudent et généreux, d'ordonner, après sa mort, que certains de ses objets personnels soient vendus (attestant de la reconnaissance officielle de ses mérites) en vue de soutenir les études des jeunes (Erbiceanu, 1888: 62-63). On sait que le métropolite Veniamin a réuni autour de lui des personnes pieuses, dignes et bien préparées, qui témoigneront plus tard de la noblesse d'âme, de la générosité et de la bonté de leur père spirituel.

Peut-être devrions-nous également mentionner comment le métropolite Veniamin a servi dans l'église, afin que nous puissions mieux percevoir la beauté et l'éclat apportés par le lien entre le culte et la culture. Le service liturgique impressionna et les fidèles – écrit C. Erbiceanu – vinrent voir avec quelle foi, avec quelle piété, avec quelle beauté servit le Métropolite, qui était un bon connaisseur du *Typique* et amoureux du service de l'Église (...) faite avec grandeur. Cette qualité est également évoquée par Edgar Quinet: « Oh, magnifique et sublime spectacle! L'âme de la chasteté angélique ; beau et majestueux comme si je n'avais jamais vu un autre vieil homme de ma vie. Lorsque le métropolite Veniamin, dans la splendeur de son Église orientale, est apparu vêtu de robes dorées, les cheveux dans la neige et les vagues tombant sur ses épaules, les gens ont vu en lui le Saint Protecteur de la Moldavie » (Edgar Quinet, 1857: 116).

Conclusions

Dans les décennies de l'archipastorat du métropolite Veniamin Costachi, on peut observer l'intense activité culturelle qu'il soutient, une activité sans précédent dans aucune période antérieure. Ce comportement, pas du tout ostentatoire ou en désaccord avec la mentalité et les attentes de la communauté, montre plus clairement l'ampleur et l'intensité du processus de modernisation de la culture roumaine, à l'aube de la modernité, de l'équilibre dynamique entre le côté contemplatif et celui pratique, entre foi et culture, entre science, prière et philanthropie. Ces aspects peuvent tous démontrer la capacité de renouvellement, ainsi que la continuité et la vitalité du pouvoir d'assimilation et de synthèse des Roumains.

Bibliographie

- Adamescu, Gheorghe, *Istoria Seminarului „Veniamin” din Iași (1803-1903)*, București, 1904.
- Balan, Ioanichie, *Patericul Românesc ce cuprinde viața și cuvintele unor sfinți și cuvioși părinți ce s-au nevoit în mănăstirile românești (sec. III-XX)*, ediția a V-a, Mănăstirea Sihăstria, 2008.
- Bobulescu, C., *Din viața mitropolitului Veniamin Costachi. Neamul, copilăria, tinerețea și episcopatul*, Chișinău, 1933.
- Bria, Ion, „La théologie orthodoxe roumaine actuelle”, în *De la théologie orthodoxe roumaine des origines à nos jours*, Édition de l'Institut Biblique et de Mission Orthodoxe, Bucarest, 1974.

- Cândea, Virgil, „Locul spiritualității românești în reînnoirea isihastă”, în vol. *Românii în reînnoirea isihastă*, Trinitas, Iași, 1997.
- Ciurea, Alexandru I., *Figuri de ierarhi moldoveni: Iacov Stamati (1749-1803)*, Iași, 1946.
- Daniel, Mitropolitul Moldovei și Bucovinei, „Vocație și destin filocalic la români”, în volumul *Românii în reînnoirea isihastă*, Trinitas, Iași, 1997.
- Enescu, N.C., *Gheorghe Săulescu, Dimitrie Pop și Anton Velini*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- Enescu, N.C., „Veniamin Costachi, ctitor și îndrumător al școlilor naționale din Moldova”, în *Mitropolia Moldovei și Sucevei*, an XLIII, 1967, nr. 1-2.
- Erbiceanu, Constantin, *Despre viața și activitatea mitropolitului Veniamin Costache ca mitropolit al Moldovei*, Imprimeria Statului, București, 1886.
- Erbiceanu, Constantin, *Istoria Mitropoliei Moldovei și Sucevei și a Catedralei mitropolitane din Iași*, Tipografia cărților bisericești, București, 1888.
- Gheorghiu, Ilie, *Un veac de la moartea mitropolitului Veniamin Costachi*, Tipografia Mănăstirii Neamț, 1946.
- Ică, Ioan I. jr, „Teologia ortodoxă modernă și contemporană – momente, figuri, parcurs, interpretare”, în vol. *Teologia ortodoxă în secolul al XX-lea și la începutul secolului al XXI-lea*, coordonator, Pr. prof. dr. Viorel Ioniță, Editura Basilica, București, 2011.
- Iorga, N., *Istoria literaturii Române în secolul al XVIII-lea (1688-1821)*, vol. II, ediție îngrijită de Barbu Theodorescu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969.
- Iorga, N., *Istoria Bisericii românești și a vieții religioase a românilor*, ediție îngrijită de Mihaela Paraschiv, Editura Junimea, Iași, 2001.
- Iorga, N., *Istoria învățământului românesc*, ediție îngrijită, studiu introductiv și note de Ilie Popescu Teiușan, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
- Iorga, N., *Viața și faptele mitropolitului Moldovei Veniamin Costachi (1768-1846)*, Editura Minerva, București, 1904.
- Quinet, Edgar, „Les Roumains”, în *Œuvres complètes*, VII, cinquième édition, Hachette, Paris, 1857.
- Niță-Danielescu Daniel, „Mitropolitul Iacov Stamati și Mănăstirea Neamț, în vol. „Așa să lumineze lumina voastră înaintea oamenilor...”. Studii și articole privitoare la istoria și viața Bisericii, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Iași, 2018.
- Păcurariu, Mircea, „Arhieriei Neofit și Filaret Scriban”, în *Mitropolia Moldovei și Sucevei*, an XLVI, 1970, nr. 1-2.
- Păcurariu, Mircea, *Dicționarul Teologilor Români*, ediția a doua, revăzută și întregită, Editura Enciclopedică, București, 2002.
- Păcurariu, Mircea, *Enciclopedia Ortodoxiei Românești*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2010.
- Păcurariu, Mircea, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol. III, Editura Trinitas, Iași, 2008.
- Păcurariu, Mircea, „Învățământul teologic seminarial în Biserica Ortodoxă Română”, în vol. *Două secole de învățământ teologic seminarial (1803-2003)*, coordonat de Mihai Vizitiu, Dragoș Băhrim și Adrian Timoftei, Editura Trinitas, Iași, 2003.
- Platon, Gheorghe, *Românii în veacul construcției naționale. Națiune, frământări, mișcări sociale și politice, program național*, Editura Enciclopedică, București, 2005.
- Simota, Algeria, *Dicționarul literaturii române de la origini până la 1900*, Editura Academiei, București, 1979.
- Șesan, Milan, „Teologia ortodoxă în prima jumătate a secolului al XIX-lea”, în *Mitropolia Moldovei și Sucevei*, an XLVI, 1970, nr. 1-2.

- Tomescu, Constantin N., *Mitropolitul Grigore IV al Ungrovlahiei*, Tipografia Eparhială Cartea Românească, Chișinău, 1927.
- Urechia, V.A., *Istoria școalelor, de la 1800 la 1864*, tomul I, Imprimeria Statului, Bucuresci, 1892.
- Ursu, N.A., „Seminarul de la Socola – prima școală de grad gimnazial în limba română”, în *Teologie și Viață*, an III, nr. 11-12, 1993.
- Vasilache, Vasile, *Mitropolitul Veniamin Costachi, 1768-1846*, Mănăstirea Neamțului, 1941.
- Vizanti, Andrei, *Veniamin Costaki, Mitropolit Moldovei și Sucevei. Epoca, viața și operele sale (1768-1846)*, Buciumul român, Iași, 1881.

Language, Culture and Change, 2/2021

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CONTEXT:

CONTEMPORARY DEBATES AND HISTORICAL PERSPECTIVES

CHAPTER 3

TEACHING, APPLIED LINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES

SKETCHING THE READING PROFILE OF YOUNG LANGUAGE LEARNERS

ISAAK PAPADOPOULOS*

Abstract

This paper describes a study which was designed to investigate immigrant students' difficulties in reading Greek texts as well as strategies they employ. In total, thirty-five 10-year-old Albanian and Bulgarian-speaking students attending Greek primary education classes participated in this study by being engaged in interviews and completing specially designed questionnaires. The findings showed that although students appeared to reflect on and be aware of their difficulties in reading texts in the Greek language, no considerable and regular use of reading strategies was detected, to facilitate their reading. Therefore, suggestions for further research and educational practice are made.

Keywords: reading, strategies, young learners, primary education.

Reading skills: an introduction

In the education of the 21st century technology is rapidly evolving and students, regardless of their age, are being bombarded with written material both in electronic or printed form. For these reasons, learning to read and being able to read in an effective way is considered to be perhaps one of the most significant abilities that students should develop in order to be able to cope with their studies and homework and their lives in general as active participants and citizens.

As reading plays a significant role in our lives, there are numerous definitions with regard to "reading" and generally the "*reading ability*" and this is the result of the enormous concern that this topic has raised to experts of education as well as teachers. Aebersold and Field (1997) stated that, as a process, reading includes both 'bottom-up' and 'top-down' processes comprising word recognition and comprehension processes." This means that it comprises processes both from letters to words (bottom-up) and from words to letters (top-down). Moreover, reading comprehension which is of vital importance for reading involves reciprocal action between the reader and the text. It involves qualities that the reader comprises such as a set of various levels of skills and experiences including 'language skills', cognitive resources and experience knowledge.

* Center of Greek EDUCATION, Greece, isaakpapad1@gmail.com

Another attempt towards defining reading was made by Green (2002), who stated that, “Reading is a sociocultural process, which is based on students’ prior knowledge and it helps broadening students’ experiences and knowledge developing a cultural identity and a personal sense of citizenship”.

Moreover, according to Vellutino *et al.* (2004) “*reading may be defined as the process of extracting and constructing meaning from written text for some purpose*” (p. 5). The ability to learn to read requires the acquisition of a variety of knowledge (e.g. world knowledge) and skills (e.g. memory) which, in turn, require normal development of reading-related linguistic (e.g. linguistic processes) and non-linguistic (e.g. visual perception) cognitive abilities. The reading process involves motivation to read, abilities to decode new words and read fluently, skills to connect speech sounds to printed material and strategies to make meaning from written word (Savic, 2016). In general, reading is a complex process depending on adequate development of two component processes: decoding and comprehension (Shaywitz, 1998).

Factors Affecting Reading Development and Reading Purpose

Reading is a multidimensional field and skills of research. There are numerous studies on investigating the factors affecting reading skills development. In particular, the family background and the school context form the personal preferences of children as well as their attitudes and preferences to reading (Myoungsoon & Heekyoung, 2002). Ellen (1994), highlighted the significance of parent/family involvement in the reading process, because it helps to facilitate children’s reading through a vast variety of books and literacy that are motivating and pleasurable. According to research, parental involvement in the reading activities at home reinforce children’s attitudes as well as their interest to be part of a reading classroom (Rowe, 1991).

Students’ experiences can alter their attitudes towards reading that can change during primary school because during that time children bring all their family and cultural values, experiences and beliefs (Thomson, 2002; Comber, 2004). More specifically, from the very first years of children attending school, they are exposed to a vast variety of stimuli, either written or spoken. This means that they engage in conversations with their peers and teachers and start to form their personal interests in reading based on what is offered around them. This fact is crucial since during this period when children begin to accept all these stimuli they form for the first time their own personal preferences on fairy-tales, songs, etc. These, of course, may change several times during the course of life since preferences are formed also from our age and our personal acquaintances which, too, change numerous times in life.

What is more, gender plays a central role in the reading preferences of children (Thomson, 2002; Comber, 2004). This has to say that there are certain factors that contribute to the way in which students view reading and shape

their personal preferences as parental involvement does. In the case of gender, students have different preferences as to what genres they prefer to read based on whether they are females or males. This is also a matter of the way in which they were raised as well. This means that parents might raise their boys with fairy-tales for girls and vice versa, resulting in the children forming their personal reading interests not only according to their gender but based on their way they were raised.

Reading Strategies in L2/FL

As many attempts towards defining reading have been made, it becomes clear that reading is a dynamic process with a multidimensional character which requires a continuous direct interaction between the reader and the “text” in parallel with a continuous reflection on the purposes and the context it was written by a particular author. Towards that interaction and reflection, readers make use of certain mechanisms titled “reading strategies,” which facilitate this dual purpose.

As stated by Wenden (1987), *“Reading strategies are defined as specific, problem-oriented actions or techniques, which can be either conscious or unconscious and automatic. They demonstrate the ways the students interact with what they read, comprehend it and the methods they apply to do so”* (Maley & Chamot, 1990).

According to Oxford (1990), strategies are divided into two categories, direct, which include some more specific ones (cognitive, memory and compensatory) and indirect (metacognitive, social and affective). Direct strategies show a straight relationship with the text and some practices that ensure understanding. These strategies are divided as bottom-up and top-down which enclose many others such as repetition, varying reading speed, resourcing, translation, note-taking, underlining the text, inferencing, summarizing, transfer, contextualization, skipping some parts, examining illustrations, and making references, looking up words, decoding a word or phrase, recognizing cognates, using the prior knowledge etc. (Carrell, 1989; Davis & Bistodeau, 1993).

Metacognitive strategies, on the other hand, are categorized as indirect and serve to monitor the first category (Devine, 1993; Flavell, 1981). Under the category of metacognitive strategies are also processes that control the reading as planning, monitoring, self-regulating, self-questioning, checking and self-reflecting (Hyde & Bizar, 1989; Baker & Brown, 1984).

The study

The rationale of the study

The reason for conducting this particular study stemmed from the fact that Greek classrooms are receiving a continuously increasing number of students with migration/refugee biography. The study aimed at identifying and recording immigrant students' difficulties in reading as well as reading strategies employed by them.

More specifically, the study was designed to address the following questions:

- What reading difficulties are encountered by immigrant students in Greek language?
- Which strategies immigrant students employ before, while and after reading a text in Greek language?

Sample

The sample consisted of a total of thirty-five bilingual students, 10 years old, attending the forth primary school grade. They come from Albania and Bulgaria while they were selected from as a convenient sample, attending the classrooms of a collaborative teacher.

It is worth mentioning that they have lived in Greece for 4 years. 75% of them use the Greek language mainly at school while there is also another 25% using it both at school and at home, as their parents are employed by Greek farmers. Their language level in Greek appears to be A2+/B1.

Research instrument & procedures

In an attempt to delve into the immigrant students' reading difficulties and strategies when coming into contact with Greek texts, the researchers conducted interviews with each student individually along with the use of a multi-dimensional questionnaire. More specifically, both the interviews and the questionnaire consisted of two thematic strands: a) the reading difficulties of the students focusing on comprehension problems, accuracy problems and meaning-making problems; b) reading strategies (based on O'Malley, & Chamot (1990) taxonomy) focusing on pre-reading strategies, while-reading strategies and post-reading strategies.

Concerning the research procedures, every student was requested to read two texts, an expository text and a narrative one of about 250 words in the Greek language. Upon the completion of the reading, the students were invited to participate in an investigatory interview and then complete the questionnaire. First, they dealt with the difficulties they encountered when reading the texts in

the Greek language, while in a second phase, they were encouraged to reflect on the reading strategies employed by them with regard to the texts in Greek.

It is worth mentioning that the questionnaire wording was simplified in an attempt to facilitate students' understanding. Moreover, when students called for a clarification, the teacher supported them by explaining the statements of the questionnaire.

Results - findings

Following the processing of the data derived from the students' responses in the questionnaire, various findings have emerged. With regard to the students' difficulties in comprehension (Figure 1), it was revealed that students have difficulties in comprehending some words of the text (75%) or some parts of it (68%). On the other hand, they appear not to face difficulties in comprehending the gist of the text (7%).

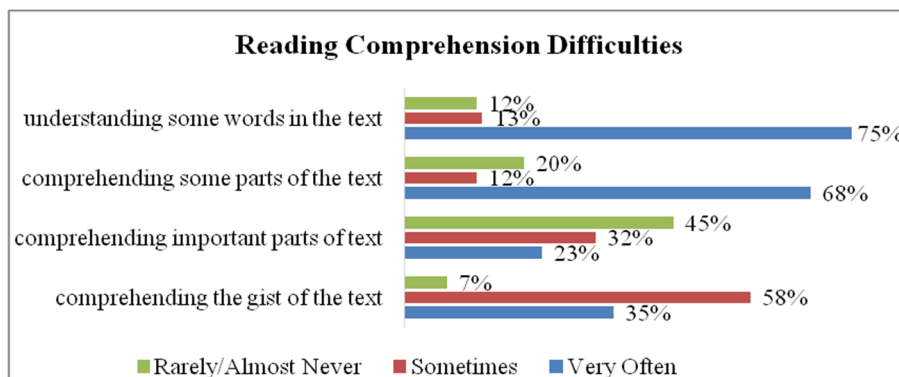


Figure 1. Reading Comprehension Difficulties of Immigrant Students

Concerning the students' difficulties in decoding the text/meaning-making, it was shown (Figure 2) that most of the students seem to have difficulty in discerning information which is not meaningful to the content of the text (74%) and linking newly-acquired knowledge to their prior knowledge (54%). However, the students do not find it difficult to draw a conclusion having read a text in Greek (57%).

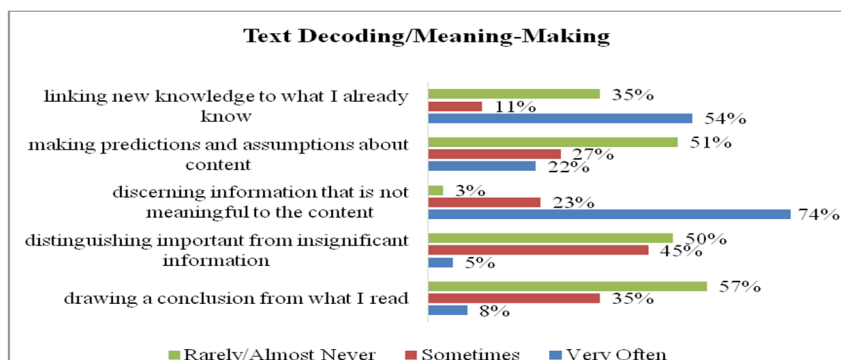


Figure 2. Text Decoding/Meaning Making Difficulties of Immigrant Students

Regarding the students' difficulties with reading fluency, it was revealed (Figure 3) that students have more difficulties in reading at an ordinary rate, similar to the Greek speaking students, (47%) in parallel with difficulties in reading with a good/right pronunciation (51%).

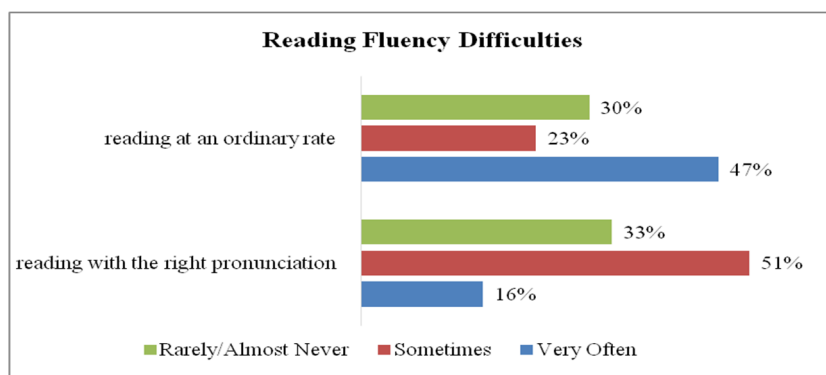


Figure 3. Reading Fluency Difficulties of Immigrant Students

Focusing on the second thematic strand “Reading Strategies”, the students' responses and preferences led to the creation of three categories of strategies – cognitive, meta-cognitive and compensation strategies.

In relation to the cognitive strategies employed by immigrant students learning Greek, it was revealed (Figure 4) that most of them translate word for word when they read a text (83%). Moreover, they listen carefully to the teacher reading and pronouncing the words and they imitate him/her (69%) while they also tend to skim the text and then read it better again (55%).

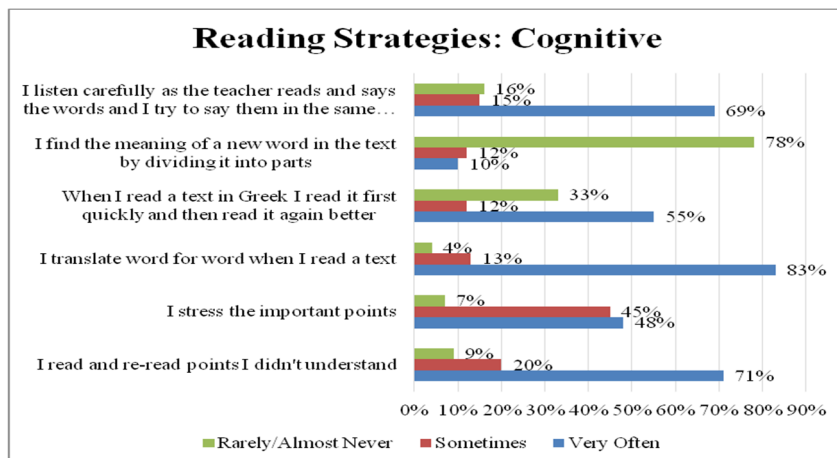


Figure 4. Cognitive Reading Strategies of Immigrant Students

As for the meta-cognitive strategies of reading, the students seem (Figure 5) to set goals for their reading and decide on the way they will read, when reading takes place at home (75%). They also check their understanding of the text (39%) while a large amount of students do not seem to make use of meta-cognitive strategies.

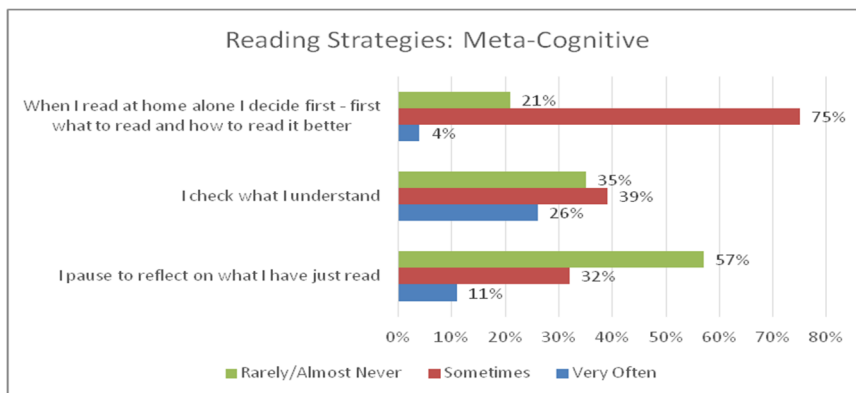


Figure 5. Meta-cognitive Reading Strategies of Immigrant Students

Last, compensation reading strategies are also employed by immigrant students when reading texts in the Greek language (Figure 6). In particular, skipping a word/phrase when not being known to them, is used to a great extent by students (73%). Moreover, students tend to skim and re-read the text to acquire a deeper understanding of the text (55%) in parallel with translating words/phrases in their mother tongues (31%).

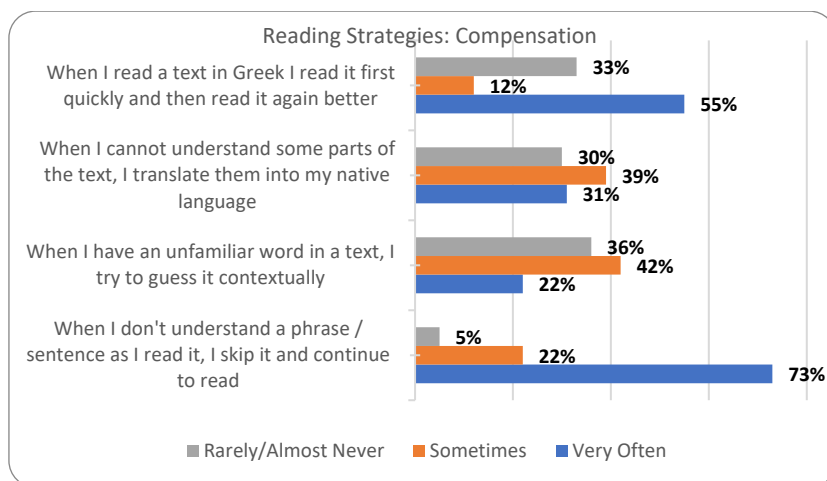


Figure 6. Compensation Reading Strategies of Immigrant Students

Concluding remarks

Through this study, an attempt was made towards encouraging students with migration biography to reflect on their reading difficulties and the strategies they make use of when reading a text in the Greek language.

Although it was indicated a considerable degree of students' awareness on the difficulties encountered in relation to reading in Greek language, they appeared not to demonstrate flexibility in strategy use. It is suggested that raising the students' awareness for strategy use concerning the reading skill should be reinforced through the provision of systematic training. Since a single teaching method could not possibly fit all the language learners' strategies and styles, a multimodal and multicognitive approach corresponding to all the students' needs should be employed. More specifically, in the same study, it was shown that students faced problems in certain aspects of learning. Comprehension of certain unknown words in the text, and more specifically, compound words and polysyllables, proved to be of the highest difficulty. On the contrary, having to pronounce certain words proved to be lower in difficulty. Additionally, the poor readers encountered difficulties on local processes such as understanding the meaning of unknown words, and pronouncing mostly compound words and polysyllables. According to Pressley (2002), the initiation of reading strategies can prove useful for reading comprehension and helping students keep track of their own learning and also making them more responsible to difficulties arising from comprehension.

Within this context, it is worth mentioning that successful language learning presupposes the students' ability and flexibility to appropriately select and use strategies from a strategy repertoire. In this way, students will be

provided with more opportunities for improved proficiency in the target language (Oxford, 1990) and more support to develop different language skills (Walters, 2007).

It is up to the teachers to make use of appropriate techniques/strategies as well as adapt/use/choose material that fosters students' use of reading strategies and provide stimuli for further use of strategies for the other language skills. Within a multimodal teaching and learning environment and with the appropriate selection of material, students will practice certain strategies which will facilitate their language development in a target language.

To conclude, based on several studies, many changes in the teaching process should be made in order to aid every single child in the educational process and to make them responsible for their own reading and as a result independent and skilled readers and students. More specifically, according to Guthrie *et al.* (1996); Walker (2003), boys are the ones that need more to be taught certain strategies in reading and ways to raise their intrinsic motivation. Based on another study by Norris & Ortega (2000); Hartman (2001), was indicated that, "*schools should follow a process-oriented approach aiming to: (1) promote reading awareness, accounting for students' linguistic and cognitive development and sociocultural background and (2) encourage their growth of metacognitive skills by training them into a variety of strategies*". What is more, the enhancement of students' literacy skills should be viewed as a key factor for the enhancement of primary school students as global citizens (Tanner, 2007).

As reading must be considered a means of avoiding inequities among genders, the opportunities that students have to enhance their reading skills should be a boost for educating them to be active and responsible citizens. Education must prepare students for developing their comprehension skills, be aware of their understanding, and teach them strategies how to avoid gaps in comprehension and become independent readers (Papadopoulos & Rapti, 2021). According to Anderson (1991:19), successful reading comprehension is not "*simply a matter of knowing what strategy to use, but the reader must also know how to use it successfully*".

References

- Aebersold, J.A., & M.L. Field, 1997, *From Reading to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second. Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge Press.
- Anderson, J.R., 1991, "The adaptive nature of human categorization", *Psychological Review*, 98(3), p. 409-429.
- Baker, L., & Brown, A.L., 1984, "Metacognitive skills and reading", in P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil and P. Mosenthal (Eds), *Handbook of Reading Research* (p. 353-394), New York: Longman.
- Bizar, M., & Hyde, A.A., 1989, *Thinking in context. Teaching cognitive processes across the elementary school curriculum*, White Plains, NY Longman.
- Carrell, P., 1989, "Metacognitive awareness and second language reading", *Modern Language Journal*, 73, p. 121-134.

- Comber, B., 2004, "Three little boys and their literacy trajectories", *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(2), p. 114-127.
- Davis, J.N., & Bistodeau, L., 1993, „How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols", *The Modern Language Journal*, 77 (4), p. 459-471.
- Devine, J., 1993, "The role of metacognition in second language reading and writing", in J. Carson & I. Leki (ed.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (p. 105-121), Boston MA: Heinle & Heinle.
- Flavell, J.H., 1981, "Cognitive Monitoring", in W.P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication* (p. 35-60), New York Academic Press.
- Green, P., 2002, "Teachers' intervention in children's reading", *Journal of Childhood Education*, 46 (3), p. 147-149.
- Guthrie, J.G., Van Meter, P., McCarm, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., Rice, M.E., Faibisch, E., Hunt, B., & Mitchell, A., 1996, "Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction", *Reading Research Quarterly*, 31, p. 306-325.
- Hartman, H.J., 2001, "Teaching metacognitively", in H.J. Hartman (ed.), *Metacognition in learning and instruction* (p. 149-172), Boston, MA Kluwer Academic Publisher.
- Myoungsoon, K., & Heekyoung, K., 2002, „The differences in attitudes toward emergent literacy of children among teachers, mothers, and fathers in kindergartens and daycare centers in Korea", *Reading Improvement*, 39 (3), p. 124-148.
- Norris, J.M., & Ortega, L., 2000, „Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50 (3), p. 417-528. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00136>.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U., 1990, *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L., 1990, *Language Learning Strategies*. USA: Heinle and Heinle Publishers.
- Pressley, M., 2002, „Effective Beginning Reading Instruction", *Journal of Literacy Research*, 34(2), p. 165-188. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_3.
- Rowe, K.J., 1991, „The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modeling", *British Journal of Educational Psychology*, 61 (1), p. 19-35. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00958.x>.
- Savić, V., 2016, *Reading difficulties in English as a foreign language*, [Unpublished doctoral dissertation], Novi Sad: University of Novi Sad.
- Shaywitz, S., 1998, „Current Concepts: Dyslexia", *N Engl J Med* 338, p. 307-312.
- Tanner, J., 2007, „Global citizenship", in D. Hicks & C. Holden (ed.), *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice* (pp. 150-160), London: Routledge.
- Thomson, P.T., 2002, *Schooling the rust belt kids: Making the difference in changing times*, Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M., 2004, „Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?", *JCPP*, 45, p. 2-40.
- Walker, B.J., 2003, „The cultivation of student self-efficacy in reading and writing", *Reading and Writing Quarterly*. 19 (1), p. 173-187. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308217>.

- Walter, C., 2007, „First to second-language reading comprehension: Not transfer, but access”, *International Journal of Applied Linguistics*, 17, p. 19-35. doi:10.1111/j.1473- 4192.2007.00131.x.
- Wenden, A.L., 1991, *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

FYODOR DOSTOEVSKY'S INDEFINITENESS SEEN FROM A TRANSLATION STUDIES PERSPECTIVE

VLADIMIR KHAIROULLINE*

Abstract

One of the innovative principles Fyodor Dostoevsky (1821-1881) introduces in his novel Crime and Punishment is that of indefiniteness that is employed in describing characters and events. The author makes it a basic one and weaves other principles onto it. The paper considers the principle from a translation studies perspective and lays a special emphasis on the lexical units of specious similarity, cases of suppressed or non-realized indefiniteness as well as cases of translation losses, with Russian as the source language and English as the target one. The author arrives at the conclusion that in translation the author's message of indefiniteness is less obvious than in the Russian source text so that the target language message regarding events and characters proves incomplete. A notion of a looking glass effect is introduced.

Keywords: translation studies, Dostoevsky, English, indefiniteness.

Introduction

In the summer of 1865, Fyodor Dostoevsky planned to write a novel with the working title *P'yanen'kie (The Topsy)*. The Marmeladov family were to be the protagonists. The history of a French officer, Pierre François Lacenaire, inspired the author to make a murder the pivotal event in the plot. The other person who inspired Dostoevsky was Gherasim Chistov, a 27-year-old Muscovite who in January 1865 killed two women (a cook and a laundress) with an axe in order to rob their landlady, Mrs Dubrovina (www.booxworld.com).

The author immediately began to write the book. In the period from January to December 1866 it was published as *Crime and Punishment* in *Russkiyvestnik*, a magazine. It attracted attention among both Russian and foreign readers: in 1866, an extract was translated and published in French in *Courrière russe*.

In 1866 the entire text entitled *Raskolnikov* was published in German. In Czech, *Crime and Punishment* appeared in 1883, while the Polish translation was published in 1887-1888. The following year an Italian rendition was issued in Milan. The first English version, translated by Frederick Whitshaw, was published by Vizetelly and Co. in 1886 (wikipedia.org; openlibrary.org). In this paper I analyse the text published by Mid-Urals Publishing House in 1972 and

* PhD, Professor, Bashkir State University, Ufa, Russia

the English translation of it produced by Constance Garnett and reissued by WordsworthEditions Ltd. in 2000.

Dostoevsky's Innovative Principle

Critics argue that one of the most innovative principles Fyodor Dostoevsky introduces in the novel is indefiniteness, employed in describing characters and events (Rahv, 1960: 399). This principle breaks a definiteness stereotype that was used by previous authors. Dostoevsky makes it a basic concept and he weaves other principles onto it, while some of them (for instance the principle of non-biographicality of the characters' lives and events (Bakhtin, 2000: 169)) are found in it and broaden the concept of indefiniteness. The latter is traced in Chapter 1 when Dostoevsky deploys the protagonist within given spatial and temporal dimensions.

What do we know about the space where the novel is set? The plot takes place in St Petersburg (the name of the city appears on page 2), but the name of the street in which the protagonist lives is indefinite (S. Lane). On the other hand, the distance he covers when the events of Chapter 1 occur is quite definite, namely seven hundred and thirty steps.

The protagonist is not definite: his appearance is described on page two ("He was... exceptionally handsome, above the average in height, slim, well built, with beautiful dark eyes and dark brown hair") but his name and position are soon disclosed ("Raskolnikov, a student").

Raskolnikov's intention is indefinite as well. In his inner monologue he calls it *eto* (that is, a thing like this) or *predpriyatie* (enterprise) or *delo* (business). However, the author informs us about Raskolnikov's immediate aim (*zakladprinjos* = I've brought something to pawn here).

We also encounter indefiniteness when Dostoevsky describes small quantities – from 2 to 5 pieces. This makes one wonder why he does so, since it would be easier to count them than to offer an approximate number, for instance:

Tut slutzhili tri ili chetyre dvornika (Dostoevsky, 1972: 5)

Three or four door-keepers were employed on the building (Dostoevsky, 2000: 5).

"Vsled za nimi vyshla eshche razom tselaya vataga, *chelovek v pyat*" (Dostoevsky 1972: 9)

"A group consisting of about five men had gone out at the same time" (Dostoevsky, 2000: 9).

Such markers of indefiniteness are found all through the novel and are characteristic of Dostoevsky's text, he favours indefiniteness in the language of his writings.

In addition to the above cases, the field of indefiniteness in the novel comprises the following units: the indefinite pronouns *nekotoryi* (a certain)

(Dostoevsky, 1972: 9), *kakoe-to* (some) (Dostoevsky, 1972: 3,6), *kogo-nibud'* (somebody) (Dostoevsky, 1972: 4); the indefinite adverbs *kak-nibud'* (somehow), *kak-to* (somehow) (Dostoevsky, 1972: 5); modal words *mozhet* (may), *mozhetbyt'* (maybe) (Dostoevsky, 1972: 6, 8); words of approximation such as *pochti* (almost) (Dostoevsky, 1972: 3,4), *tochno* meaning *kakbudto* (as if) (Dostoevsky, 1972: 8), and words of indefiniteness, for instance *odin* (which corresponds more or less to the indefinite article *a/an* in English (Dostoevsky, 1972: 3, 5).

Words of specious similarity indicative of indefiniteness

Fyodor Dostoevsky also uses other means for expressing indefiniteness, notably *kak by* and *kakbudto* (as if, as though). In this study I examine how Russian sentences that contain these lexical units are translated into English in the first chapter of the novel. This chapter is the starting point of the narrative and sets the tone of indefiniteness. The chapter opens with a sentence that is permeated by indefiniteness:

“V nachale iyulya, v chrezvychaino zharkoe vremya, pod vecher *odin* molodoi chelovek vyshel iz svoei kamorki, kotoruyu nanimal ot zhil'tsov v S-m pereulke, na ulitsu I medlenno, *kak by* v nereshitel'nosti, opravilsya k K-mu mostu” (Dostoevsky, 1972: 3).

“On an exceptionally hot evening early in July a young man came out of the garret in which he lodged in S. Place and walked slowly, *as though* in hesitation, towards K. Bridge” (Dostoevsky, 2000: 3).

In this passage the following words in Russian, the pronoun *odin*, and the locative modifiers *S. pereulok* and *K. most* imply indefiniteness. In English, they are rendered by the indefinite article *a*, the locative modifiers *S. Place* and *K. Bridge* and by the unit *as though* (*kak by*).

The indicators of resemblance, *kak by* and *kakbudto* are frequent in the text. Moreover, the chapter opens with *kak by* and ends with a sentence comprising *kakbudto*. It thus creates a frame of indefiniteness for what happens in the chapter:

“On byl tozhe *kak budto* v nekotom volnenii” (Dostoevsky, 1972: 9).

“He, too, appeared to be in some agitation” (Dostoevsky, 2000: 10).

The example illustrates that the Russian *kak by* and *kak budto* are rendered by words implying resemblance, namely *as though* and *appeared*.

This is not a rule that is followed slavishly.

According to dictionaries, for example *The Oxford Russian-English Dictionary*, *as if* and *as though* are the English equivalents of *kak* and *kakbudto* as in the following examples:

“Zvonok bryaknul slabo, *kak budto* byl sdelan iz zhesti, a ne iz medi (Dostoevsky, 1972: 6).

“The bell gave a faint tinkle *as though* it were made of tin and not of copper” (Dostoevsky, 2000: 6).

But there are other instances where Russian sentences with *kak by* and *kakbudto* are not rendered by *as though* in the English translation. In most cases the indefiniteness is rendered by, for instance, the pronouns *some* and *somewhat*:

“Byl tut eshcheodinchelovek, s vidupohozhiikak bynaotstavnogochinovnika” (Dostoevsky, 1972: 9).

“There was another man in the room who looked *somewhat* like a retired government clerk” (Dostoevsky, 2000: 10).

Lexical items as *a bit*, *a little*, *some*, *somewhat*, etc. impart a certain restraint and a non-too-categorical attitude to the statement in which they occur. This is termed understatement or hedges and is typical of English culture.

Hedges are considered normal in English usage. In Russian, a multiple and insistent occurrence of units of indefiniteness is highly unusual and, when it is found, it naturally makes an impression on readers. Fyodor Dostoevsky can even use *kak by* more than once in the same sentence:

“No skoro on vpal *kak by* v glubokuyu zadumchivost', dazhe, vernee skazat', *kak by* v kakoe-to zabyt'e, ...” (Dostoevsky, 1972: 4).

Translation and suppressed indefiniteness

The last example is of special interest, since the properties of indefiniteness are not seen in the English translation. The indefiniteness is “lost” or not realized in the translation, and accordingly the English sentence is definite and unambiguous, without any trace of the hesitation or ambiguity of the original:

“Soon he sank into deep thought, or more accurately speaking, into a complete blankness of mind” (Dostoevsky, 2000: 4).

I count 13 cases of *kak by* and *kak budto* in the original's 2,050 words, whereas the translation of 3,250 words contains only 7 *as though*s. On the other hand, it must be mentioned that the English translation uses verbs implying resemblance such as *appear* and *seem*:

“Teper' etot osobennyyi zvon *kak budto* vdrug emu chto-to napomnil” (Dostoevsky, 1972: 6).

“Now its peculiar tinkle *seemed* to remind him of something” (Dostoevsky, 2000: 6).

According to my count, the indefiniteness properties represented in the English translation by *as though*, *seem*, and *appear* are rendered in only 69 per cent of the cases. I take it that this translational loss of indefiniteness properties

will apply to the entire translation as is illustrated by a sentence from one of the final pages:

“Chto-to *kak by* pronzilo v tu minutu ego serdtse” (Dostoevsky, 1972: 435).

“Something stabbed him to the heart at that moment” (Dostoevsky, 2000: 460).

In the 6,100 words of the last chapter of the Russian text there are 25 examples of *kak by* and *kakbudto*. These words implying indefiniteness are far too many to be due to chance.

The incredible diversity of different types of words (Bakhtin, 2000) is one of the reasons why Dostoevsky's novel impresses readers, and one of them is the use of terms of resemblance. Fyodor Dostoevsky uses them throughout the book. These terms signal that some word is used in a sense that cannot be easily traced. This characteristic of Dostoevsky's style works at many levels and is deeply meaningful.

Indefiniteness plays a more general part: the textual indefiniteness is an echo of the indefiniteness of personal inferences which is typical of Russians and in particular of Raskolnikov's personality. Indefiniteness is a *leitmotiv* throughout the entire book. This property is an obvious feature in the protagonist's character that “perfectly suits his fantastic art” (Strakhov, 1867). (In a parenthesis I would like to add that Raskolnikov is poignantly characterized from an indefiniteness angle in his first interior monologue in which he lays bare his views of himself that reveal an indefinite and split personality caught in the struggle between his mentality and his feelings. This struggle has been termed an alternative matrix of pro and contra (Carabine, 2000: xii). His deliberations make us understand that this matrix registers his deeply split and inconsistent consciousness and the inevitable fact that his inability to define his “business” or “enterprise” will lead to self-destruction).

In translation the English version is characterized by a non-realization or a “loss” of indefiniteness, or to put it otherwise: a translational transformation of implicitness is used in the sentences in which the indefiniteness is suppressed. This means that a property explicitly present in the source-language text is suppressed or missing in the target language version. Such transformations are quite frequent, e.g.:

“Kvartirnaya zhe hozyaika ego, u kotoroi on nanimal etu kamorku s obedom I prislugoi, pomeshchalas' odnoyu lestnitsei nizhe, v *otdel'noi kvartire*” (Dostoevsky, 1972: 3).

“The landlady, who provided him with garret, dinners and attendance, lived on the floor below” (Dostoevsky, 2000: 3).

This translation implies “a separate apartment”, which is easily understood: Raskolnikov lives one flight of stairs above the landlady who has the apartment below.

Losses in translation and the author's intention

It is a different matter when we turn to the indefinite properties which are expressions of the author's intention. These properties are not accidental but, on the contrary, numerous by intention, since they characterize the protagonist.

In my view, the suppression of these properties is inexcusable. Translation fails to render terms implying indefiniteness other than *kak by* and *kakbudto*. *Pochti* (almost) is not realized in the English version either:

"Emu nepremenno nado bylo prohodit' mimo hozyaikinoi kuhni, *pochti* vseгда nastezh' otvorennoi na lestnitsu" (Dostoevsky, 1972: 3).

He was obliged to pass her kitchen, the door of which invariably stood open (Dostoevsky, 2000: 3).

It goes without saying that "loss" is inevitable in translation, although a "loss" in translation in one passage can sometimes be compensated in another part of the text. In the English version of Dostoevsky's text, I see no attempt to compensate for the indefiniteness properties in the Russian original. This is regrettable. The "loss" of indefiniteness in more than 30 per cent is substantial and may lead to an incomplete rendition of the author's intention of conveying an idea of indefiniteness in the framework of the events and the characters in the novel. Both *kakby* and *kakbudto* strengthen the idea of indefiniteness in the Russian text. But it is not easy to see in the English version. This idea fades, is weakened and becomes trite in the translation.

The translation "losses" discussed are good illustrations of what may be termed "the looking-glass effect". I accept Roman Jakobson's statement "that all cognitive experience and its classification is conveyable in any existing language" (Jakobson, 1959: 232). In other words: what can be expressed in one language can also be expressed – but perhaps by different words and phrases – in another language.

In discussions of translations, Jakobson's statement should be amended with the addition: what is expressed in some ways in a source language is expressed by target-language means the way reality is reflected in a looking-glass: the objects that are in your right hand appear to be in the left hand in the mirror. In the same fashion, colours, their brightness, intensity and contrast fade and become less obvious while some details are not to be seen at all. "The looking-glass effect" explains cases in which events that are explicit and unambiguous in the source language are not realized in translations into other languages. This effect also explains "loss" in translation concerning indefiniteness properties – the indefiniteness in Russian is to a certain extent not realized in the English translation the same way that real colours fade and are not seen in the looking glass.

I conclude that a Translation Studies analysis of the material that has indefiniteness properties in Fyodor Dostoevsky's *Crime and Punishment* offers a

novel interpretation of the book. In translation, the author's message of indefiniteness is less obvious than in the Russian original. In the target language, the author's message regarding events and characters is incomplete.

My study thus suggests that it may prove productive to interpret translational transformations from the perspective of a looking-glass effect, which will help to explain losses in translation and, in part, loss of indefiniteness properties

References

- Бахтин, М.М., 2017, Изработы *Проблемы поэтики Достоевского*, М.: Издательство Э. [Bakhtin, M.M., 2017, Excerpts from *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Moscow: EPublishers]//<www.lit.mir> (accessed 30 November 2020)
- Достоевский, Ф.М., 1972, *Преступление и наказание*, Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство. [Dostoevsky, F.M., 1972, *Crime and Punishment*, Sverdlovsk: Mid-Urals Publishers]
- Оксфордский русско-английский словарь, 1994, М.: БаркалаяКо., 1994 [Oxford Russian-English Dictionary, 1994, Moscow: Barkalaya and Co.]
- Страхов, Н.Н., 1867, *Преступление и наказание* [Strakhov, N.N., 1867, *Crime and Punishment*] //<<http://dugward.ru>> (accessed 1 December 2020)
- Bakhtin, M., 1984, *Problems of Dostoevsky's Poetics* / Translated by C. Emerson, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Carabine, K. "Introduction", in Fyodor Dostoevsky, 2000, *Crime and Punishment*, Ware: Wordsworth Editions Ltd.: v-xxvii.
- Dostoevsky, Fyodor, 2000, *Crime and Punishment* / Translated by Constance Garnett, Ware: Wordsworth Editions Ltd.
- Jakobson, R., "On Linguistic Aspects of Translation" in Brower, R.A. (ed.), 1959, *On Translation*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press: 232-239.
- Rahv, P., 1960, "Dostoevsky in *Crime and Punishment*", *Partisan Review*, 27: 393-425. <http://openlibrary.org/books>(accessed 6 September 2020)
- <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (accessed 17 March 2020)
- <http://www.booxworld.com/> (accessed 7 September 2020)

TEACHING, LEARNING AND EVALUATION STRATEGIES IN ROMANIA

LAURA-REBECA STIEGELBAUER,
ANDREEA-ELENA PĂCURARI*

Abstract

The paper analyses different teaching, learning and evaluation methods. Students' preferences represent an important factor in the teaching strategy as their level of knowledge is dependent on their interest and motivation. The motivation and the interest may be increased by the use of suitable teaching methods. The standard belief that students respond better to interactive, modern teaching methods is debatable, thus their preferences should be researched on. Students' preferences in terms of teaching and learning methodology differ, as well as their interest in the evaluation methods that their teachers utilize. A key factor to increase students' performance and level of knowledge is the awareness of teachers regarding their students' interests and abilities.

Keywords: interactivity, evaluation, management, teaching, organization.

Introduction

The paper represents the first part of a research study based on a questionnaire addressed to students in terms of their teaching and evaluation preferences. The study was conducted at "Andrei Saguna" Secondary School, in a village near Arad, Romania, bearing the same name. The research aims to prove whether interactive methods assisted by technology help students obtain better results than the traditional teaching and evaluation methods often chosen by teachers. The objective of this study is to help to improve the teaching-learning-evaluation didactic act by using the methods which help students obtain the best results in terms of language acquisition. Starting from Harmer's words "in general, it is possible to say that small groups of around five students provoke greater involvement and participation than larger groups. They are small enough for real interpersonal interaction, yet not so small that members are over-reliant upon each individual" (Harmer, 2012: 84), we intended to find out whether this idea could apply to a small school in Arad county, Romania.

* Lecturer Ph.D., "Vasile Goldiș" Western University of Arad, laurarebeca.s@uvvg.ro;
Ph.D. Candidate, "Vasile Goldiș" Western University of Arad, andreea_misca@yahoo.com

Methodology

Seventy-four fifth grade students, thirty-seven sixth graders, twenty-three seventh graders and forty-seven out of two hundred twenty eighth graders answered the questionnaire on which this article is based. Moreover, this research also approached a significant number of high school students, namely, thirty-nine. Seven students who answered the questionnaire are ninth graders; eleven are tenth graders, seven students study in the eleventh grade and fourteen students study in the twelfth grade. Thus, thirty-nine students who have answered the questionnaire are high school students and one hundred eighty-one are secondary school students. The chart below represents the percentage of students according to their grades.

Number of students according to their grade:

■ Fifth Grade ■ Sixth Grade ■ Seventh Grade ■ Eighth Grade
 ■ Ninth Grade ■ Tenth Grade ■ Eleventh Grade ■ Twelfth Grade

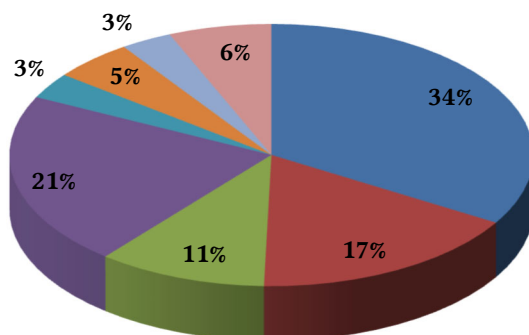


Fig. 1. Percentage of students according to their grade

Students' age varies between eleven and nineteen years old. More exactly, thirty-eight students are eleven years old, fifty-five students are twelve years old, thirty-four students are thirteen, forty-two students are fourteen, seventeen students are fifteen, twelve students are sixteen years old, eleven students are eighteen, eight students are seventeen and three students are nineteen years old. The number of students, according to their age, may represent a demonstration of the fact that young learners are more eager to take part in different activities. Below, there is a chart where the number of students according to their age is represented.

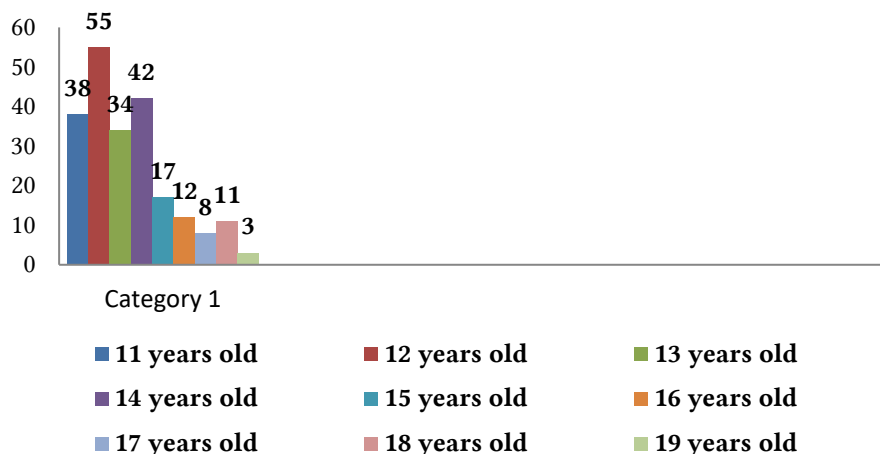


Fig. 2. Number of students according to their age

The following question of the questionnaire is related to students' language learning period. Ninety-eight students responded that they have been learning English for four to six years; seventy-four students have been learning English for seven to nine years, twenty-four students answered that they have been learning English for ten to twelve years and nineteen students have been learning English for one to three years. Five students did not answer this question. The percentage of students who have been learning English for one to three years is 8.8%, whereas 45.6% of the students have been learning English for four to six years, 34.4% have been learning English for seven to nine years and a percentage of 11.2% of the students who have answered the questionnaire have been learning English for ten to twelve years.

Afterwards students have been asked to determine their level of knowledge, as far as English language is concerned. They have been asked to say whether their level is beginner, intermediate or advanced. Two hundred seventeen students have answered this question. One hundred thirty-one of them say that they have an intermediate level, fifty-six students answered that they have a beginner level and thirty students responded that their level of English knowledge is advanced. As far as the percentage is concerned, 25.8% of the students who have answered the questionnaire say that their level of English language is beginner, 60.4% say that they have an intermediate level of English knowledge and 13.8% consider that their level of English is advanced.

Certain difficulties may occur during the learning process. Sixteen students find all these three aspects difficult: understanding the lesson, doing the homework and applying the theory. One student finds it difficult to understand the lesson and to practice speaking in a foreign lesson. Four students consider that understanding the lesson and doing the homework are the most

difficult tasks. Three students have responded that they find it difficult to do the homework and to apply the theory. One student finds it difficult to practice experiments. Another student answered that as long as attention is paid, there is no difficulty. Four students responded that grammar aspects are difficult. Another one answered that words limit represents a difficulty because it takes longer to cut words in order to fit the limit than it takes to actually write a text. Learning the theory is another aspect where students encounter difficulty. In addition, fill in the gaps exercises, selecting the appropriate article, understanding spoken language are other aspects that students consider difficult. There are also students who have responded that there are no difficult aspects for them in learning a new language.

The percentage at this question reveals that 58% of the students find it difficult to apply the theory, 30.2% have difficulties in understanding the lesson and 18% of the students who have responded the questionnaire consider that doing homework is the most difficult aspect. 2% of the students have difficulties in solving and understanding grammar aspects, 1% of the students responded that they do not encounter any difficulties and 0.5% of the students find it difficult to express themselves orally.

Furthermore, students were questioned with regards to their preferences in terms of teaching methodology. The percentage for this question reveals the fact that 18.6% of the students prefer lecturing, 56.4% of them prefer conversation, 29.5% prefer working from a course book, 34.5% prefer an exercise-based method, 8.2% of the students prefer Thinking hats, 5.5% prefer Gallery Tour, 7.3% prefer the Cube method and 0.5% of the students do not have any preference. Thus, in contrast with the general idea that students prefer interactive methods, these students have selected classic methods, for instance: didactic conversation and didactic lecture.

Listening activities are preferred by one hundred and four students, which represent a percentage of 48.6%. A percentage of 19.6%, meaning forty-two students prefer grammar activities and 47.2% of the students, a number of one hundred and one, have selected speaking as their preferred activity. Reading activities are preferred by a number of ninety-five students, namely 47.2%. Despite the general idea that students find listening and speaking activities difficult, these have been selected as preferred activities by the highest number of students. The chart below reveals students' preferences in terms of the type of activities.

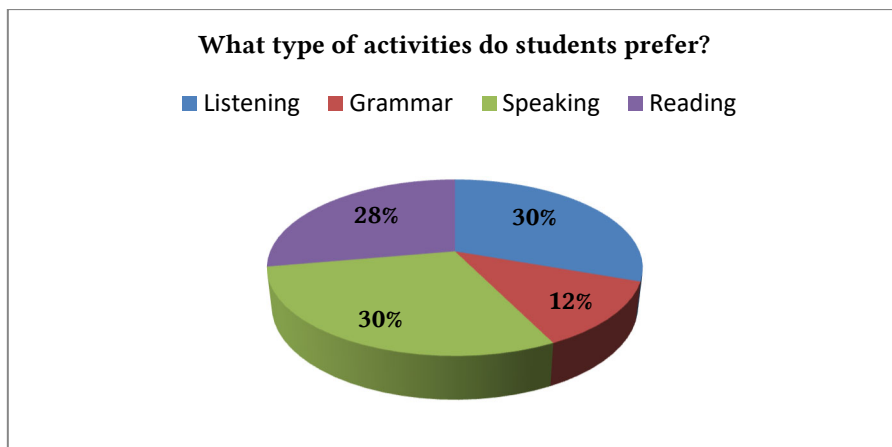


Fig. 3. Students' preferences concerning activities

Teaching a foreign language also implies the use of didactic materials. The materials that teachers use may be classic, namely the board and the course book, or interactive, such as: video-projector, laptop or CDs. Students have been asked to select their preferred didactic materials and aids. Six students responded that they enjoy using: the course book, video-projector, laptop, worksheets and the board. One student likes using the course book, the video-projector, the laptop and handouts, other two students prefer using the course book, the video-projector, the laptop, handouts and the board. Two students prefer the following materials: the course book, video-projector and handouts. Other two students prefer working with the course book, the laptop and handouts and one student prefers the course book, the laptop and the board. Four responses include the following options: course book, handouts and board.

Six students responded that they prefer working with the video- projector, the laptop and handouts. Five students have selected the video-projector, the laptop and the board and three students have chosen the video-projector, handouts and the board. One student prefers working with the laptop, handouts and the board, one student selected the course book and the video-projector, and another student prefers working with the course book and the laptop. Eleven students prefer working with the course book and handouts and other three students prefer working with the course book and the board.

Twenty-one students prefer the following interactive teaching aids: the video-projector and the laptop, whereas thirteen students have selected the video-projector and handouts. Three students prefer the video-projector and the board, and four students prefer the laptop and handouts. Five students enjoy handouts and the board.

Twenty-six students admit that they enjoy the course book as a teaching aid, thirty-two students prefer the video-projector and twenty students prefer

the laptop. Thirty-five students claim that they enjoy working with the use of handouts and ten students who answered the questionnaire prefer using the board as a teaching aid. The following chart presents student preferences in terms of didactic materials and teaching aids.

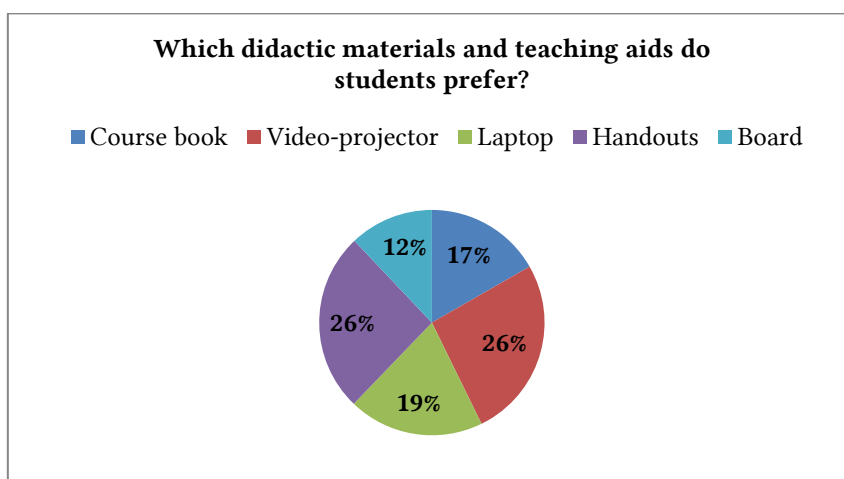


Fig. 4. Students' preferences regarding didactic materials and teaching aids

The course book has been chosen by sixty-one students, the video-projector has been chosen by ninety-five students, the laptop by seventy-one students, ninety-four students have selected the handouts and forty-four students prefer the board. Thus, in terms of teaching materials, students prefer the interactive ones, namely the video-projector and the laptop instead of the board or the course book.

As far as the sitting arrangements are concerned, the percentage demonstrates that the group of desks is the most preferred sitting arrangement: 48.6% of the students have selected this type of arrangement. The following most preferred type of arrangement is orderly rows, with a percentage of 39.4%, and the least preferred sitting arrangement is circle or horseshoe, with a percentage of 11.9%.

The research concerning the evaluation methods reveals that the percentage is the following: 49.8% of the students prefer projects, 44.7% have chosen test papers, 26.5% prefer portfolios, 21.9% of the students have selected oral evaluation and only 12.3% of the students who have answered the questionnaire prefer the experiment as a method of evaluation.

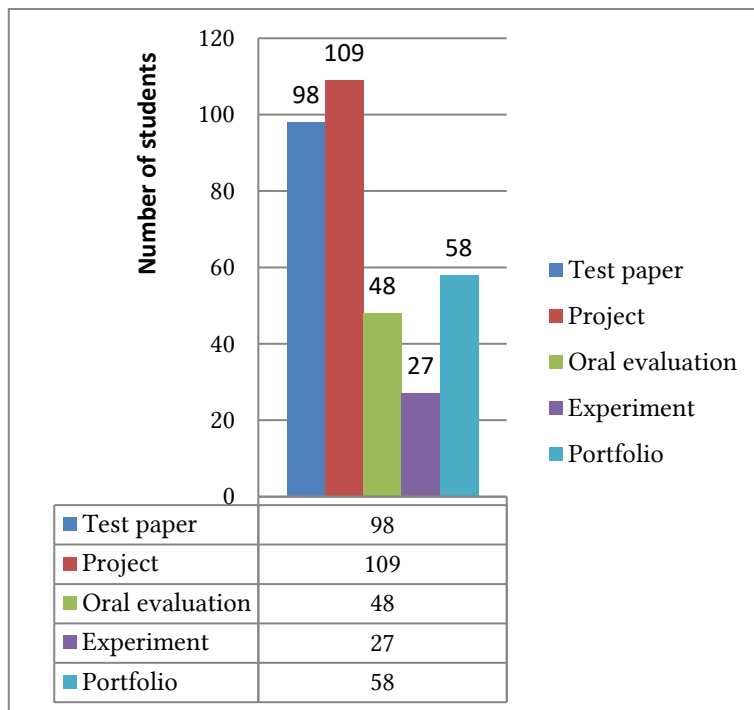


Fig. 5. Students' preferences in terms of evaluation methods

Conclusion

To conclude, numerous different aspects should be taken into account when selecting a teaching activity or an evaluation method. As Bill Johnston underlines, in his book *English Language Teaching*, the decision-making process of teaching is often marked not by reason necessarily, but it is frequently motivated by the personal, subjective choices of the teacher. On the other hand, students' interests may vary; they are interested specifically in interactive methods, as proven above, as well as in team and pair work, which could develop essential skills for them. The variety of the preferred methods demonstrates the fact that students are different, and they should be treated as individuals and not as a group by the teacher. Hence, Scrivener's advice "Choose a topic. Choose a genre. Get ideas. Select between ideas. Sequence ideas. Make notes, diagrams to help organize ideas. Do practice exercises on language items that will be useful..." (Scrivener, 2012: 134) should guide every language teacher in order to get an improved teaching result and a better understanding of contemporary students' expectations.

References

- Harmer, J., 2012, *Essential Teacher Knowledge – Core Concepts in English Language Teaching*, United Kingdom, Pearson Education Limited, United Kingdom.
- Johnston, B., 2003, *Values in English Language Teaching*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Scrivener, J., 2012, *Classroom Management Techniques*, Cambridge, Cambridge University Press.

DON QUIJOTE DE LA MANCHA ÎN TRADUCERILE ROMÂNEȘTI / *DON QUIXOTE OF LA MANCHA* IN ROMANIAN TRANSLATIONS

ALIN CĂLIN*

Abstract

Appreciated as the second most translated work in the history of the world, after the Bible, the masterpiece of Spanish literature knows various international interpretations, made even shortly after its publication. The English, French and Italian cultures manage to include Cervantes' novel in the series of world translations in 1612, 1614 and 1622, respectively. At the other end of these accelerated approaches are the late Romanian interpretations initiated only two centuries later. Thus, this paper represents a brief foray into the dissemination and reception of Cervantes' novel in Romanian culture, evoking all attempts at interpretation and translations made in full.

Keywords: Don Quixote, Romanian culture, translation, reception, versions.

Traducerile literare sunt adevărate punți culturale, primordiale pentru îmbogățirea spirituală și cunoașterea civilizațiilor lumii. Fără aceste demersuri, nu am putea avea acces la tezaurul literar al omenirii. În categoria operelor monumentale care au fost supuse procesului de tălmăcire, un loc fruntaș este ocupat de capodopera literaturii spaniole, *Don Quijote de la Mancha*, care, conform unor cercetări¹, ar fi cea mai tradusă operă după Biblie. Cu toate acestea, romanul lui Cervantes a fost mult mai târziu tradus în limba română. Prin urmare, prezentul studiu reprezintă o concisă trecere în revistă a transpunerilor realizate în spațiul autohton după opera spaniolă și sublinierea eventualelor particularități.

La nivel european, primele tâlcuiri ale romanului *Don Quijote* sau doar ale unor fragmente din roman au apărut destul de repede, încă în timpul vieții lui Cervantes. Astfel, în cele mai importante culturi ale epocii, au apărut următoarele tălmăciri: varianta în engleză a lui T. Shelton în 1612, cea franceză a lui C. Oudin în 1614, cea germană în 1621, de către Pahsch Basteln von der Sohle, iar tălmăcirea italiană a lui I. Franciossini, în 1622. Conform lui Sergiu

* PhD Assistant, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, alin.t.calin@gmail.com

¹ Klaus-Dieter Ertler, Alejandro Rodríguez Díaz, *El Quijote hoy. La riqueza de su recepción*, Iberoamericana/ Vervuert, Madrid, 2007, p. 211.

Pavlicencu², aceste traduceri stau sub semnul literalității și există numeroase neconcordanțe și erori, cauzate de lipsa de cunoaștere temeinică a limbii spaniole de către traducători.

La antipod față de acțiunile de traducere din Europa care, așa cum s-a evidențiat, au avut loc de timpuriu, tentativele de tălmăcire în limba română se vor produce abia două secole mai târziu. Prin urmare, receptarea lui Cervantes se produce mult mai târziu și este de mai mică amplitudine față de culturile europene. Tudora Șandru Mehedinți spunea că acest fapt ar fi cauzat de circumstanțele geografice și istorice³. Situate la extremitățile Romanei, Spania și România nu au putut stabili contacte directe, ci prin filiera franceză. Afirmatie adevărată întrucât primele traduceri nu se vor realiza direct din limba spaniolă, ci din limba franceză.

Prima traducere este realizată de Ion Heliade Rădulescu la 13 aprilie 1839. Cu titlul de *Don Chișot de la Manșa*, tălmăciul publică în „Curierul românesc” prologul și primele 14 capitole realizate din limba franceză după Florian de I.R. În 1840, același traducător, tot după versiunea franceză a lui Florian, va publica în două volume 50 de capitole din cele 52 ale Primei părți: *Don Chișot de la Mancha*. Încă din titlu se devoalează modalitatea de transpunere a traducătorului, orientată excesiv către cultura țintă. Mai mult, despre această tălmăcire s-a spus că ar avea mai multe neajunsuri. Dincolo de realizarea incompletă din limba franceză, tâlcuirea prezintă inadvertențe, inexactități, astfel încât se îndepărtează substanțial de spiritul și stilul operei. Eliade a fost acuzat că ar fi recurs în mod excesiv la adaptarea romanului la cultura română, că a intervenit prea mult prin întrebuițarea unor elemente umoristice.

Între 1881 și 1890 se publică în diferite numere ale revistei „Convorbiri literare” diferite capitole din romanul lui Cervantes, de această dată din spaniolă, traduse de către Ștefan Vârgolici, considerat primul hispanist român. Nici traducerea sa nu este integrală, în total reușind să tâlcuiască o sută douăzeci și șase de capitole. Textul lui Vârgolici a fost apreciat ca fiind superior predecesorului său. Mult mai fidel textului sursă, mai precis în echivalări, cu explicații în notele de subsol. La început, a optat pentru menținerea titlului cunoscut în spațiul românesc al vremii și intrat în conștiința cititorilor – *Don Chișot de la Mancha* – ca ulterior să prefere *Don Quijote de la Mancha*.

Cronologic, după traducerea lui Vârgolici, au fost consemnate mai multe tentative de transpunere în limba română, precum: 1906 – *Aventurile extraordinare ale lui Don Chișot*, traducere prescurtată, fără nume de traducător, după o versiune neidentificată, Colecția „Lectura”; 1910 – *Viața și aventurile*

² Sergiu Pavlicencu, „Traducerea ca interpretare: ultima versiune românească a romanului «Don Quijote»”, în *Revistă de lingvistică și știință literară*, nr. 3-4, Academia de Știință a Moldovei, 2008, p. 37-43.

³ Tudora Șandru-Mehedinți, „Don Quijote în tălmăcirii românești”, în *România literară*, nr. 17, 2016.

viteazului și nobilului *Don Quijote de la Mancha*, traducere prescurtată după o versiune neidentificată; 1911 – *Curiosul pedepsit* (povestire inserată în vol. I din *Don Quijote*), repovestită de I.L. Caragiale în „Românul” din Arad; 1916 – fragment din *Don Quijote* (*Ce i s-a întâmplat cavalerului nostru când a ieșit de la han*), traducere de D.N. Ciotori în „Noua revistă română” (XVIII). Se impune a se menționa că toate aceste tălmăcirii s-au făcut din limba franceză.

La un secol după prima versiune în limba română, apare prima traducere integrală realizată de către Alexandru Iacobescu, *Don Quijote*, la Editura Cugetarea. Interesant este că, în prefața volumului, Alexandru Iacobescu declară că a efectuat traducerea după original, nu din franceză, ca versiunile anterioare. Cu toate acestea, toate studiile (Tudora Șandru-Mehedinți; Carmen Sveduneac) devoalează că este vorba despre o traducere tot din franceză și că singurul merit al acesteia ar fi integralitatea. Cel mai vehement critic al acestei variante este chiar următorul traducător, Alexandru Popescu-Telega.

Numit de către Academia Regală membru corespondent, Popescu-Telega izbutește, între 1944 și 1945, să publice în două volume, la Fundația pentru Literatură, o tălmăcire a romanului extrem de bine apreciată de critica de specialitate. După o ediție a lui Francisco Rodríguez, ediția cuprinde un studiu introductiv consistent de 54 de pagini, în care analizează tălmăcirile românești anterioare și evocă principalele studii cervantești ale lui M. Menéndezy Pelayo, Américo Castro etc. Traducerea este bogată în referințe și note, ajutând la receptarea textului și contribuind la îmbogățirea culturală a cititorului. Romanul este publicat sub numele de *Iscusitul Don Quijote de la Mancha*, principalul cusur fiind transpunerea a doar 46 de capitole.

În 1957 apare o nouă versiune realizată după originalul lui Cervantes, superioară din punct de vedere artistic tuturor celor precedente, aparținând lui Ion Frunzetti (partea întâi) și Edgar Papu (partea a doua). Nici această ediție nu este completă, însă rațiunile care au stat în spatele acestei traduceri parțiale au fost date de transpunerea doar a capitolelor ce conțin subiectul propriu-zis al romanului, fără nuvelele intercalate. Această versiune a fost publicată la Editura Tineretului, cu titlul: *Iscusitul hidalgo Don Quijote de la Mancha*.

În anul 1965 se reușește publicarea primei ediții fundamentale a lui *Don Quijote* în spațiul românesc, aceasta fiind o traducere integrală, direct din spaniolă. După ediția critică a lui Francisco Rodríguez Marín, versiunea este rodul aceleiași colaborări între Papu și Frunzetti. Partea întâi a fost tradusă de Ion Frunzetti, căruia îi aparține și traducerea versurilor din ambele părți, iar partea a doua a fost tradusă de Edgar Papu, care a întocmit și tabelul cronologic. Notele critice, filologice și istorice sunt alcătuite, pentru întreaga ediție, de Ion Frunzetti. De această dată se produce o lectură cursivă, marcându-se un grad ridicat de fidelitate față de textul original, dar și o adaptare judicioasă la spațiul românesc. Imperfecțiunile traducerilor anterioare sunt recuperate, se reușește găsirea unui echilibru între folosirea unor arhaisme și neologisme. Această

versiune s-a bucurat de o amplă receptare în cultura română, fiind, probabil, cea mai citită și mai reeditată traducere.

Ultima traducere completă după originalul spaniol îi aparține lui Sorin Mărculescu, reputat hispanist și fecund traducător de literatură spaniolă. Mărculescu a mai efectuat traduceri din Cervantes, precum: *Los Trabajos de Persiles y Segismunda – Muncile lui Persiles și ale Segismundei*, romanul *La Galateea și Nuvele exemplare*. Tălmăcirea sa a avut la bază ediția îngrijită a lui Francisco Rico, traducerea, cuvântul înainte, cronologia, notele și comentariile îi aparțin și au fost publicate la Editura Paralela 45 în 2004. Autorul ne propune o lectură provocatoare, cu un aparat critic bogat, cu multe note de subsol. În nota asupra ediției își explică intențiile și mijloacele traductive: „Am încercat să realizez în versiunea mea ceea ce aş putea numi o literalitate expresivă, mulându-mă cât mai strâns cu putință pe textul original, fără a evita repetițiile, aparentele tautologii (cu efecte întotdeauna interesante în spaniolă)..., calchiind uneori expresii idiomatice care mi s-au părut perfect inteligibile. Traducerea are, aşadar, în vedere redarea cât mai fidelă, prin deslușirea semnificațiilor multiple și tainice a spiritului cervantin care guvernează un univers caleidoscopic fascinant”.

Ultimele două traduceri integrale, realizate după textul original, sunt tălmăcite în chip diferit, neputându-se stabili, credem noi, o judecată de valoare. Versiunea lui Papu și a lui Frunzetti este etnocentrică și orientată către cititorul român, în vreme ce traducerea lui Mărculescu este provocatoare prin neadaptarea elementelor spaniole, prin oferirea de explicații și informații în notele de subsol.

Bibliografie

- Cervantes Saavedra, Miguel de, 1991, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, vol. I-II, Edición (introducción, texto y notas) de John Jay Allen, Cátedra, Madrid.
- Cervantes Saavedra, Miguel de, 1969, *Iscusitul hidalgo don Quijote de la Mancha*, vol. I-IV, traducere de Edgar Papu și Ion Frunzetti, cu un studiu introductiv de G. Călinescu, Editura pentru Literatură, București.
- Cervantes Saavedra, Miguel de, 2004, *Don Quijote de la Mancha*, vol. I-II, traducere, cuvânt înainte, cronologie, note și comentarii de Sorin Mărculescu, cu un studiu introductiv de Martín de Riquer, Editura Paralela 45, Pitești.
- Ertler, Klaus-Dieter; Rodríguez Díaz, Alejandro, 2007, *El Quijote hoy. La riqueza de su recepción*, Iberoamericana/ Vervuert, Madrid.
- Pavlicencu, Sergiu, 2008, „Traducerea ca interpretare: ultima versiune românească a romanului «Don Quijote»”, în *Revistă de lingvistică și știință literară*, nr. 3-4, Academia de Știință a Moldovei, , p. 37-43.
- Popescu-Telega, Alexandru, 1942, *Pe urmele lui Don Quijote*, Casa Școalelor, București.
- Sveduneac, Carmen-Lenuța, 2015, „Four hundred years from the publication of Don Quijote. Alexandru Popescu Telega in the history of the novel's translation in Romanian”, în *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue. Section: Language and Discourse*, Arhipelag XXI Press, Târgu Mureș, 2015, p. 697-717.
- Șandru-Mehedinți, Tudora, 2016, „Don Quijote în tălmăciri românești”, în *România literară*, nr. 17, 2016.

“WELCOME TO IASI” TRAVEL GUIDE: TRANSLATOR’S AGENCY AND RESPONSIBILITY IN TRANSLATING CULTURE

SORINA CHIPER*

Abstract

Any act of translation is invariably also an act of intercultural mediation, all the more so when the text to be translated is a showcase of local culture, intended for an international audience. This article is a case study on the translation of a travel guide for the city of Iasi; it draws on the author’s own experience as its translator and points to the translators’ agency and responsibility in their practice as intercultural mediators who, invariably, have to rely on a social expert network.

Keywords: intercultural mediation, travel guide, tourist translation, social expert network.

Introduction

Before the COVID pandemic, tourism was considered the most important tertiary sector contributor to the world GDP. In October 2019, an article from Tourism Review News reported that “According to the latest data published by the World Travel and Tourism Council (WTTC), the **tourism industry accounts for 10.4% of the world’s GDP, making it one of the largest economic sectors worldwide.** With 8.8 trillion US dollars, tourism establishes itself as one of the fastest-growing industries of the world, being surpassed only by the manufacturing sector” (<https://www.tourism-review.com/tourism-industry-is-the-pillar-of-economy-news11210>).¹ Recent lockdowns, social distancing and travel restrictions have, nevertheless, turned tourism into one of the most affected industries since the outbreak of the COVID pandemic. A report drawn by United Nations Conference on Trade and Development, from June 2021, estimates that international tourism and the sectors closely linked to it incurred a loss of \$2.4 trillion in 2020, and argues that the pandemic could cause a loss of more than \$4 trillion to the global GDP for the years 2020 and 2021 (<https://www.unwto.org/un-tourism-news-27>).

On the global tourism market, Romania is a relatively small and new player, with a rise in the number of inbound and outbound tourists after it joined the EU and it was possible to travel in EU countries without a visa. Generally,

*Associate Professor PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, chipersorina2005@yahoo.com

¹ Highlighted in the original.

there have been more outbound than inbound tourists. Statistics for the past decade (data available only until 2019) show a steady increase in outbound tourism, with a total of 20 million departures versus 10 million arrivals in 2019 (<https://webunwto.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/2020-10/romania.pdf>). In order to increase the number of international tourists, throughout the years, government officials have created several country branding campaigns, and cities have taken steps towards branding, as well. Some of the most consistent efforts at city branding were made when Romanian cities joined the bid for the title of European Capital of Culture.

The construction of a country, region or city brand implies the recourse to pictures and stories, the creation of persuasive, positive narratives and appealing images. Several genres are involved in such a process: leaflets, fliers, touristic brochures, websites, promotional videos, guided tours and travel guides, to name just a few. Some of the texts produced in the travel industry are “perishable,” such as weekly or monthly offers, more recently published and distributed online, while others are expected to last longer, such as paper-based travel guides. This article is based on the author’s own experience as the translator into English of a travel guide for the city of Iasi, and it joins the academic conversation on the role of the translator, pointing out the issues of agency and responsibility.

Translation in tourism: topics of investigation in scholarly articles

A brief overview of recent scholarly work on translation in tourism shows that tourism promotion materials (TPMs) are one of the most translated types of texts today (Sulaiman, 2016: 54). Unfortunately, the large volume of translation output is reported to mostly fail to meet standards of translation quality. This is particularly true of what I termed above as “perishable” texts – temporary offers from tour operators or travel agencies. Translation scholars who have looked into the reasons why this happens have identified several factors: source texts are tackled from a literal approach (Napu, 2019) and translated with linguistic equivalence in mind; commissioners hire unqualified translators; commissioners hire qualified translators but “the latter are prevented from using them by conditions of work” (Sulaiman, 2016: 56); consequently, target texts fail to perform the same function in the target culture as source texts in the source culture. NovriyantoNapu also mentions the fact that source texts can be badly written (Napu, 2016: 49), therefore stylistic problems in the target text simply mirror problems in the source text.

After conducting semi-structured interviews with managers of Australian state tourism authority, Sulaiman reached the conclusion that translation commissioners have various misconceptions regarding the nature of translation and the role of translators and they should bear some responsibility for the

quality of translated TPMs. He argues that “the creation of an effective translated TPM is contingent on a successful negotiation between the translator and the commissioner” (Sulaiman, 2016: 56), and he lists four criteria that translators need to meet and that are critical for the production of effective TPMs:

- Translators should be native speakers of the target language (i.e. they should have linguistic competence);
- Translators should understand the target market well (i.e. they should have cultural competence);
- Translators should have copywriting skills (i.e. creative skills), and
- Translators should understand the tourism products that are promoted (i.e. they should have product knowledge) (Sulaiman, 2016: 58).

In other words, translators who work on TPMs need the skills of copywriters, so that the texts that they produce inform, appeal to and persuade audiences at least as effectively as source texts do. What is more, TPMs are specialized texts, characterized by certain lexical features and syntactic structures. Muñoz rightfully indicates that tourism texts combine specific vocabulary from several fields (history, geography, art, etc.), frequently resort to adjectives, in various degrees of comparison, to nominalizations, passive voice forms, imperatives, present and past participles, and the use of present tense simple forms (Muñoz, 2011: 33-35). Texts fulfil their function of informing, persuading, maintaining contact or creating mental representations by relying on comparisons, humor and testimonials.

As Lefevere emphasized, “[T]ranslation is the most obviously recognisable type of rewriting” (Lefevere, 1992: 9). The process of rewriting a text can be accomplished with the awareness that the translator is a cultural mediator and as such, he or she has the option to bring the translated text closer to the source culture (in the translation strategy called domestication) or to the target culture (in the translation strategy called foreignization)². Daniel Dejica and Claudia E. Stoian, in their article on culture-bound terms in the translation of online tourist texts published on the official website of four Romanian cities that were bidding for the title of European capital of culture, elaborate on the topic of translation strategy, pointing out that such terms are approached according to translation phases: reception (text analysis and understanding), transfer (clarifying the intention of the writer, establishing the translation purpose and identifying corresponding cultural constituents in target language), reproduction (actual production of target text) (Dejica, Stoian, 2018: 175-176) and that the most frequent strategies in their translation, according to Agorni (2012), are explanation, amplification and adaptation (Dejica, Stoian, 2018: 177). Their conclusion is that “choosing the most adequate translation strategies should be

² Sanning (2010: 127-131), quoted in (Dejica, Stoian, 2018: 177) suggests a new strategy, neutralizing.

made with the client's requirements in mind, and not based on a translator's preference of a strategy over another" (Dejica, Stoian, 2018: 177).

This brings us back to the importance of the commissioner and of the translation brief, i.e. the instructions or specifications given by a client to the translator to carry out a translation work, in the translation process (Vermeer, 1989, in Napu, 2016: 59). I would argue, however, that an experienced translator, who has established a long-lasting, trustworthy relationship with the commissioner, can educate the latter and together, they can negotiate the terms of the translation brief, so that the final product – the translated text – can be of high quality. Thus, the translator is not only a cultural mediator, by virtue of his or her professional practice, but also an institutional mediator who can plead for the appropriate recognition of his or her skills and efforts.

Translation as social action

Translation is more than an individual process (of linguistic transfer, pragmatic equivalence or cultural mediation), and product (a target "text" – in a broad understanding of the term); it is also a form of social action, with the translator as an agent operating within a social network that includes the commissioner, the source text author, various experts, the publishing house team/online publishers, text distributors, and so on. When it is understood as such, ethics becomes a relevant topic to take into account both in translator training and in the translation practice.

Anthony Pym's "Introduction" to a special issue of the journal *The Translator* (2001) references Andrew Chesterman's taxonomy of ethics that apply in the field of Translation Studies: "the ethics of representation (of the source text, or of the author), an expanding ethics of service (based on fulfilling a brief negotiated with a client), a more philosophical ethics of communication (focused on exchanges with the foreigner as Other), and a norm-based ethics (where ethical behaviour depends on the expectations specific to each cultural location)" (Pym, 2001: 2). To these, Chesterman added an ethics of 'commitment,' an attempt to define the 'good' ideally attained by translation, embodied in an oath that might work as a code of professional ethics for translators (Pym, 2001: 2).

Seen as a social agent working in a professional network, and aware of the consequences of his actions, the translator has the moral responsibility to serve the truth. This moral duty is becoming, indeed, increasingly more difficult in the contemporary society and in the current age, when competing narratives in the public sphere make it hardly possible to identify "the truth".

Translating *Welcome to Iasi* travel guide

Welcome to Iasi is a travel guide written before the pandemic and published in 2018 by Doxologia Publishing House. I received the text in 2019 and

the English version of the guide was supposed to see the light of print by 2020. As I have already pointed out in the brief literature review from the Introduction, translation scholars have emphasized the importance of the commissioner in the success of a translation task. In my particular case, the commissioner – the publishing house, represented by its general manager –, relied on our previous collaborations and on my own experience, and allowed me full freedom in the choice of the translation strategy. The only precise requirement was for the translated text to be in American English.

Upon embarking on the translation task, several obstacles became apparent. First, the text in Romanian was poorly written, with many long, convoluted sentences. Second, as I have been trained as a tourist guide myself and know the history of Iasi, as well as the salient features of its sights, on several occasions, I found it hard to agree with the information provided by the text. Third, I had suspicions that some information was outdated. Moreover; there were unclear spatial coordinates and time frames, and so on.

Usually, when I encounter such problems, I get in touch with the author to clarify the content. The travel guide, however, has no identifiable author. A brief note on the last page mentions the fact that the text and the graphic concept are credited to SC Atelier Celebro SRL. When I contacted the company, the person who had been in charge with the project mentioned that actually, Celebro had asked the institutions that were featured in the guide to submit a brief description of themselves. These individual descriptions were compiled in the final text, without editing the content, nor the style. This explained, to me, the lack of stylistic homogeneity in the text, as well as the presence of contradictory information.

The Celebro team was in charge with writing only the introductory text that provides general information about Iasi. Since the text had no single identifiable author, it was practically impossible to communicate, in due time, with more than a hundred individual authors of small fragments of text. In the interest of time, I had to resort to my personal network of experts in order to check the validity of the printed data and rectify, in the translated text, information that was faulty or unclear in Romanian.

To give just a few examples, the text about Saint Nicholas the Princely Church refers to it as “cel mai vechi edificiu religios din Iași care s-a păstrat până azi” (p. 33), i.e. *the oldest religious establishment from Iasi that has been preserved to this day*. This church is from 1491-1492 and, as the text about the Armenian church mentions, the latter is from 1395, therefore *this* is the oldest religious establishment from Iasi. Second, in the description of Zlataust Church, it is specified that: “Casa Teodorenilor se învecinează și astăzi cu gardul bisericii” (p. 45), i.e. *the house of the Teodoreanu brothers neighbors the church’s fence*. This sentence is doubly problematic. On the one hand, the Teodoreanu brothers – two writers from the first half of the 20th century – are known locally, but not

internationally. This information, therefore, might be irrelevant for a tourist coming to Iasi. On the other hand, the house no longer exists. After conducting research online and talking with real estate agents, I found out that that the house had been claimed back, after the fall of communism, by relatives of the original owners, who sold it to another person and the latter demolished it. In the same text about Zlataust Church, just before this problematic sentence, there is a long list of novels written by Ionel Teodoreanu which are unlikely to be known by foreign tourists, and which therefore, should not be included – or, at least, not all of them – in the English version of the guide.

The text about the former Pomul Verde (Green Tree) Theatre – the first Jewish theatre in the world – contains the following sentence: “Treisprezece ani mai târziu, la 27 decembrie 1976, a fost dezvelit bustul lui Avram Goldfaden, statuie amplasată în fața Pomului Verde și în dreapta Teatrului Național din Iași” (p. 170), i.e. *thirteen years later, on December 27, 1976, Avram Goldfaden’s bust was unveiled, a statue placed in front of Pomul Verde and to the right of the National Theatre in Iasi*. I read this information as a potential tourist who might wish to see this statue. For a foreigner, the spatial indications might be confusing, as right in front of Pomul Verde is a road, behind which there is a parking lot. It makes more sense, judging by the local topology, to indicate that the statue is *across* from Podul Verde.

A final example, from the section titled “Shadows and Mysteries”: “Pe Dealul Lunganilor se spune că apar stafiile a mii de soldați răpuși în cele două Războaie Mondiale [...]. Povestea de groază care înspăimântă și acum oamenii din satele Goești și Brănești începe acum aproape un secol. De fapt, Dealul Lunganilor [...] avea să devină o uriașă groapă comună pentru miile de soldați răpuși aici” (p. 176), i.e. *They say that on Dealul Lunganilor the ghosts of thousands of soldiers appear, who died in the two World Wars [...]. The horror story which terrifies even now people from villages Goești and Brănești starts almost a century ago. Actually, Dealul Lunganilor [...] was to become a huge common tomb for the thousands of soldiers killed here*. Neither in 2018, nor in 2020, when the English version was supposed to be printed, was the *almost a century ago* time reference valid. Romania entered WWI in 1916, so the time reference should be *more than a century ago*.

Conclusion

Tourists come into contact with a town, a region or country by reading promotional texts about it or by watching promotional videos. Thus, tourism promotion materials contribute to the creation of a first impression (Muñoz, 2011: 39) about a city, region or country. They also initiate an intercultural dialogue that may remain virtual, or become real, depending on whether potential tourists become actual tourists or not. Thus, tourism promotion

materials constitute a form of public democracy, and they engage in the management of perception of a certain place.

In tourism, just like in literary translation, it is quite apparent that translation is an act of creation. Yet, as Susan Bassnett pointed out as early as 2002, translation is perceived as a 'mechanical' rather than a 'creative' process (Bassnett, 2002: 12) – both by commissioners and the general public. This perception can be changed by translators who take responsibility and are proactive in their work. In the case of translations of travel guides, I would argue that precisely because the stakes are high, translators have the duty to point out at least, to the commissioner or the author (should they be identifiable), if not correct, erroneous data in problematic source texts. I believe that the translators' commitment to truth, and to the validity of data in the target text is a way for them to prove that they are engaged citizens, who care about the place and the community where they live. By being proactive and by relying on their own network of experts, in order to support their views, they can not only create texts with added value, but also improve the perception of their work and status.

References

- Bassnett, Susan, 2002, *Translation Studies* (3rd edition), London: Routledge.
- Dejica, Daniel, Stoian, Claudia E., 2018, "Fostering Transcultural Communication: The Case of Culture-bound Terms in the Translation of Online Tourist Texts", in Kučič, Vlasta, Ptaničova, Vlastimila (eds), *Transkulturalität im mehrsprachigen Dialog. Transcultural communication in multilingual dialogue*, EU Parliament Translation Series, Hamburg: Dr. Kovacs Verlag.
- Lefevere, André, 1992, *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*, London: Routledge.
- Loss, Laura, 2019, "Tourism has generated 20% of total world employment since 2013", in *Tourism Review News*, 7 October 2019, available online at <https://www.tourism-review.com/tourism-industry-is-the-pillar-of-economy-news11210>, accessed on 23.05.2021.
- Muñoz, Isabel Duran, 2011, "Tourist translation as a mediation tool: misunderstandings and difficulties", in *Cadernos de Tradução*, no. XXVII, p. 29-49.
- Napu, Novriyanto, 2016, "Translating tourism promotional texts: translation quality and its relationship to the commissioning process", in *Cultus. The Journal of Intercultural Mediation and Communication. Tourism across Cultures. Accessibility in Tourist Communication*, Issue 9, vol. 2, p. 47-62.
- Napu, Novriyanto, 2019, "Tourism Promotional Materials: Translation Problems and Implications on the Text's Effectiveness for Tourist Promotion", in *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 335, 1st International Conference on Education, Social Sciences and Humanities (ICSSHUM 2019), available at <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icesshum-19/125914680>, accessed on 30.10.2020.
- Pym, Andrew, 2001, "Introduction. The Return to Ethics in Translation Studies", in Pym, Anthony (ed.), "The Return to Ethics", Special issue of *The Translation* 7, p. 129-138.

Sulaiman, Mohamed Zain, 2016, "The misunderstood concept of translation in tourism promotion", in *The International Journal for Translation and Interpreting Research*, vol. 8 (no. 1), p. 53-68.

*** 2018, *Bun venit în Iași. Istorie, spiritualitate, cultură, artă, dragoste. Ghid turistic*, Iași: Doxologia.

*** UN Tourism News #27, 07.07.2021, available at <https://www.unwto.org/un-tourism-news-27>, accessed on 11.07.2021.

*** Romania. Basic Tourism Statistics. Available at <https://webunwto.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/2020-10/romania.pdf>, accessed on 23.07.2021.

TRAVAILLER SUR UN DOCUMENT PUBLICITAIRE
PENDANT LA CLASSE DE FLE / WORKING ON AN ADVERTISING
DOCUMENT DURING THE FLE CLASS

ANA SANDULOVICIU*

Abstract

Le fait d'exploiter le document publicitaire pendant la classe de langues étrangères s'avère être très utile, grâce à plusieurs aspects : la nouveauté de la langue y utilisée, le message qu'on essaie de transmettre, les éléments culturels qui y apparaissent et informent les apprenants sur beaucoup d'aspects concernant la culture cible. Il est important, en même temps, que le professeur adapte sa démarche au niveau de langue de ses apprenants, pour que cet exercice soit utile et suscite la curiosité de son public.

Keywords: document publicitaire, message transmis, enseignement du français langue étrangère.

La publicité est devenue, ces jours, omniprésente, on la rencontre dans les journaux et les magazines, sur des affiches et panneaux, dans les rues, dans les films et les séries télévisées. Le plus souvent ayant un but commercial, mais aussi politique et parfois social, ce moyen de communication tellement utilisé et incitant, parfois, a, derrière son apparence actuelle, une assez longue histoire. Apparue dans les pages des journaux au XIX^e siècle, la publicité est devenue de plus en plus complexe, considérée par certains comme une vraie forme d'art¹, tandis que d'autres la voient comme une énorme farce ou comme un piège.

Une chose est évidente, à savoir que plusieurs facteurs concourent pour qu'une publicité puisse atteindre son but, celui de séduire et de pousser à l'achat. On affirme que les publicitaires sont proches des poètes et jouent avec la langue, par la création de slogans parfois inoubliables mais ceux-ci seraient aussi de très bons connaisseurs du psychique humain, sachant comment doser la fréquence d'un certain message publicitaire pour nous faire réagir de manière inconsciente et misant sur l'idée que le consommateur va s'identifier au personnage beau, puissant, séduisant que la « pub » présente. Un autre aspect très intéressant observé par les linguistes vise la manière dans laquelle on communique par la publicité : en fait, il ne s'agirait pas d'une vraie communication, puisque le

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

¹ Cf. Marshall McLuhan: « la publicité est la plus grande forme d'art du XX^e siècle », cité dans l'article *Parole de pub*, par Paola Bertocchini et Edzige Costanzo, dans « Le français dans le monde », n° 415, janvier-février 2018, p. 33.

message reste unidirectionnel, mais surtout d'un monologue² ayant la mission de persuader le public cible.

De toute manière, avec déjà un passé assez riche, la publicité peut constituer un très bon matériel d'étude linguistique pendant la classe de FLE, se prêtant à toute sorte d'exploitations, à partir de la compétence linguistique de compréhension et d'expression jusqu'à celle culturelle.

Voilà pourquoi nous nous proposons d'analyser, dans cet article, quelques possibles pistes de travail sur de documents publicitaires pendant la classe de français langue étrangère, dans l'espoir qu'ils constitueront un support et point de départ attractif pour des étudiants des filières économiques de notre faculté.

L'importance et le rôle des documents authentiques

Le document publicitaire s'inscrit dans la catégorie des documents nommés par les didacticiens authentiques, très exploités dernièrement dans l'enseignement des langues étrangères. Si les méthodes classiques n'utilisaient pas de tels documents, c'est l'approche communicative qui introduit dans l'étude de la langue ces « fragments » issus de la vie réelle, n'étant pas conçus dans des buts didactiques.

On peut regrouper sous cette dénomination « les textes littéraires, les conseils de sécurité affichés dans l'ascenseur, les chansons de Jacques Brel, le plan d'une ville, un ticket de caisse d'un magasin, un article de journal, [...], la liste des ingrédients sur une boîte de conserves ... en fait, tout ce qui provient effectivement du monde-cible et qui peut conduire à une communication plus vraisemblable en langue-cible et à une familiarisation plus directe avec la culture-cible »³. L'avantage vient, donc, du fait que l'apprenant sera exposé à une langue conçue pour des locuteurs réels communiquant dans leurs activités quotidiennes, et non pas fabriquée et présentée dans les pages d'un manuel, ce qui rendra beaucoup plus attractif le travail sur ces matériels. Nous avons toujours observé que le recours aux documents authentiques, s'il est bien fait et dosé, agrandit l'intérêt des étudiants, ceux-ci devenant plus motivés et captivés par la langue et la culture étudiées.

Parce que nous envisageons cette fois-ci faire ces activités avec des étudiants dans le domaine des affaires, plus exactement en tourisme et hôtellerie, la gamme de documents/matériels qu'on peut choisir est assez variée⁴: des cartes,

² Cf. Jean-Michel Adam, Marc Bonhomme, *Argumentarea publicitară*, Iași, Institutul European, 2005, p. 42.

³ Cf. *Le français langue étrangère et seconde*, Jean-Marc Defays, Hayen, Belgique, Pierre Mardaga éditeur, 2003, p. 263.

⁴ On a considéré utile de choisir une publicité qui ait liaison avec le monde du tourisme, de l'hôtellerie ou de la restauration.

des dépliants et brochures touristiques, des menus de restaurant, des films publicitaires présentant une région française, etc.

Le niveau de langue du public

Un autre aspect important dont l'enseignant doit tenir compte, c'est le travail organisé d'une manière graduelle, en fonction de son public: il devra partir du plus simple pour arriver aux documents plus complexes; on doit tenir compte du niveau des apprenants et ainsi choisir le matériel le plus approprié; pour des apprenants débutants, de niveau A1 et A2, une publicité écrite, parue dans la presse, contenant un texte simple, nous paraît la plus indiquée, tandis que pour des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé, un film publicitaire pourra être analysé pendant la classe de FLE. En dehors d'un choix adéquat du matériel didactique, une telle démarche pourrait se transformer dans un vrai casse-tête pour les étudiants.

Exploiter une publicité du point de vue linguistique et graphique

On doit préciser qu'il existe deux catégories de documents publicitaires, à savoir:

- **le document écrit**, alliant d'habitude texte et image;
- **le message audio-visuel, spot de télévision ou film publicitaire** pour les salles de cinéma, plus difficile à déchiffrer et à interpréter.

Etant donné que ces matériels n'ont pas été conçus exprès pour l'étude de tel ou tel aspect de langue ou de vocabulaire, le premier objectif sera celui d'une compréhension générale du sens, du message qu'on peut surprendre, le professeur pouvant initier une discussion en posant des questions aux étudiants pour voir comment interprètent-ils texte, image, déroulement du film, slogan, éventuels stéréotypes culturels, etc.

En ce qui concerne le premier type, la publicité parue dans les pages d'une revue, d'un journal ou sur un panneau d'affichage, ce qui nous intéresse d'abord c'est l'analyse linguistique du texte. Cette exploration demande un travail basé sur la compréhension du lexique, de certains aspects de grammaire, si besoin, et des procédés rhétoriques utilisés dans la construction du texte et du slogan. Les slogans sont de petites énonciations très concises et frappantes qui, « à force d'être répétées, finissent par être retenues par le public, et, les meilleures d'entre elles, par faire partie intégrante du langage moderne »⁵. L'analyse linguistique essaiera d'interpréter la signification du slogan, en liaison avec l'image et l'organisation spatiale/graphique.

On sait depuis longtemps, déjà, que chaque message publicitaire essaie de convaincre, plutôt de persuader le public, qui, à maintes fois, se laisse séduire

⁵ Cf. Éliane Cloose, *Le français du monde du travail*, Presses Universitaires de Grenoble, 2009, p. 80.

par toute cette stratégie. Comment est-ce que ce message nous convainc? Les linguistes et les chercheurs sont tombés d'accord que ce sont dans une grande partie « la forme linguistique »⁶, la rhétorique publicitaire qui suscitent notre intérêt, nous font lire ce message, retenir le slogan et puis, pourquoi pas, acheter le produit. Ainsi, l'émetteur du message (le publicitaire) choisit-il, en fonction de l'auditeur (le public cible) auquel il pense, un registre de langue et des figures de style en vue d'argumenter et de persuader.

Nous avons choisi comme exemple à analyser pendant la classe une publicité pour la compagnie Ponant, s'occupant avec l'organisation de croisières de luxe, parue dans les pages de deux magazines, « Le Point » et « Le Magazine Figaro ».

Dans le dernier, ce message publicitaire est présent pour deux fois. Il renvoie à deux destinations de vacances, chacune extrêmement attirante, l'Antarctique et les îles grecques.

À une première vue, le lecteur va remarquer les très belles photos qui ont au milieu le slogan écrit avec caractères majuscules, « REVENEZ AU MONDE », dont le style poétique, on dirait, provoque à la rêverie, au désir d'évasion. Sous ces imposantes photos, on peut observer une deuxième, plus petite cette fois-ci, du navire de luxe de la compagnie, comme une garantie de la sûreté et de la réussite du voyage, puis un texte sur la destination proposée, dont les caractères sont très petits par rapport à ceux du slogan, et enfin l'emblème de la marque Ponant. La voilà ci-dessous:



La réalisation graphique a, elle aussi, son importance dans la réussite finale du message, ainsi peut-on observer comment sont utilisés les différents caractères typographiques, le fait que le slogan est très visible dans l'ensemble.

Pour ce qui est des moyens de la langue, le lexique des petits textes contient noms et adjectifs élogieux, laudatifs, une marque du style publicitaire: « une expédition à la découverte du *mythique* Continent Blanc », des « vestiges *antiques* et paysages *authentiques*, [...] les *perles* de l'archipel des Cyclades »⁷ ou encore « côtes *sauvages* et civilisations *antiques* de la Méditerranée »⁸. On

⁶ Christian Baylon, Xavier Mignot, *La Communication*, Nathan, 1996, p. 285.

⁷ « Le Magazine Figaro », numéro 7, 24 août 2020, p. 17.

⁸ *Ibidem*.

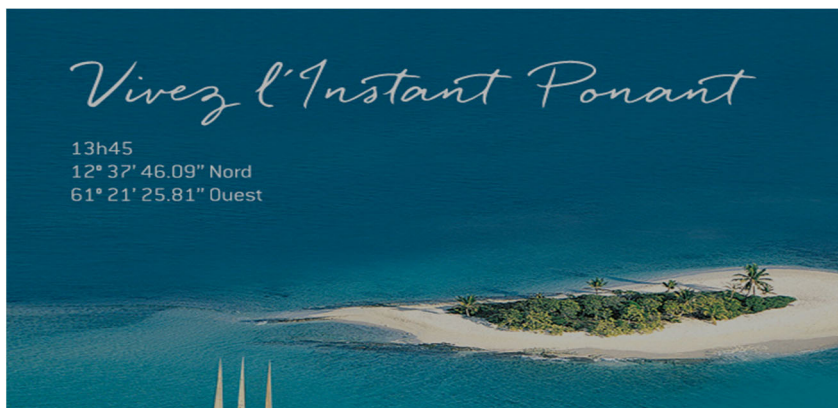
découvrirait « baleines, paysages de glace *emblématiques...* », seulement si *on revenait au monde* avec une croisière Ponant, paraît nous suggérer cette publicité.

Le slogan, centré sur le destinataire, recèle des promesses inoubliables, paraît affirmer qu'une telle croisière sera comme une redécouverte du monde, de la nature, pourquoi pas du bonheur. Le style élégant et sobre est en accord avec le segment de public intéressé par cette publication, un public d'âge moyen, ayant des possibilités matérielles. Voilà comment ce message publicitaire combine style, réalisation graphique, mise en page et photos en vue de retenir l'attention des prospects et de leur déclencher le désir d'achat.

Dans « Le Point », on retrouve un autre message publicitaire appartenant à la même compagnie de croisières maritimes, Ponant. Cette fois-ci, photos et texte s'étendent sur deux pages et l'impact graphique est plus visible encore. On utilise plusieurs caractères typographiques (lettres capitales, caractères gras), et le texte est plus complexe, formé d'un titre (*Croisière des îles britanniques à la Scandinavie*) suivi d'une accroche: « Londres, Edimbourg, Bruges, Stavanger... Entre rivages sauvages, jardins royaux et cités médiévales, partez à la découverte des trésors botaniques et sites historiques de l'Europe du Nord »⁹. Les phrases sont simples, avec des adjectifs et noms valorisants (sauvages, royaux, découverte, trésors, superbe yacht, des instants de voyage rares et privilégiés, etc.) et la présence de l'impératif (*partez, vivez, accédez*) oriente le message vers le destinataire. On utilise à bon escient des mots ayant un grand impact sur le lecteur, qui le fassent sortir de son état d'indifférence : les rivages sont *sauvages*, on va découvrir des *trésors* botaniques, l'équipage *français* et la *gastronomie* offerts sont synonymes de luxe, le yacht est *superbe*, les instants du voyage seront *rares* et *privilégiés*. D'ailleurs, les arguments présentés dans le texte agissent aussi au niveau psychologique, déclenchant le désir du lecteur de savoir plus sur ces croisières et, pourquoi pas, de devenir passager d'un superbe yacht appartenant à cette compagnie.

« *Vivez l'instant Ponant* » et « PONANT, **accédez par la Mer aux trésors de la Terre** » sont deux slogans par lesquels les émetteurs du message essaient de mettre en valeur encore une fois les qualités présentées comme exceptionnelles du service envisagé.

⁹ « Le Point », 7 mars 2019, numéro 2427.



Cette analyse constitue un bon exemple pour les étudiants, qui pourront comprendre comment un message publicitaire est réalisé et quels sont les mécanismes de pensée des publicitaires. Ils vont découvrir ainsi qu'à la base de la réussite d'une campagne publicitaire sont impliqués plusieurs facteurs: celui linguistique, basé sur une argumentation ayant la mission de persuader (les procédés rhétoriques variés grâce auxquels le message publicitaire devient crédible¹⁰), une mise en page et une iconographie spécifiques, c'est-à-dire un syncrétisme symbole-texte-image¹¹.

Création d'une publicité pendant la classe de FLE/FOS

Après avoir bien étudié et analysé le contenu d'un tel document, une seconde étape sera celle dans laquelle les étudiants réaliseront eux-mêmes un matériel de promotion touristique, plus simple ou plus complexe: on peut penser, pour le début, à une publicité formée d'une image et d'un petit texte, après, dans une seconde étape, à un encart publicitaire, contenant un texte plus élaboré, dont la rédaction demandera de meilleures connaissances de langue française.

Dans une première étape, on peut leur présenter une grille de travail leur indiquant les éléments les plus importants :

- a) l'organisation spatiale
- b) le contenu
- c) la cible
- d) l'argument de vente¹².

¹⁰ Cf. Adriana Maria Robu, *Procedee retorico-argumentative în discursul publicitar*, dans le volume *The Romanian Language and Culture. Internal Approaches and External Perspectives*, Éditions Aracne, 2015, p. 163.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Christiane Descotes-Genon, Élisabeth Szilagyi, *Service compris. Pratique du français de l'hôtellerie, de la restauration et de la cuisine*, Presses Universitaires de Grenoble, 1995, p. 152-153.

Exploitation du côté culturel de la publicité

Les aspects culturels que peut renfermer un document publicitaire ne sont pas moins importants dans l'analyse faite par le professeur pendant la classe de FLE. Il pourra, ainsi, travailler sur la compétence socioculturelle, parce qu'un tel message peut renvoyer à certaines habitudes ou spécificités culturelles caractérisant la culture-cible. Par exemple, si l'on pense aux documents proposés ci-dessus, on peut surprendre des différences dans la manière de vivre entre Français et Roumains. L'industrie touristique roumaine ne possède pas de telles compagnies de croisière. De même, le segment du public français disposé à acheter une croisière de luxe autour du monde n'existe pas chez nous, ou est beaucoup plus restreint.

D'autres publicités concernant notamment des produits alimentaires s'avèrent encore plus spécifiques pour la découverte des manières de vivre des Français, pour leurs traditions gastronomiques et pour découvrir des produits de leur terroir. En ce sens, les publicités aux différents assortiments de fromage sont très éloquentes, les apprenants pouvant retenir ainsi que chaque région française a un fromage typique.

Conclusion

Les étudiants devront être sensibilisés et mis en garde sur un autre aspect important, à savoir que les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur le rôle joué la « pub » aujourd'hui. Si certains considèrent que le public accepte sans aucun discernement son message, qu'il se laisse manipuler, d'autres soutiennent le contraire, à savoir qu'on écoute consciemment le message publicitaire et qu'on n'agit pas trompés par les astuces de la rhétorique publicitaire. En tout cas, de cette manière, nos étudiants deviendront des consommateurs plus conscients, plus avisés.

Bibliographie

- Adam, J.-M., Bonhomme, M., 2005, *Argumentarea publicitară. Retorica elogiului și a persuasiunii*, traducere de Mihai-Eugen Avădanei, Institutul European, Iași.
- Bahrambeiguy, M., 2013, « Textes littéraires et documents authentiques: construire l'interculturel », dans *Le Français dans le monde*, n° 387, mai-juin 2013.
- Baylon, C., Mignot, X., 1996, *La Communication*, Nathan.
- Bertocchini, P., Costanzo, E., 2018, « Parole de pub », dans *Le français dans le monde*, n° 415, janvier-février 2018.
- Brune, F., 1996, *Fericirea ca obligatie*, traducere de Costin Popescu, Editura Trei, București.
- Cloose, É., 2009, *Le français du monde du travail*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Corbeau, S., Dubois, C., Penfornis, J.-L., 2004, *Tourisme.com. Méthode de français du tourisme*, Guide pédagogique, Clé International.
- Defays, J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde*, Pierre Mardaga éditeur, Hayen, Belgique.

- Descotes-Genon, Ch., Szilagyi, É., 1995, *Service compris. Pratique du français de l'hôtellerie, de la restauration et de la cuisine*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Robu, A.M., 2015, „Procedee retorico-argumentative în discursul publicitar”, dans le volume *The Romanian Language and Culture. Internal Approaches and External Perspectives*, Éditions Aracne.
- Le Magazine Figaro*, numéro 7, 24 août 2020.
- Le Point*, numéro 2427, 7 mars 2019.

TEACHING YOUNG FOREIGN LANGUAGE LEARNERS IN SE EUROPE:
A MULTIDIMENSIONAL RESEARCH
ON POLICY AND PEDAGOGICAL PRACTICES
(Book Review)

OLGA KOTENKO*

This book was written and edited by Dr Isaak Papadopoulos and Dr Vera Savic. As it has been shown both of them are experts in Second/Foreign Language education to young learners. Both of them are teaching at Schools of Education having the pedagogical background studies and education, which emphasizes that both pedagogy and language teaching was combined in this book with the aim to promote and delve into the early language learning in the countries of South Eastern (henceforth SE) Europe.

The fact that this book centers around the countries of SE Europe is very challenging and important at the same time. This part of Europe has been a crossroad of languages and cultures, which means that views, aspects and tendencies travel from one generation to another and from one country to another having a strong impact on the education of people.

At first, the introductory chapter was produced as a general review of the policy issues and general practices in Europe. In particular, a reader can be provided with a wealth of information about the context of early foreign language learning in Europe. However, there is a major limitation. The information given is quite known and various chapters/papers/publications have focused on such issues. But, the other major “disadvantage” is that it does not focus on SE Europe, which is the main topic of this book. This chapter could include more information about the context of SE Europe, possibly, some educational programs that have been piloted in these countries (e.g. in Cyprus or in Croatia, there is much of that).

The Chapter 2 is according to my view, a very interesting chapter and I felt really pleased to see it as the first chapter of the book presenting data related to the Cypriot context. More specifically, this chapter presents the way that the European Language Policy is applied in Cyprus with regard to early foreign language learning/teaching. Through a very detailed presentation and description of the teachers’ perspectives and having a very clear connection with the school curriculum of the country, the reader is provided with information,

* Associate Professor, Director of Pedagogical Institute Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine, o.kotenko@kubg.edu.ua

which cannot only facilitate our understanding of the Cypriot education context but it also incites more research. A minor “disadvantage” is the absence of an extensive reference to CLIL, as Cyprus has long been regarded as a country that is doing excellent works with CLIL, especially in pre-primary education.

The following chapter, Chapter 3, outlines the Serbian context of teaching young foreign language learners. It is a very important chapter offering valuable information about the relationship between the contextual variables and practicing language teachers’ beliefs and pedagogical practices in the country. What is worth mentioning is that the whole system and the policy of the country is able to shape and guide the teachers’ practices at school even the ones related to teaching young learners. This of course means that there is strong and smooth coordination between the school curriculum and the practices of the teachers, which can serve as a proof for future assessment of the education level of the country or an indicative example of how a national school curriculum can have a continuation and coordination. What would improve this chapter/study is the number of participants. More participants would offer more valid results!

The 4th Chapter refers to how Greece’s teachers see early foreign language teaching/learning and what they focus on. In particular, as the authors state, Greece has been an immigrant receiving country for more than the last two decades, thus promoting interculturalism and multilingualism at school is obvious. The teachers in Greece underline the importance of intercultural dimension in the classroom, while they tend to make use of multimodal material, alternative assessment and translanguaging strategies in their teaching. It is a very useful chapter and it reflects a clear understanding of the Greek context. It seems that in Greece major innovations in education are promoted at schools and it would be very interesting to see how the new change introducing English in pre-primary education in Greece was also viewed by teachers. Last, a “weakness” of this chapter is related to the absence of potential differentiations in the teachers’ practices based on the type of school or the year they are teaching in an attempt to see how things change or do not change while teachers teach different ages in different schools.

The 5th Chapter is a great attempt to provide a detailed description of the Romanian context and the Romania’s teachers perspectives with regard to early language learning. In particular, the teachers in the country seemed to focus on the material which is used in the classrooms, the material that needs to be designed/adapted so that it can accommodate the different needs of the young learners. What is worth mentioning is that the teachers in Romania place special emphasis on the objectives set at the school curriculum and they tend to see how different types of materials and activities can be used to help young learners achieve such goals. A minor “limitation” of this chapter is related to the vague distribution of the sample, as there are different parts of the country with

different inspectors and practices, thus it would be safer to have the actual proportion of each part of the country presented or to seek for differentiations.

The 6th Chapter is one of the most dynamic chapters of the book focusing on the Croatian context and language policy followed in the country. The authors imply that the teachers in Croatia need an extensive training programme which can equip them with competencies for effective early foreign language teaching. It is a very critically-written chapter, which offers an analytical description of the participants and their views. What would improve this chapter is the inclusion of more participants in the study, as Croatia can offer much and valuable information in this field with its long experience and the tradition it has in bilingual and foreign language education.

The Chapter 7 is a chapter which offers a description of the teachers' perspectives in Albania. The chapter is quite long and reading it carefully, it seems that Albania's teachers have a great need for change and innovation. The teachers underline the need for effective training on how to teach young learners and how to adapt or select educational materials for such young ages. The Albania's teachers appeared to be quite traditional in assessing their students, but they realise the need for alternative teaching and assessment in their attempt to be in accordance with the rest of Europe.

The last chapter of the book, Chapter 8, is a reflective account of the findings derived from each chapter's study related to teaching young foreign language learners in SE Europe. The chapter is what readers would expect to see, a critical review of the systems of the SE European countries with reference to early foreign language learners. According to the authors/editors, the majority of the countries seem to comply with the European Council priorities and principles of teaching languages at an early age. The teachers from the countries presented in this book agree that the use of creative, game-based and multimodal activities in the classroom is a very important factor. What can impress the reader of this chapter is the consensus of the teachers with regard to their need for further training on how to teach young foreign language learners. This means that although they have much of references/bibliography to read, a wealth of information about educational activities, they need to have continuous support and guidance. Possibly, this could imply that the teachers in SE Europe find the information related to early foreign language learning in countries of Western Europe interesting and useful, but they may need to be focused on their national curriculum, to implement the European language policy based on the national guidelines of their countries, so that they can have a coordination between what Europe promotes and what the country is implementing.

Taking all the chapters into serious consideration, this book is a valuable contribution. It responds to the need for a clearer and comprehensive understanding of the policy and the pedagogical practices in SE Europe. Through

their examinations, Dr Isaak Papadopoulos and Dr Vera Savic, in collaboration with international research coordinators, have provided a window into the very interesting part of South-Eastern Europe and reading about locally-based practices is and will be necessary for the future development of the field of young language learners' education. I would suggest this book without any hesitation to universities and researchers being interested in teaching young foreign language learners while I could also underline that it is of utmost importance for the Ministry of Education of each country to be equipped with this book, which could help them and their scientific and education boards to have a clear understanding of the context and promote in a more effective way their national initiatives based on actual data.

References

- Papadopoulos, I., & Savic. V., 2020, *Teaching Young Foreign Language Learners in SE Europe: A multidimensional research on policy and pedagogical practices*, Thessaloniki: Disigma Publications
https://www.disigma.gr/teaching-young-foreign-language-learners.html?__store=en&__from_store=gr